

**ББК 74
Н 34**

Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету.
Серія: Педагогіка. — 2001 р. — № 7. — 98 с.

Випуск підготовано 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 Вихриць — 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**

ЗАГАЛЬНА ДИДАКТИКА

Павло СТЕФАНЕНКО

КУЛЬТУРНИЙ ТИП СУСПІЛЬСТВА ЯК КЕРУЮЧИЙ ПАРАМЕТР ДИДАКТИЧНОЇ СИСТЕМИ

Згідно з апаратом еволюційного аналізу дидактичної системи (ДС) [4], її еволюція визначається характером зв'язків між інваріантними параметрами порядку (ІПП), неспецифічними параметрами порядку (НПП) і керуючими параметрами (КП), що виникають у системі в процесі її народження й адаптації до зовнішнього середовища (Рис. 1).

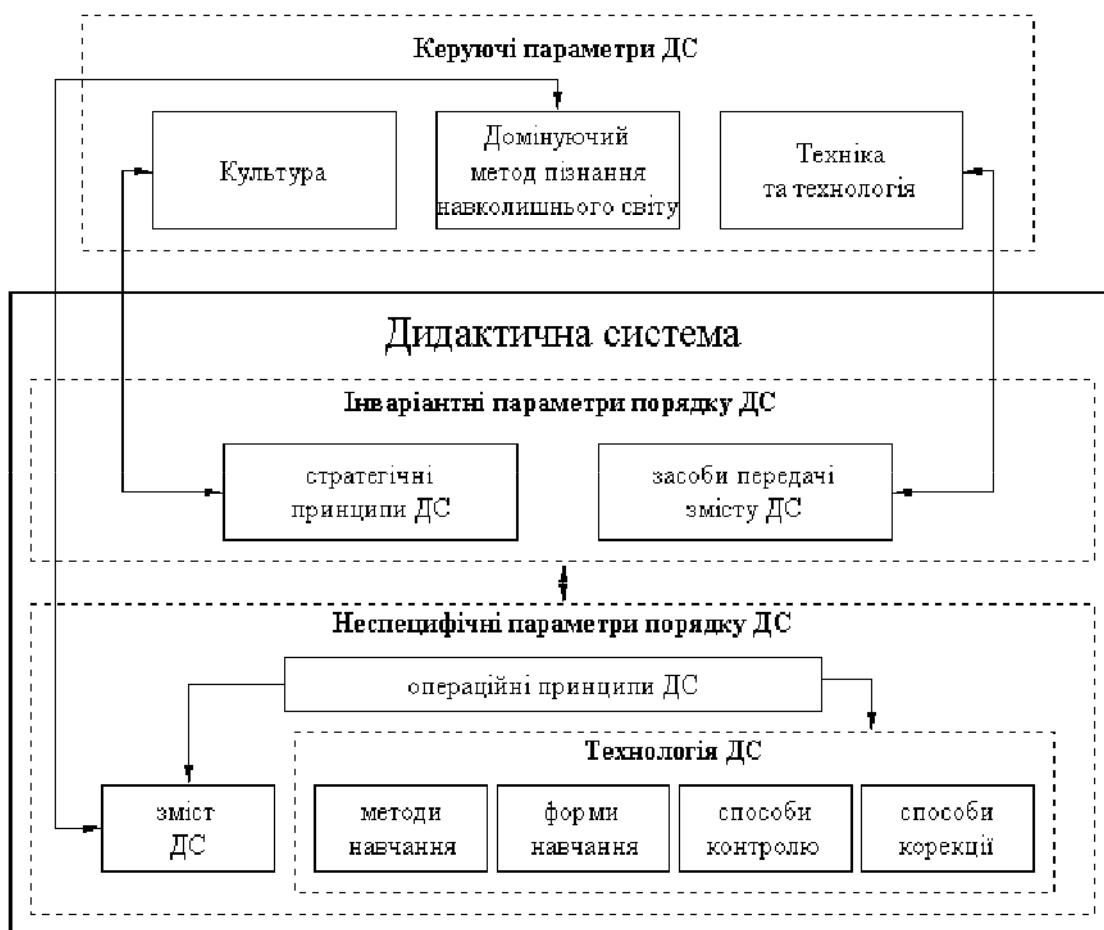


Рис. 1. Дидактична система: параметри порядку і керуючі параметри

КП визначають вплив зовнішнього середовища на ДС. Причому, при реалізації цього впливу ДС адаптується до зміни зовнішнього середовища через зміну значень НПП. У випадку, якщо діапазон НПП недостатній для реалізації процесу адаптації, відбувається зрив адаптаційних механізмів, а ДС проходить через біфуркацію, в результаті якої відбувається зміна значень ІПП ДС, що задають нові границі адаптації (Рис. 2).

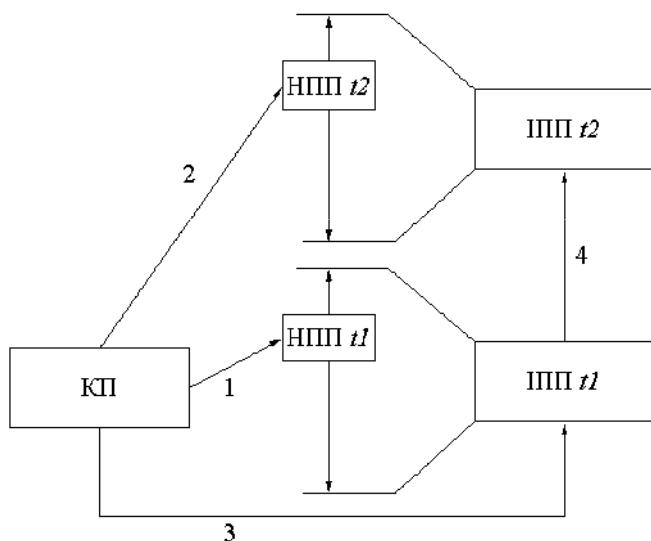


Рис. 2. Динаміка НПП і IPP під впливом КП

- 1 — вплив КП на НПП у заданих границях у момент t_1 (адаптація ДС);
- 2 — вплив КП поза можливим діапазоном (зрив адаптаційних механізмів);
- 3 — вплив КП на IPP, у результаті якого відбувається (4) зміна значення IPP (біфуркація ДС) і задаються нові граници НПП.

У зв'язку з вищевикладеними закономірностями, дуже важливим є *аналіз та виявлення закономірностей розвитку КП, а також їхнього впливу на IPP ДС*. Основними керуючими параметрами ДС є: культура, домінуючий процес пізнання реальної дійсності, а також техніка і технологія.

Значення КП “культура” являє собою як рівень розвитку культурних цінностей суспільства в цілому, так і рівень домінуючих потреб індивіда як результат його культурного розвитку. Система освіти в цьому випадку є тим механізмом, що дозволяє “довести” рівень розвитку індивіда до культурного рівня співтовариства, тобто реалізувати процес соціалізації. КП “культура” визначає стратегічні принципи ДС.

Домінуючий метод пізнання навколошнього світу являє собою, у першу чергу, рівень розвитку науки, що сприяє накопиченню знань людства про навколошню дійсність. Цей КП визначає зміст ДС. Якщо ж розглядати науку як елемент культури суспільства, то, поряд з іншими елементами культури, вона визначає стратегічні принципи ДС.

Наступним КП є “техніка і технологія”. Він визначає основну технологію передачі інформації в процесі навчання. Крім цього, технологічний уклад суспільства задає вимоги до кінцевого продукту ДС — індивіду з набором знань, вмінь та навичок. За першим критерієм цей КП визначає IPP “засоби ДС”, а за другим — побічно впливає на формування стратегічних принципів ДС.

У цій публікації зупинимося більш детально на розгляді КП “культура” і його впливу на ДС.

Поява в історії системи освіти пов’язано з необхідністю збереження культури. Система освіти здавна розглядає себе посередником між особистістю і культурою. Освітні інститути зайняті перекладом з різних сформованих у культурі суспільства мов на мови індивідуальних культур, що формуються. Методологічні основи, стиль і якість цього перекладу постійно служать предметом обговорення педагогів і широкої громадськості, що не дивно: для відтворення культури має дуже важливе значення, у якому виді з’являється вона перед поколіннями, що вступають у життя [1].

Домінуюча система освіти суспільства знаходитьться в тісному взаємозв’язку з його культурним рівнем. З метою визначення еволюційних закономірностей впливу культурного типу на систему освіти звернемося до типології культур.

Одна з найбільш привабливих, на наш погляд, типологія культури представлена в роботі американського філософа Д.Фейблмана. Культура, за Фейблманом, — це соціальне вираження

ЗАГАЛЬНА ДИДАКТИКА

домінуючої онтології. Особистість — це вираження визначеності культури, також як і носій, у мініатюрі, визначеності онтології [1].

Вирішуючи проблему впливу культури на особистість, діалектичного зв'язку взаємозумовленості культури й особистості, Фейблман у книзі “Теорія людської культури” використовує метод ідеальних типів і виділяє 7 основних типів культури: допервісний, первісний, воєнний, релігійний, цивілізаційний, науковий і постнауковий.

Підставою для виділення соціокультурних типів за Фейблманом служать розходження в змісті елементів культури, які ведуть до формування визначеного типу особистості. Оскільки людський індивід формується культурою і культура є способом існування людини, Фейблман, досліджуючи культури, досліджує типи особистості, а, отже, механізми взаємодії людини і культури, динаміку культури і динаміку особистості. Ідеальний тип задається визначеними параметрами, тобто визначеною безліччю основ для створення типології культури. У кількість параметрів, що були використані Фейблманом, входять: головний принцип відношення до світу; основне питання, звернене до індивіда; релігія; наука; культура; мова; мистецтво; соціальні організації; соціальні інститути й ін. [1, 226].

Типи культури є логічними системами дійсних цінностей і можуть зустрічатися в будь-якій послідовності. Хронологічно культури змінюють одна одну відповідно до визначеності діалектичної моделі, що рефлексивна стосовно історичного потоку життя.

Порівняльна характеристика культурних типів представлена в таблиці 1, де зазначені їхні основні особливості, а також відповідні їм рівні складності дидактичної системи.

Таблиця 1

Порівняльна характеристика культурної типології

| Тип культури | Параметри розгляду культурних типів | | | |
|--------------------------------|---|---|--|--|
| | Основне питання, звернене до індивіда | Ведучий соціальний інститут | Мова | Домінуюча дидактична система |
| Допервісний | <i>В якій мірі потрібен особистістю ти для того, щоб ми усі вижили?</i> | Сім'я, заснована на полігамії та матріархаті | Невелика кількість слівнайменувань предметів | Наслідувальна |
| Первісний | <i>В якій мірі ти зачучений у спільноті?</i> | Більш складна форма сім'ї — кровнородина група | Досягає імітаційної ступені, виникає синтаксис, починає уловлюватися зміст | Наслідувальна |
| Воєнний (торговий) | <i>Чи гарно ти підкоряєшся?</i> | Військове формування | Виникає письмова мова | Наслідувальна, догматична |
| Релігійний (духовний) | <i>В якій мірі ти побожній?</i> | Церква | Закладається фундамент абстрактної мови | Догматична |
| Цивілізаційний (урбаністський) | <i>В якій мірі особистісні твої едчуття?</i> | Слабка соціальна організація, індивід є центром світобудови | Збільшення ступені абстракції мови | Пояснювально-ілюстративна творчі ДС: розвиваюча, проблемна, евристична |
| Науковий | <i>В якій мірі ти допитливий?</i> | Від колективу однодумців — до наукової школи | Мова складна, виникають професійні мови | Програмована, модульна |

Еволюцію культур неможливо розглядати у відриві від еволюції потреб індивіда, тому що ці процеси є рефлексивними. Тобто зміна одного з них впливає на зміну іншого, і навпаки. Цей взаємний вплив визначається пряненням до гомеостазу динамічної системи “індивід-соціум”.

Таким чином, вплив КП “культура” на ДС визначається станом динамічної рівноваги системи “індивід-соціум”. Динаміку станів соціуму ми визначили вище: вона являє собою

сукупність ідеальних культурних типів. Для виявлення динаміки станів індивіда як представника визначеного типу культури необхідно розглянути еволюцію його потреб.

Під потребою будемо розуміти стан базової незадоволеності, що відчувається, пов'язаної з умовами існування [3, 59].

Маслоу виділяє наступні рівні потреб індивіда (див. рис. 3).

За Маслоу, у потреб існує ранжирування за пріоритетом: ми починаємо зі спроб задовольнити домінуючі потреби, перш ніж переходимо до наступної категорії. Задоволення потреб нижчого порядку дозволяє більш високим потребам служити мотиватором нашого поводження і впливати на нього. Цією класифікацією Маслоу визначив, що існує еволюція структури потреб у залежності від розвитку індивіда в міру його переходу від загальній мети чи виживання забезпечення життєвого мінімуму до цілей більш високого порядку, що стосується стилю чи якості життя [3, 75].

У дійсності, типологія Маслоу є науково обґрунтованою. Однак, висновок про наявність твердої ієрархічної залежності між рівнями потреб усе частіше зазнає критики фахівців з теорії мотивації. Ці фахівці прийшли до висновку про те, що усі вищевикладені категорії потреб існують одночасно, а та чи інша категорія здобуває велику важливість у залежності від особливостей індивіда чи відповідно до обставин, у яких цей індивід знаходиться [3, 76].

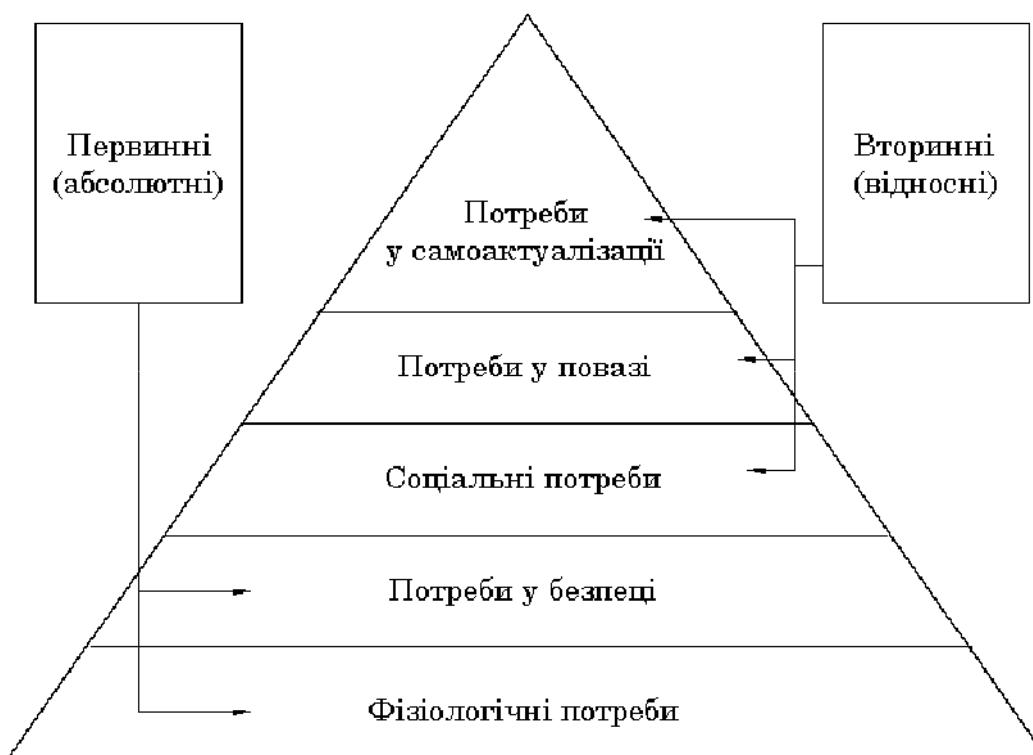


Рис. 3. Ієрархія потреб за Маслоу

Однак, з огляду на це, ми можемо говорити про домінуючий рівень потреб індивіда і суспільства, що визначає рівень їхнього культурного розвитку. У свою чергу тип культури формує комплекс потреб суспільства (у тому числі й індивіда як його елементу), у якому можна виділити домінуючий рівень. Таким чином, відбувається взаємне визначення цих процесів.

Якщо розглянути еволюцію потреб індивіда на основі ієрархії потреб за А.Маслоу в сполученні з вищевикладеною культурною типологією Фейблмана, то одержимо наступні відповідності (рис. 4) ідеального культурного типу домінуючому рівню потреб суспільства.



Рис. 4. Відповідність ідеальних культурних типів рівням потреб суспільства

Допервісний і первісний типи культури відрізнялися високим ступенем впливу біологічних факторів на розвиток індивіда. Тому домінуючі потреби представників цих типів культур були абсолютними чи первинними.

Воєнний (чи торговий) тип культури формував такий тип потреб, що не врахований в ієрархії А.Маслоу, тому що він є по визначеню порочним, що веде до деградації індивіда. Це потреба в надмірному накопиченні матеріальних благ. Причому, метою цього накопичення було не придбання визначеного соціального статусу (що відповідало б тоді потребі у визнанні та повазі), а одержання задоволення від пересичення матеріальними благами. Ці потреби в іншій класифікації названі матеріальними (на противагу духовним).

Релігійний тип культури сприяв формуванню у своїх представників потреби в соціальній принадлежності. При переході від воєнного до релігійного типу культури відбувається значима трансформація свідомості індивіда, де здійснюється зміна статусу первинних і вторинних потреб. Як тільки реалізувався цей перехід, рівень стійкості соціуму як системи різко збільшився.

Цивілізаційний тип культури відрізняється підвищеною індивідуалізацією свідомості його представників. Індивідуалізація свідомості сприяє прагненню індивіда виділитися із сукупності йому подібних, зайняти більш високий статус, що визначається домінуючою потребою у визнанні і повазі.

Науковий тип культури заснований на устояній індивідуальній свідомості. Основною потребою, характерною для цього культурного типу, є потреба в самоактуалізації. Таким чином, при переході від цивілізаційного типу культури до наукового спостерігається зміна значення індивідуального статусу й індивідуального розвитку. Які ж фактори є визначальними в процесі цього переходу?

Насамперед відзначимо, що ми маємо справу з двома типами індивідуалізації свідомості. Перший носить яскраво виражений суспільний характер. Тобто індивід прагне бути кращим у рамках заданої соціальної групи. Його індивідуальний статус визначається груповими цінностями. Тому в цьому випадку індивідуалізація виражена зовні. В другому випадку індивідуалізація не є самоцільною, а скоріше результатом індивідуального розвитку і самовдосконалення індивіда. Цей тип можна назвати внутрішньою індивідуалізацією, тому що вона є результатом внутрішньої роботи індивіда.

Чому вектор реалізації індивідуальної свідомості змінює напрямок своєї дії? Тому що мотиваційні установки індивіда в першу чергу визначаються його системою усвідомлених цілей і намірів, що є первинними детермінантами поводження індивіда [2, 179]. Отже логічно припустити, що трансформація саме цих факторів є першопричиною стабілізації індивідуальної

ЗАГАЛЬНА ДИДАКТИКА

свідомості і переходу особистості до самоактуалізації. У свою чергу, цілі та ціннісні установки особистості визначаються психологічною структурою особистості, що є частково заданою, а частково — формується в процесі соціалізації.

Вищевикладене свідчить, що вектор дії індивідуалізації свідомості індивіда є заданим, але може змінювати своє значення в процесі соціалізації особистості. А так, як система освіти є однією з основних систем, що забезпечують процес соціалізації, то деяка сукупність її характеристик здатна змінити напрямок реалізації індивідуального потенціалу особистості і, таким чином, перевести його на вищий рівень задоволення потреб.

Залишилося визначити ті значення ППДС, що здатні забезпечити цей переход. Звернемося до можливих значень ПП, визначених еволюційним аналізом ДС [4] (рис. 5).



Рис. 5. Значення ППДС, оптимальні для зміни вектора реалізації індивідуального потенціалу особистості

З рисунка 5 видно, що тільки ДС, максимально адаптована до студента, здатна трансформувати задані від народження механізми психіки, що формують індивідуальні цілі і наміри. Тому що інтерактивність у сполученні з гуманістичністю забезпечує формування ще й ціннісних установок, що є конструктивними для особистості та її ролі в соціумі. Таким чином, досягнення соціального статусу в цьому випадку визначається конструктивним розвитком особистості в рамках властивої їй індивідуальної сфери діяльності.

Отже, у процесі переходу суспільства до наукового типу культури важливим фактором є система навчання, що відрізняється високим рівнем інтерактивності і гуманізму.

ЛІТЕРАТУРА

- Бобахо В.А. Левикова С.И. Культурология: Программа базового курса, хрестоматия, словарь терминов. — М.: ФАИР-ПРЕСС, 2000. — 400 с.
- Гібсон Дж. Л., Іванцевич Д.М., Доннелли Д.Х. — мл. Организации: поведение, структура, процессы: Пер. с англ. — 8-е изд. — М.: ИНФРА. — М., 2000. — 662 с.
- Ламбен Жан-Жак. Стратегический маркетинг. Европейская инициатива. Пер. с французского. — СПб.: Наука, 1996. — 589 с.
- Стефаненко П.В. Еволюційний підхід до аналізу дидактичних систем. — Збірник наукових праць: Наука і сучасність, Національний технічний університет ім. М.П. Драгоманова. — Київ, червень 2001. — С.115-133.

**АНАЛІЗ НАВЧАЛЬНОЇ ІНФОРМАЦІЇ
В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ (НА ПРИКЛАДІ ПІДРУЧНИКА
“УКРАЇНСЬКА МОВА” З (2) КЛАС, РОЗДІЛУ “ЧАСТИНИ МОВИ”)**

На якій основі виникає і розвивається знання?

ХХ століття, принаймні, його друга половина, увійшло в історію як вік, що ознаменував собою початок і прогресивний розвиток “інформаційного суспільства”. В зв’язку з цим різко зросі інтерес до природи та суті інформації, а також її збереження, відтворення і зміни.

Інформація з філософської точки зору (від латинського “information” — ознайомлення, пояснення, викладення, поняття) має кілька визначень:

- повідомлення, відомості про щось, які передаються людьми;
- зменшена невизначеність в результаті отримання повідомлення;
- повідомлення, нерозривно пов’язане з управлінням, сигнали в єдинстві синтаксичних, семантичних, прагматичних характеристик;
- передача, відображення різноманітності в будь-яких об’єктах і процесах (живої та неживої природи) [4, 222].

Змістовий та аксіологічний (цінність, корисність) аспекти інформації досліджуються в семантичних теоріях. Окрім кількості, цінності та змісту, інформація володіє й іншими властивостями: глибина, точність, правдивість, достовірність, переконливість, доказовість, новизна, ефективність, оптимальність, оперативність, надійність, виразність, які розглядалися, обґрунтовувалися і досліджувалися в роботах В. Афанасьєва, Г. Журавльова та інших вчених.

Поняття “знання” та “інформація” часто ототожнюються. Разом з тим знання розглядають як вишу форму відображення дійсності. При цьому в якості знань виступає не вся інформація, а лише певна її частина, яка перетворена і перевтілена відповідним чином людиною (суб’єктом).

В процесі переробки інформація повинна набути знакової форми або виразитися в ній за допомогою знань, які зберігаються в пам’яті. Вона повинна отримати сенс та зміст. Отже, знання — це завжди інформація, але не всяка інформація є знання.

У психології інформація в широкому смислі розглядається як зміст процесу відображення [3, 75]. На різних рівнях організації матерії відображення і його змістова частина інформації мають свою специфіку, яка залежить від характеру взаємодії, природи взаємодіючих об’єктів, від обставин взаємодії тощо.

В педагогіці під інформацією мається на увазі зміст будь-якого повідомлення, дані про щось, які розглядаються в аспекті передачі їх у часі й просторі. Щоб акцентувати увагу на суттєвому змісті інформації, часто використовують термін “семантична інформація” — тобто інформація, що має певний сенс, який можна зрозуміти й інтерпретувати за допомогою природної мови в процесі людського спілкування [2, 150].

Особливого значення інформація набуває в початковій школі, оскільки саме в цей період провідним для дітей стає новий вид діяльності — навчання, в процесі якого формуються першооснови, ази понятійного мислення, закладається ґрунт мінімального інформаційного забезпечення у вигляді загальних теоретичних знань та практичних вмінь для подальшого його використання, застосування і вдосконалення в навчальному процесі.

Оскільки урок є основною формою навчальної діяльності, то саме тут відбуваються різноманітні процесі, пов’язані з інформаційним забезпеченням: трансформація, аналіз і синтез, диференціація, видозміна. Розглянемо інформаційне навантаження учнів других (третіх) класів на прикладі підручника з української мови, розділу “Частини мови” [1, 144], в двох аспектах: змістовому та послідовності нагромадження.

Вивчаючи згаданий розділ, діти отримують загальну інформацію про те, що в українській мові існують так звані частини мови, кожна з яких відрізняється від іншої притаманними лише її ознаками: в даному розділі — найпростішими і основними — формуванням питань. Тобто в учнів формується початкове загальне поняття про відповідне сегментування або розшарування мовних одиниць.

Починається розділ спонукальною інформацією, а саме: учням пропонується вправа і ставляється до неї завдання двох типів:

- 1) що є відомим (прочитати текст, дати йому назву);
- 2) що є маловідомим (чи невідомим), але умотивованим розглядом нової теми (виписати з тексту слова за групами: назви предметів, дії, ті, що вказують на ознаки предметів).

Мета таких вправ — підвести учнів до нової інформації у вигляді відібраних теоретичних знань через попередній досвід, тобто відбувається пригадування “минулої” (максимально узагальненої і відомої для учня) інформації, на яку напаровується нова невідома, вже дещо звужена і конкретизована інформація.

Далі вчитель переходить до роз'яснення того, що саме є частини мови? В даній темі аналізованого підручника розглядаються іменник, прикметник, дієслово і прийменник. Тобто учні отримують нову абстрактну інформацію у вигляді відповідних мовних понять. Окрім цього, учні отримують поняття “ознака” і “предмет”, які прямо пропорційно відносяться до прикметника та іменника (ознака предметів; назва предметів). Тобто саме на іменних частинах мови більше акцентується увага учнів.

Отже, учням повідомляється загальна і найпростіша інформація про чотири частини мови, де, зокрема, три самостійні: іменник, прикметник, дієслово і одна службова — прийменник (далі наводяться приклади). Таким чином, відбувається певна диференціація у сприйнятті інформації про самостійні і службові частини мови, оскільки їх принадлежність до тієї чи іншої групи буде визначатися в першу чергу в реченні (під час синтаксичного його розбору).

Далі діти мають можливість використати подану їм теоретичну інформацію на практиці, вирізняючи і відбираючи тим самим для себе ще вужчий її сегмент — знання, а саме: дается завдання визначити вже відомі учням частини мови та обґрунтувати свою відповідь (будь-яка інформація у вигляді теоретичних знань повинна бути підтверджена практичними навиками).

Слід зазначити, що в підручнику фіксуються два основних для учнів види навчальної інформації: основні теоретичні відомості (тобто правило) і додатковий теоретичний матеріал. Учні впродовж вивчення частин мови в 2 (3) класі повинні засвоїти 18 правил, а саме:

- дефініційних (визначення поняття “іменник”, “прикметник”, “дієслово”) — 3;
- граматичних — 15, серед яких: орфографічних — 3; визначення граматичних ознак — 10; синтаксичних — 2.

Також в підручнику постійно наголошується на загальновідомих правилах правопису типу “розвізняй і правильно вживай” [1, 144] та культури мовлення, зокрема, окремо виділяються слова, які є важливими для написання та на які слід звернути увагу при вимові (черевики, автомобіль, сантиметр, дециметр).

Учням пропонуються вправи, де вони повинні навчитися групувати та узагальнювати подану навчальну інформацію. Наприклад, іменники вписати за групами; до групи іменників дірати загальну назву.

Особлива увага звертається на правопис. У підручнику подані вправи, де потрібно вставити пропущені букви, продовжити речення, правильно використавши при цьому запропоновані слова. Такого типу вправи можна назвати проблемними, оскільки учень серед певної кількості заданої початкової інформації повинен обрати єдину для нього вірну, тим самим вирішити проблему свого вибору та обґрунтувати її. Тут простежується властивість доказовості інформації.

Далі вправи дещо ускладнюються. Такий процес відбувається з метою закріплення, повторення та узагальнення вивченого матеріалу. Зокрема, в аналізованому розділі з точки зору нагромадження і обробки навчальної інформації вправи можна розмежувати на текстові, лексико-граматичні, синтезовані або змішаного типу та вправи з розвитку зв’язного мовлення.

Текстові — це вправи, де текст виступає в якості цілісної інформації. І всі мовні завдання виконуються в межах одного тексту поданої вправи. Наприклад, вдосконалити текст, замінивши слова, що повторюються; прочитати текст, вставити в словах пропущені букви, вписати іменники за вказаними групами тощо.

Лексико-граматичні — це вправи, де узагальненою початковою інформацією є слово. Саме з ним відбуваються відповідні мовні процеси, за допомогою яких вдосконалюється і

завершується навчальна інформація. Наприклад, до групи іменників дібрати загальну назву, тобто узагальнити задані конкретні поняття, вписати іменники за групами: тут відбувається зворотний процес — розмежування понять.

Синтезовані або змішаного типу вправи містять в якості початкової інформації сполучення слів або частину речення, з яких будеться (задається) відповідна навчальна інформаційна проблема. Наприклад, вправи типу “допишіть речення”, “поширте речення” містять в своїй основі незакінчену частину речення в якості початкової (стартової) інформації із сполученням слів останньої групи скласти зв’язну розповідь. Тобто речення (незакінчене — у вигляді словосполучень або закінчене) є початковою основою, а зв’язний текст — результатом процесу перевтілення, відбору, аналізу та нагромадження узагальненої навчальної інформації.

Отже, аналізуючи навчальне забезпечення учнів (2–3 класів) слід зазначити наступне:

1) щодо змістового навантаження, то учні отримують нерівноцінну за змістом і способом виконання інформацію. Маються на увазі зазначені вище типи вправ (суть з інформаційної точки зору). Зміст навчальної інформації для кожного учня буде неоднаковим, оскільки відбір та аналіз її в теоретичному аспекті (а це видно з правил та допоміжного теоретичного матеріалу) спонукає дитину акцентувати сприймання, увагу, пам’ять, мислення тощо на окремих інформаційних сегментах: яке з навчальних понять є важливішим в даний момент? Поступово узагальнене змістове навантаження теоретичної навчальної інформації буде набувати більш конкретної, впорядкованої форми за допомогою практичних вправ.

2) щодо послідовності нагромадження інформації, то увага учнів акцентується в першу чергу на сприйнятті, усвідомленні та осмисленні відповідних понять, які розглядаються в розділі “Частини мови”: назви частин мови (іменник, прікметник, дієслово, прийменник). В плані нагромадження навчальної інформації автори підручника вирахують як на попередній досвід учня (розмежування широких понять “предмет, ознака, дія”), так і на звуженні цих понять до рамок “відповідних” їм частин мови. Також слід зазначити, що нагромадження інформації відбувається за принципом нашаровування складнішої інформації на більш просту, тим самим навчальна інформація поступово набирається для кожного окремого учня вигляду теоретичних знань, які постійно і періодично закріплюються на практиці.

Важливо підкреслити, що в кінці розділу учні мають можливість не стільки повторити пройдений матеріал і закріпити його, скільки вдосконалити індивідуально. Цьому сприяють вправи з розвитку зв’язного мовлення.

Під час пояснення нової теми вчитель може використовувати так званий інформаційно-рецептивний метод навчання. Це пояснювано-ілюстративний спосіб організації спільноті діяльності вчителя і учнів, при якому вчитель повідомляє готову інформацію, а учні сприймають, осмислюють і фіксують її в пам’яті. В третьому (другому) класі як на уроках української мови, так і на уроках з інших предметів доцільно використовувати інформаційне повідомлення у вигляді розповіді за допомогою наочних засобів, практичного показу способів діяльності [2, 150].

Інформаційно-рецептивний метод навчання — один з найбільш економних способів передачі узагальненої і систематизованої інформації; може застосовуватися майже в будь-якому типі навчальних занять і під час пояснення різноманітного матеріалу. Сприяючи нагромадженню в учнях знань, вмінь і навичок, інформаційно-рецептивний метод не завжди достатньо забезпечує необхідний рівень засвоєння, зокрема розвитку творчих здібностей учнів і повинен обов’язково доповнюватися методами проблемного навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вашуленко М. С., Мельничайко О. І. Українська мова: підручник для третього класу чотирічної початкової школи і другого класу трирічної початкової школи, 4-те видання, перероблене. — К.: Освіта, 1992. — 256 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. — К.: Либідь, 1997. — 376 с.
3. Психологічний словник. / За ред. В. І. Войтика. — К.: Вища школа, 1982. — 215 с.
4. Філософский энциклопедический словарь. / Ред. С. С. Аверинцев и др. — М.: Советская энциклопедия, 1989. — 815 с.
5. Философский энциклопедический словарь. — М.: ИНФРА. — М., 2000. — 576 с.
6. Філософский словарь./ Под ред. И. Т. Фролова. — М.: Изд-во політ. літератури, 1986. — 588 с.

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ І ПЕРЕВИХОВАННЯ

Людмила КОПІЄВСЬКА

МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ У СПАДЩИНІ В.СУХОМЛІНСЬКОГО

Гуманістична концепція виховання В.Сухомлинського побудована на основі розуміння, визнання і прийняття особистості дитини. Василь Олександрович створював своє педагогічне вчення в умовах жорсткого тоталітарного режиму, коли в системі виховання та освіти панували догматизовані ідеологічні цінності соціалістичного суспільства. Диктат, всезагальна колективізація, “підстрижка всіх під одну гребінку” приводили до того, що інтереси і потреби окремої особистості в кращому випадку знаходилися на другому плані, а в гіршому — не враховувались взагалі. Традиційний навчально–дисциплінарний підхід до виховання та освіти призводив до вихолощення гуманістичної, загальнорозвиваючої сутності виховання.

У моральному вихованні пріоритет належав також не загальнолюдським, а саме ідеологічним цінностям існуючого суспільства. Педагогіка як наука була штучною, неприродною, відокремленою від реального життя, природних потреб дитини. Вітчизняна та іноземна педагогічна спадщина була мало вивченою і впроваджувалась у практику дуже обмежено. Велика заслуга В.Сухомлинського як педагога–новатора в тому, що, належачи своєму часові, він не тільки творчо переосмислив педагогічну спадщину минулого, а й впроваджував у життя гуманістичне, особистісно зорієнтоване виховання та навчання.

Враховуючи досвід таких визнаних класиків педагогіки, як М.Мантень, Я.Коменський, Ж.–Ж.Руссо, І.Песталоцці, Л.Толстой, С.Русова, К.Ушинський, Я.Корчак та ін., В.Сухомлинський наголошував на необхідності гармонійного поєднання морального і розумового виховання в дошкільному дитинстві. Він писав: “Турбота про гармонійний розвиток моралі, розуму, почуттів, про виховання благородства серця, чистота всіх духовних поривань і устремлінь є суттю виховання нової людини” (Педагогічна спадщина видатного українського вчителя переконливо свідчить про те, що він постійно здійснював пошуки ефективних форм і змісту, засобів і методів виховання моральних цінностей підростаючого покоління. Такі моральні якості, як доброта, людяність, вдячність, здатність до співчуття, турботи про інших, почуття обов’язку, відповідальності В.Сухомлинський вважав основною “елементарною етикою”, яку необхідно виховувати з раннього дитинства.

Педагог розробив основні норми моральності для дітей, які сформулював у правилах: “Ти живеш серед людей. Твої бажання, твої вчинки — це радість або слізи твоїх близьких. Роби так, щоб людям, які оточують тебе було добре”.

Виховання рефлексивних емоцій, почуття обов’язку, відповідальності за свої вчинки — сутність першого правила моральної етики В.Сухомлинського. В дошкільному віці виникають передумови до рефлексивного мислення — здатності людини аналізувати свої дії, вчинки, мотиви та співвідносити їх з загальнолюдськими цінностями, а також з діями, вчинками та мотивами інших людей. Дитина ще не може осягнути того, що кожна її дія, кожен вчинок якоюсь впливає на її соціальне оточення. Але вона постійно прагне впливати на нього, відстоюючи особисті бажання, потяги, потреби. Для В.Сухомлинського виховання рефлексивного мислення — це, перш за все, виховання у дитини “відчуття серцем іншої людини”. Педагог прагнув розвивати у вихованців здатність уявити себе на місці іншої людини, співпереживати радість чи біду інших, як свої особисті. “Якщо дитині байдуже, що в серці її товариша, друга, матері, батька,... якщо дитина не вміє бачити в очах іншої людини, що в неї на серці, — вона ніколи не стане справжньою людиною” [1, 95]. На думку В.Сухомлинського, виховання у

дитини почуття значущості іншої людини, здатності “відчувати серцем”, сприяє тому, що дитина прагне робити добро й уникати зла.

Здатність до передбачення наслідків своїх дій веде до прагнення дитини бути “хорошою”, і в цьому прагненні педагог вбачав так званий “ключик”, за допомогою якого відбувається розвиток почуття обов’язку (рос. “долженствования”). В життєвих ситуаціях, коли стикаються особисті бажання із “обов’язком”, дитині потрібно зробити вибір. Мистецтво виховання, вважав В.Сухомлинський, полягає не стільки у тому, щоб вчити дітей обмежувати свої бажання (що, безумовно, теж важливо), скільки в тому, щоб почуття відповідальності за свої вчинки, обов’язку перед іншими людьми керували їх бажаннями, поведінкою. Він підкреслював велике значення утвердження в свідомості дитини переконання, що без почуття обов’язку життя перетворилося б на хаос. У дошкільному віці, коли дитина найбільш сприйнятлива до наслідування, дуже легко, вважав В.Сухомлинський, впливати на формування її моральних звичок. Для цього лише необхідно наочно, в доступній формі відкривати їй наслідки “доброго” і “поганої” поведінки. Іншими словами, батькам та вихователям потрібно організувати життя дитини таким чином, щоб вона постійно відчувала і розуміла різницю між тим, що можна робити і чого не можна: “Ось на цій зеленій галевинці хотілося б пограти в м’яча, але не можна: трава тут завжди повинна бути свіжою, бо вона — це чисте повітря... Вам хочеться зламати квітучу гілочку. Але якщо кожен задовільнить таке бажання, квітучий кущ перетвориться в оголене гілля. Людям нічим буде милуватися — своїм вчинком ви вкрадете в них красу” [1, 476]. Усвідомлення в дитинстві такої моральної норми, як почуття відповідальності за свої вчинки, передбачення наслідків своєї поведінки і відповідне прагнення робити добро, на думку В.Сухомлинського, сприяє формуванню “голосу совісті”.

Совість педагог вважав найвищою формою почуття відповідальності, обов’язку. Це внутрішня потреба робити так, як необхідно, корисно для оточуючих. Та формування “голосу совісті” неможливе без накопичення у підсвідомості інформації про людське благородство, про незаперечні, непорушні правила поведінки. Тому В.Сухомлинський визначав необхідність набуття дітьми морального досвіду добрих вчинків шляхом залучення їх до ситуацій, які вимагають виявлення таких моральних якостей, як почуття відповідальності, обов’язку, бажання робити людям добро: “Совість — це знання, багато разів помножене на переживання, почування, а похідними цієї дії є сором, відповідальність, обов’язок, повинність” [1, 261]. Совість як моральна цінність, на думку педагога, виховується в дитинстві: “Виховання совісті саме й полягає в тому, що дитина проймається думками, почуттями інших людей” [1, 263]. Іншими словами, формування морально вихованої особистості, за В.Сухомлинським, починається з орієнтації дитини не тільки на особисті бажання, а й на інтереси оточуючих її людей. Виховання совісті означає утвердження в дитині думки про оцінку її вчинку людьми, а для цього необхідно, щоб у досвіді дитини було багато таких вольових дій, які виходять із підпорядкування власних бажань і потягів моральним цінностям. В цьому сутність першого правила моральної поведінки для дітей: “Роби так, щоб людям, які оточують тебе, було добре”.

Життя в суспільстві вимагає від дитини уміння керувати своїми діями, вчинками, поведінкою. Морально вихованою особистістю вона може стати лише за умови, якщо з раннього дитинства в її душі назавжди оселяється совість, обов’язок, відповідальність, здатність “відчувати серцем” іншу людину.

У наступній “нормі моральності” В.Сухомлинський висловлює думку про те, що моральне виховання неможливе без виховання у дитини почуття вдячності людям: “Ти користуєшся благами, створеними іншими людьми. Будь вдячним, плати їм за це добром”.

Почуття вдячності педагог вважав “рідною сестрою почуття відповідальності, обов’язку, громадянської гідності”. Він запитує: “Чи почуває дитина, що блага її життя — наслідок великої праці батьків, турботи багатьох “не рідних”, але люблячих її людей? Адже без них, без їх праці і турботи вона просто не могла б існувати на світі. Але часто ій і в голову це не приходить!” [1, 219]. Розуміння дитиною того, що усі речі і блага, які їй оточують і якими вона користується, — це втілення людської праці, за переконанням В.Сухомлинського, є найважливішим джерелом виховання почуття вдячності людям. Педагог застерігав вихователів та батьків від великої небезпеки — дитячого egoїзму, коли дитина вважає, що люди, які її оточують, створені лише для того, щоби задовільнити її особисті потреби та бажання.

Запобігти цьому можна лише вихованням у дитини почуття вдячності. В дитинстві, визначав В.Сухомлинський, малюк повинен відчути не лише радості споживання, він повинен відчути задоволення від творіння добра іншим людям. За добро треба платити добром! Ця усвідомлена в дитинстві істина стає основою моральної вихованості людини на все її подальше життя. Людина постійно відчуває потребу бути корисною для інших, робити добре справи за величчям власної совісті. Основним засобом для виховання в дитини моральної звички віддачувати людям добром за добро педагог вважав залучення дитини до суспільно корисної праці.

Наступна “норма моральності” В.Сухомлинського відображає його погляди на значення праці у моральному вихованні дітей: “Всі блага і радості життя створюються працею і тільки працею. Праця — корінь моральності”.

Працю у моральному вихованні дитини педагог розуміє по-своєму. За його переконанням, праця у контексті моралі — це, перш за все, матеріальне втілення добрих почуттів: “Праця — поняття невичерпне, тому що воно людське. Праця не тільки там, де людина сіє хліб, або саджає дерево. Найбільш тонка, найбільш складна праця, — коли людина приходить до людини, бачить у її очах, читає між “рядків” її поклик по допомогу. Ця праця євищою ступінню людського духа” [1, 593]. Переконання В.Сухомлинського полягає у тому, що саме в дитинстві людина повинна пройти емоційну школу виховання добрих почуттів за допомогою суспільно корисної праці. Враховуючи той факт, що в дошкільному віці праця невід’ємно пов’язана з грою, провідною діяльністю цього віку, педагог відзначав, що штучно пов’язані гра і праця не дадуть ніяких позитивних результатів. Майстерність вихователя полягає у його вмінні емоційно зацікавити дитину справою, яку вона робить. Головним у моральному вихованні дитини за допомогою праці педагог вважав відчуття задоволення від корисності своєї діяльності для оточуючих. Кожен малюк повинен відчути радість від творення добрих справ для інших. Педагог на власному досвіді переконався: моральне виховання працею найбільш вдало відбувається за допомогою “одухотворення”, або “олюднення” праці. Ось один із прикладів: “Коли мої діти вперше йшли школіною ділянкою, я звернув їхню увагу на маленький дубок, що невідомо як виріс біля самої стежки... “Подивіться, діти, на гілястий, кучерявий дуб, що росте біля дороги, — сказав я. — Цей дубок теж став би таким міцним деревом, та йому не пощастило. Бачите, хтось уже став ногою на ніжну гілочку, але вона все-таки випросталась. Дубочок можна врятувати”. І малюки побачили те, повз що проходили байдуже... — “Як же його врятувати?” — запитують діти, звернувшись до мене тривожний, благальний погляд. Дубок для них уже не один з тисячі дубків, які можуть з’явитися під сонцем, а їхній єдиний у світі дубок. Приносимо лопату, викопуємо велику брилу землі, переносимо ніжну стеблину з коренем і землею. Викопуємо ямку в тихому, затишному куточку... — і ось наш дубок у безпеці. Діти йдуть додому, несучи в серці дороге, єдине. Прийшовши наступного дня, зразу ж біжать до свого дубка” [1, 571].

Вирішальне значення у моральному вихованні, яке відзначав педагог, має не те, скільки, наприклад, дерев посадила дитина, а те, чим стало для неї хоча б одне єдине деревце, як воно увійшло в її серце. Добрий вчинок, корисна праця повинні залишати в емоційній пам’яті дитини яскравий, хвилюючий слід, викликати благородні почуття. Педагогічний досвід В.Сухомлинського підтверджує, що моральна вихованість людини починається з бажання робити добре справи, а такі моральні риси, як людяність, доброзичливість, вдячність, почуття обов’язку народжуються в турботі, хвилюванні про інших, в корисній діяльності для оточуючих людей.

У своїй педагогічній діяльності В.Сухомлинський значне місце відводив проблемі сімейного виховання, взаємозв’язку, співпраці педагогів та батьків у моральному розвитку дитини. Культ сім’ї, особливо культ матері — це необхідний духовний зв’язок поколінь, передача та успадкування моральної культури. Ставлення людини до своїх батьків є найпершим показником її моральної вихованості. Своє переконання педагог сформулював у наступному правилі: “Поважай батька і матір”.

Вчений і педагог вважав дитину дзеркальним відображенням моральності батьків. Моральна краса людини, або навпаки, аморальність починаються з сім’ї: “Добро і зло відкриваються перед дитиною вже у тому, яким тоном звертається батько до матері, які почуття виражають його погляди, рухи” [1, 25]. Найцінніша, на думку педагога, моральна риса гарних

батьків, яка передається дітям без усіких зусиль, — це душевна доброта матері і батька, іх бажання робити людям добро: “У гарних сім'ях добро і згода, взаємна повага, любов і поступливість батьків є головною силою виховного впливу, але діти не підозрюють, що іх виховує якраз те, що у сім'ї все добре” [1, 538]. Але найперше і найважливіше джерело морального виховання дитини В.Сухомлинський вбачав у розумі, почуттях, душевних якостях саме матері — найближчої, найдорожчої, найпрекраснішої істоти для кожної дитини. Тому моральне виховання дошкільників у працях В.Сухомлинського засноване на культі матері — глибокому розумінні, повазі, любові, вдячності, благоговінні перед материнською місією на Землі. Звертаючись до педагогів, Василь Олександрович писав: “Вихователю, ваш обов’язок — утвердити в дитячому серці почуття турботи про матір. Це сходження на вершину моральності — поступове, але невпинне... Чим зрілішою буде думка про матір, тим глибшими будуть дитячі почуття” [1, 208]. Разом з цим педагог іні в якому разі не заперечує ролі батька, його особливого місця у моральному вихованні дитини. На думку В.Сухомлинського, роль чоловіка-батька визначається його відповідальністю. Відповідальність батька, його воля стають тією силою, яка здатна дисциплінувати думки, почуття, бажання, потяги дитини. Тому немає сенсу протиставляти материнський вплив батьківському, бо любов і дружба, взаємна підтримка батька і матері є для дитини наочним прикладом моральних відносин між людьми. Спираючись на свій педагогічний досвід, В.Сухомлинський дає таку настанову батькам: “Люблячи своїх дітей, учіть їх любити вас, не научите — плакатимете на старості літ — ось на мій погляд одна з наймудріших істин материнства і батьківства” [1, 205].

Велике значення у моральному виховання дітей В.Сухомлинський надавав формуванню найважливіших моральних почуттів — чутливості, співпереживання, милосердя. Азбукою виховання людяності педагог вважав переживання дитиною горя, турбот, страждань іншої людини. На власному досвіді Василь Олександрович переконався в тому, що такі моральні якості, як гуманність, готовність прийти на допомогу, усвідомлений потяг робити добро беруть свій початок з емпатійних переживань дитинства: “Дитина, яка приймає близько до серця те, що в лютий мороз синичка беззахисна, яка рятує її від загибелі, оберігає деревце від ушкоджень, — ця дитина ніколи не стане жорстокою, безжалісною до людей” [1, 481].

Формування і розвиток емпатійних емоцій в дитинстві — сутність наступного правила моральної вихованості: “Проявляй нетерпимість до зла. Допомагай слабким та беззахисним, будь чутливим до чужого горя”.

На думку педагога, для виховної праці в цьому напрямку сенситивним є дошкільний вік: маленькі діти дуже чутливі до нещастя, страждань інших. А оскільки в житті завжди присутні нещасти, турботи, страждання, вдумливий педагог може створити в дитячій уяві яскраві картини і уявлення, під впливом яких діти будуть відчувати певні спонуки до моральних вчинків. Коли дитина думкою схвалює гарний вчинок і засуджує поганий, відбувається закладання моральних почуттів. Але знати і розуміти ще не означає робити. Значно складніше досягти того, щоб дитина в життєвих ситуаціях приймала правильне рішення. В.Сухомлинський неоднаразово підкреслював: шлях до моральних спонук дитини йде через розвиток емпатійних емоцій. Якою б малою не була дитина, зауважував вчений, вона повинна мати предмет своєї уваги, турботи, опіки. Це може бути і старенька бабуся, і маленьке копченя і квітка у горщику. Головне — виховання людяності, гуманності, вміння поставити себе на місце іншого, внутрішнього бажання робити добро.

У розвитку емпатії великого значення В.Сухомлинський надавав мистецтву говорити, переконувати, доносити до серця дитини людські істини. Велике нещасти, якщо вихователь не може підібрати саме ті слова, які необхідні для того, щоб схвилювати дитину, збентежити, викликати в неї позитивні емоції, бажання робити добре справи. Слово повинно бути містким, мати глибокий сенс, емоційне забарвлення, воно має залишати слід у думках і серці дитини. Педагог постійно використовував слово як основний засіб виховання у вигляді казок, розповідей, художніх творів, оповідань, бесід. Саме казку Василь Олександрович вважав найідеальнішим засобом морального виховання дошкільників. Він писав: “Якщо ви бажаєте, щоб вихованець ваш став розумним, допитливим, якщо у вас є мета утвердити в його душі чутливість до найтоніших відтінків думки і почуття інших людей, — виховуйте, пробуджуйте, одухотворюйте, надихайте його розум красою слова, думки; а краса рідного слова, його чарівна

сила розкривається передусім у казці” [1, 520]. В казці відображені уявлення людей про добро і зло, ширість і неправду, красу і потворність. З казки дитина бере перші уявлення про справедливість: “Казка — це зернина, з якої проростає паросток емоційних станів і ситуацій” [1, 515]. Вона розкриває перед дитиною у доступній і зрозумілій формі моральні цінності людства. Казкова алегорія посилює враження дитини, утверджує в неї моральні поняття про добро і зло, справедливість і несправедливість. Почуття, які виникають у дитини до персонажів художніх творів, переносяться нею на реальних людей. Вона співчуває нещастю Червоної Шапочки не менш ніж реальному нещастю: “Дитина прекрасно знає, — пише Василь Олександрович, — що у світі немає ні Баби-Яги, ні Царівни-Жаби, ні Коція Безсмертного, та для неї ці образи є втіленням добра і зла, і кожного разу, розповідаючи ту саму казку, вона виявляє своє особисте ставлення до гарного і поганого” [1, 177]. Емпатійні емоції, які відчуває дошкільник під час прослуховування казки, народжують бажання робити добро, допомагати слабким та беззахисним. Саме в цьому В.Сухомлинський вбачав велику силу казки як засобу морального виховання дошкільників: викликати у дитини емпатійні емоції, керуючись якими, вона, вже маючи уявлення про гідну моральну поведінку, відчуває певні спонуки до моральних вчинків. Чим сильніші, яскравіші викликані емоції, тим більша вірогідність того, що дитина в своїй поведінці буде усвідомлено впроваджувати моральні норми і правила.

Отже, слово — “це ніби той місток, через який наука виховання переходить у мистецтво, майстерність” [1, 160]. Багаторічний досвід Василя Олександровича переконує в тому, що тонкість внутрішнього світу людини, благородство морально-емоційних відносин неможливо утвердити без високої культури виховання словом.

У своїй педагогічній системі В.Сухомлинський виділяє два основних джерела морального виховання дошкільників. Перше джерело — соціальне оточення дитини, а друге — цілеспрямована виховна робота, “слово” вчителя, його передача дитині моральних цінностей. На думку Василя Олександровича, вчитель повинен бути, насамперед, взірцем, прикладом шляхетної поведінки і мати глибоку любов до дитини, терпимість до її слабкостей, розуміти найтонші спонуки і причини дитячої поведінки. Іншими словами, вихователь одночасно має бути і педагогом, і психологом, і філософом. Найважливішою умовою вдалого морального виховання і виховання взагалі В.Сухомлинський вважав духовний зв’язок між вихователем і вихованцем. Виховання без духовної єдності, без дружби з дитиною педагог порівнював з блуканням у темряві. Він писав: “Справжнє виховання не там, де педагог з вершин спускається на землю, а там, де він піднімається до тонких істин Дитинства” [1, 642]. Вчителю (вихователю), вважав В.Сухомлинський, не дано права не знати, чому дитина вчинила так чи інакше, оскільки тільки глибоке розуміння дитини, повага до неї як до особистості робить її “вихованою”. Керуючись цим правилом педагог заперечує в процесі виховання корисність так званих “силових” засобів впливу на дітей: “Не допускайте того, щоб у вашу складну лабораторію гуманізму увірвався стук кулака по столу й окрик!” [1, 643]. Характерною рисою дитинства є емоційне, життерадісне світосприймання. Без радості, оптимізму неможливо уявити дитячий світ. “Справжня гуманність педагогіки, — відзначав В.Сухомлинський, — полягає у тому, щоб берегти радість, щастя, на яке має право дитина” [1, 152]. Вчити і виховувати потрібно не залякуванням дитини карою, а наповненням її існування радістю. Майстерність вихователя полягає у тому, що він мало забороняє, а навпаки, захоплює, зацікавлює своїх вихованців власним прикладом. Вчитель і учні — це однодумці, які мають спільні погляди, справи, переконання. Такими, на думку педагога, повинні бути взаємини між вихователем і дітьми. Він застерігав вчителів від застосування покарань у виховному процесі: “Вихована криком, а дома ще й штурханами, потиличниками, грубістю дитина не бачить, не відчуває краси навколо себе, вона байдужа, безжалісна, в її поведінці інколи можна помітити найстрашніше, що буває в людині, — жорстокість” [1, 537].

Вихователь, за В.Сухомлинським, — це, перш за все, людина, в якої малюк вчиться жити. Він не менший авторитет, ніж батько і мати, а іноді — навіть більший. Великим обов’язком педагога перед батьками і суспільством Василь Олександрович вважав вміння бути прикладом, взірцем моральності, використання у виховному процесі особистісно зорієнтованого підходу до кожного вихованця: “Десь у найпотаємнішому куточку серця в кожній дитині своя струна, вона звучить на свій лад і щоб серце відгукнулося на мое слово, треба настроїтися самому на

тон цієї струни... Чи зумію я побачити, чим живе дитина кожного дня, що в неї на душі? Чи буду я справедливий з дітьми?" [1, 97].

Отже, моральне виховання дошкільників є найважливішим етапом у процесі всебічного і гармонійного розвитку особистості, і тому не випадково багато уваги в педагогічній спадщині В.Сухомлинського зосереджено саме на цій проблемі. В уявленні дитини дошкільного віку весь світ складається з доброго і поганого, правильного і неправильного. В повсякденному житті, під час активного, емоційного сприймання навколошньої дійсності та наслідування поведінки авторитетних дорослих відбувається формування світогляду дитини, її бачення світу. Тому, на думку педагога, дуже важливо, щоб усе добре, правильне поставало перед дитиною в ореолі краси. Кожна людина в дитинстві повинна пережити захоплення красою людських відносин, людської праці, навколошнього світу. Іншими словами, духовне життя дитини в дошкільному віці має бути сповнене позитивними переживаннями, яскравими зразками благородних вчинків: "Такі поняття, як добро і зло, справедливість і несправедливість, щирість і неправда, відвертість і лицемірство... краса і вульгарність, усвідомлені в цьому віці в образі яскравих картин і уявлень, закарбовуються в пам'яті на все життя" [1, 273].

Таким чином, головною метою морального виховання дошкільників В.Сухомлинський вважав забезпечення іх елементарною морально-етичною грамотністю. Розроблені педагогом основні норми моральної вихованості для дітей ґрунтуються на творчому використанні багатого потенціалу загальнолюдських моральних цінностей і постають складовою частиною його цілісної педагогічної системи. В своїх працях педагог обґрунтував необхідність формування моральної культури особистості з дошкільного дитинства. Тому поглиблена вивчення і практичне застосування спадщини видатного педагога сприятиме оптимізації процесу морального виховання дітей дошкільного віку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5-ти т. — Київ: Радянська школа, 1979–1980. — Т.3. — 670 с.
2. Сухомлинський В.О. Моральні заповіді дитинства і юності. — Київ: Радянська школа, 1966 — 232 с.
3. Сухомлинський В.О. Праця і моральне виховання. — Київ, Радянська школа, 1962. — 153 с.
4. Сухомлинський В.О. Казки морального спрямування. — Ніредьгаза, 1996. — 99 с.
5. Мухіна В.С. Вікова психологія. — М.: Академія, 1999. — 456 с.
6. Коменський Я.А., Локк Д., Руссо Ж-Ж., Песталоцці І.Г. Педагогічна спадщина. М.: Педагогіка, 1989. — 416 с.

Світлана КРИВОНІС

ВПЛИВ РЕЛІГІЇ НА МОРАЛЬНЕ СТАНОВЛЕННЯ МОЛОДІ

Вакуум моральних цінностей, створений не одним десятиріччям, настійно вимагає свого заповнення. Поруч із народознавством, патріотичним вихованням, визначеними надбаннями світової культури суттєвим доповненням морального виховання є релігія. Адже Євангельське вчення — це не закостеніла теорія, а пропагування і заклик до такого способу життя, який у кінцевому результаті піде тільки на користь всьому суспільству.

На думку І.Климишина, "основним стрижнем, завдяки якому формується людська особистість, може бути лише сукупність ідеалів, що їх визначила й оберігає упродовж віків релігія" [3, 12]. Це твердження підтримують і наставники церкви. Зокрема о.Марко М.Дирдав одній зі своїх проповідей застерігає: "Людина без моральних основ здатна на всякий переступ, відніє можна сподіватись різних підступів, щоб тільки використати нагоду до своїх нечесних замірів" [4, 90].

Відомо, що ще за часів князів Володимира, Ярослава Україна плекала особистість людини згідно з християнською наукою. А народ сильний тоді, коли міцна його духовність, джерелом якої завжди була і залишається релігія. Позбавлення ж народу духовності або приниження духовної сфери призводять до моральної деформації суспільства й особистості. Саме про це переконливо свідчить гіркий досвід комунізму. На жаль, згідно з основним законом України — Конституцією церква так і залишилась відокремленою від держави.

Однак, не зважаючи на це, сьогодні, у час величного духовного спустошення молоді, не можна нехтувати жодним способом її відродження. Потрібно сприяти створенню й активізації

роботи недільних шкіл, школ із поглибленою християнською освітою, спільно з освітянським і церковним керівництвом виробити форми співпраці школи й церкви.

Історичний досвід переконує, що релігія була і залишається тим стабілізуючим фактором, завдяки якому зростає і помножується добрі бути суспільства.

Прикладом глибокої моральності, прекрасним взірцем наслідування для молодого покоління є образ державного діяча, вченого, політика І.Огієнка — митрополита Іларіона; а також образ релігійного та політичного діяча, мудрого тактика, мецената української культури митрополита А.Шептицького.

Щоби виявити рівень релігійності молоді, проаналізувати її ставлення до релігійного феномену та релігійних інституцій, спрогнозувати тенденції релігійності у молодіжному середовищі, нами було проведено соціологічне дослідження серед учнів 9–11 класів. Було проанкетовано 89 старшокласників. Результати опитування засвідчили, що релігія асоціюється учнями, насамперед, із поняттями добра, совісті, милосердя, національно-культурними, благодійницько-милосердними та суспільно-моральними чинниками. В своєму житті вони дивляться на релігію як на традиції, яких варто по можливості дотримуватись, а також як на життєву опору та надію.

Було виділено такі групи молоді залежно від ставлення до релігії:

1) молоді з сильною релігійною зорієнтованістю. До цієї групи належать респонденти, що відвідують храми щотижня і задекларували свою належність до однієї з релігійних організацій. Релігія для них — це “особиста віра в Бога”, “добро, совість, милосердя, моральний закон”. Головний сенс свого життя вони вбачають в тому, щоб прожити його, заслуживши вічне життя;

2) молоді з відчутною релігійною зорієнтованістю. До цієї групи належать ті старшокласники, які відвідують церкву лише у великі свята, інколи — в неділю. Респонденти даної групи теж входять до складу молодіжних релігійних організацій;

3) в окрему групу позаінституційної релігійності виділено молоді, яка хоч і не належить до релігійних організацій, але демонструє позитивне ставлення до релігії;

4) до групи із слабкою релігійною зорієнтованістю віднесено тих учнів, які згадують Бога лише в екстремальних ситуаціях.

Загальний аналіз анкет на основі математичної статистики дав такі дані:

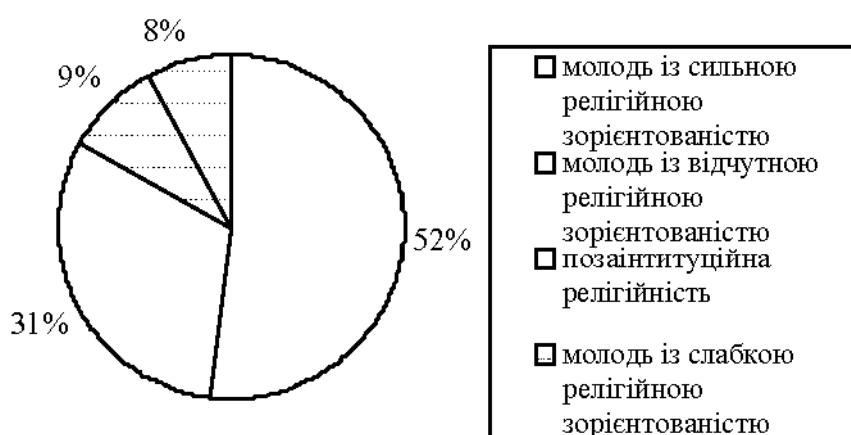


Рис. 1. Співвідношення різних груп старшокласників за рівнем релігійності

На запитання “Що для Вас є основою щастя?” старшокласники різних релігійних груп відповіли по-різному, що видно з таблиці 1 (респондент міг відмітити кілька варіантів відповідей, тому сума перевищує 100%).

Моральний рівень старшокласників значною мірою залежить від того, які цінності є для них визначальними у повсякденному житті. Відомо, що за ціннісними орієнтаціями людство можна поділити на чотири групи. До першої відносяться ті, у котрих в ієрархії всіх цінностей, які переживає людина, пріоритетними є духовні. Другу групу складають люди, головними для котрих виступають цінності матеріальні. Треті орієнтується виключно на власне Я. Четверту (найчисленнішу) групу формують ті, котрі прагнуть поєднання у собі усіх вказаних цінностей (хаос цінностей).

Таблиця 1

*Розуміння основи щастя у респондентів
з різним рівнем релігійності (в % до загалу групи)*

| “Основою щастя для Вас є...” | Сильна релігійна зорієнтованість | Відчутна релігійна зорієнтованість | Позаінституційна релігійність | Слабка релігійна зорієнтованість |
|-----------------------------------|--|--|----------------------------------|--|
| Багатство, влада, слава, краса | 3 | 6 | 17 | 24 |
| Міцне здоров'я | 40 | 51 | 69 | 64 |
| Чисте сумління | 32 | 57 | 34 | 16 |
| Злучення з Богом | 70 | 16 | 11 | — |
| Важко відповісти | — | 7 | 12 | 14 |

Синтезуючи дані проведенного серед старшокласників анкетування, ми отримали такий кількісний розподіл респондентів згідно з пріоритетом ціннісних орієнтацій (див. рис.2).

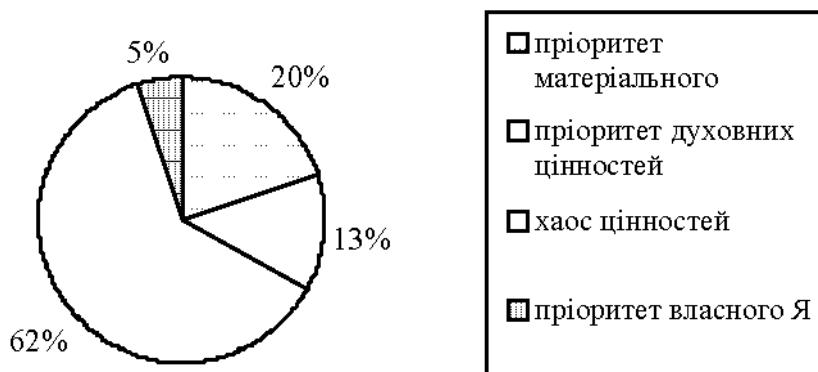


Рис. 2. Кількісний розподіл респондентів згідно з пріоритетом ціннісних орієнтацій

Хоча абсолютна більшість респондентів назвали себе вірючими вплив окультизму на свідомість старшокласників, як це не дивно, є досить високим. Як свідчить таблиця 2, ці прояви є не наслідком орієнтації на духовність, а наслідком пріоритету матеріального в свідомості учнів та бажання усе в собі поєднати. Це пояснюється тим, що людина набагато сильніше відчуває матеріальне, оскільки його можна сприймати відчуттям і безпосередньо отримувати від цього певне задоволення. Духовне ж не можна відчувати дотиком руки чи поглядом очей, тому воно, стикаючись з матеріальним, часто терпить поразку. Хоча по суті це поразка не духовного, а самої людини, бо лише духовно–моральні цінності свідчать про досконалість людини, а не матеріальний світ, який її оточує.

Підвищення рівня релігійності молоді неможливе без звернення до Біблії, яка є методологічною першоосновою у вихованні підростаючого покоління, джерелом вищої мудрості і моральності. Вона є одним із дієвих засобів застереження молоді від морального занепаду. Адже значна частина молоді зневірилася в усьому, почався розгул злочинності, зрівень криміногенної обстановки. Все це промахи морально–правового виховання, причини яких криються в сім'ї, недостатній виховній роботі школи і правових органів, складній соціально–економічній ситуації.

Однак, основна причина втрати віри — у відокремлені церкви від школи, у так званому антирелігійному вихованні, що зруйнувало основи морального виховання. Але зупинити процес занепаду підростаючого покоління і попередити деградацію нашої нації можна — і саме шляхом сміливого, виваженого й достатньо переконливого використання моральних повчань Біблії.

Таблиця 2

*Співвідношення ціннісних орієнтацій старшокласників
i їх ставлення до окультизму (у % відношені до загалу групи)*

| “Чи вірите Ви у гороскопи й астрологічні прогнози?” | Ціннісні пріоритети респондентів | | | |
|---|----------------------------------|-------------|----------------|----------|
| | духовні | матеріальні | хаос цінностей | власне Я |
| Вірю | 1,5 | 10 | 24 | 8 |
| Інколи вірю, інколи — ні | 31,5 | 57 | 59 | 46 |
| Читаю, та не вірю | 34 | 23 | 8 | 15 |
| Не вірю | 33 | 8 | 9 | 31 |
| Важко відповісти | — | 2 | — | — |

Р.Анісимова у статті “Педагогіка і релігія” наголошує, що “у релігійних заповідях немає обмовок — є глибокий, закінчений зміст, істинне тлумачення якого, однак, не всім підходить” [1].

Англійський філософ Ф.Бекон сказав, що поверхове судження про релігійні норми схиляє розум людини до атеїзму, але глибока філософія приводить її до релігії.

Молодь має усвідомити слова Ісуса Христа: “Якщо Ви Мене любите, — мої заповіді зберігаються”, повсякчас дотримуючись найдовершенніших повчань і водночас загальнолюдських вимог — Божих заповідей.

На моральне становлення старшокласників великою мірою впливають молодіжні організації, об’єднання, гуртки, створені при парафіях. Так, молодіжна християнська організація “Українська молодь — Христові” — це живий струмок у світлі майбутнє церкви і держави. Організація була започаткована А.Шептицьким і діяла в Галичині у 20–40-х роках. Сьогодні вона об’єднує молодих людей, у яких є спільна мета — жити за Божими заповідями. Головним завданням організації є згуртувати довкола себе якнайбільше юнаків і дівчат, щоб творити велику місію добра — для тих, хто його не знає; любові — для тих, хто її не відчуває; надії — для тих, хто її потребує.

В програмі організації — поглиблена самоосвіта, молитовне життя, духовні бесіди, зустрічі, паломництво у святі місця, організація вечорів релігійної та народної пісні, поезії, драматичного та хореографічного мистецтва. Все це сприяє підвищенню освіченості та духовного вдосконалення молодих людей.

На шляху сучасної молоді, на жаль, є багато спокус, перешкод, які штовхають на хибні шляхи. Прикро, що для більшості старшокласників головною є матеріальні цінності, і лише одиниці прагнуть мати непохитну віру, яка може стати опорою у скрутному становищі. Тому молоді потрібно прислушатись до слів із Євангелія: “Пізнайте правду — вона визволить вас”, об’єднатись і спільними зусиллями відроджувати духовне обличчя нашої нації.

Отже, якщо наша молода національна система виховання зуміє прищепити підростаючому поколінню щире бажання дотримуватись у повсякденному житті Біблійних навчань і стати віданими патріотами своєї Батьківщини, то наше суспільство вдасться вивести із прірви всеобщої руїни та перетворити у процвітачу державу. Адже для того, щоб зберегти державність, необхідно, щоб суспільність, яка її творить, володіла високими моральними якостями.

Численні історичні факти свідчать, що тривка мораль може бути побудована лише на релігійних засадах. Тільки непохитна віра в Бога може бути основою високої моралі, що не знає компромісів і має абсолютний характер.

Тому наше спільне завдання полягає у відновленні традиційних ідеалів, що витікають із творчості видатних мислителів людства, і пристосуванні їх до сучасності й тих вимог, що ставить перед нами історія. Святым обов’язком кожного, хто має причетність до справи виховання, є формування у підростаючого покоління твердого переконання у непересічній значущості тих віковічних фундаментальних принципів, що їх визначила релігія.

ЛІТЕРАТУРА

1. Анісимова Р.Р. Релігія і педагогіка: точки зіткнення // Радянська школа. — 1991. — №8. — С.43–49.
2. Біблія.

3. Ващенко Г. Виховний ідеал. — Полтава: Ред. газ. “Полтавський вісник”, 1994. — 191 с.
4. О.Марко М. Дирда Бог, Церква і Молодь. — Львів, 1998. — 231 с.
5. О.Ю.Я. Катрій. Божі заповіді. — Нью-Йорк: Вид-во О.О.Василіан, 1991. — 174 с.
6. Климишин І.Я. Бачити добро в добрі // Моральні цінності християнства і відродження національної школи. — Доповідь науково-практичної конференції. — Київ-Тернопіль. — 19 грудня 1995. — 68 с.
7. Коваль О. Григорій Ващенко — людина-педагог-державник // Моральні цінності християнства і відродження національної школи. — Доповідь науково-практичної конференції. — Київ-Тернопіль. — 19 грудня 1995. — 68 с.
8. Лукашевич М. Соціологія релігії. — Львів: Українська академія друкарства, 1999. — 28 с.
9. Ушинський К.Д. Твори: В 6 т. — К.: Рад. шк., 1954. — Т.1. — С.108.
10. Янів В. Українська вдача і наш виховний ідеал. — Мюнхен — Тернопіль, 1992. — 29 с.

Олександр ПІЛІПЕНКО

ЗМІНА ПАРАДИГМИ ПОПЕРЕДЖЕННЯ НЕГАТИВНИХ ЯВИЩ СЕРЕД НЕПОВНОЛІТНІХ

В Україні продовжує панувати тенденція до загострення негативних явищ серед неповнолітніх. Ряд прорахунків у реалізації Національних програм протидії наркоманії та боротьби з захворюванням на СНІД, боротьби із злочинністю привели до втрати довіри щодо державної політики у вирішенні цих проблем, що негативно позначилось на загальній соціально-психологічній атмосфері в суспільстві. Відомий підхід, який був спрямований переважно на боротьбу з причинами негативних явищ, не просто виявився безперспективним, а приніс розчарування, роздратованість, соціальну апатію серед молодого покоління. Тактика залякування, моралізаторства продовжують залишатись панівними в українському інформаційному й освітньому просторі. Вони привнесли байдуже і навіть негативне ставлення до людей, які потерпають від хвороб або насилия.

Головним завданням протидії наркотизації вважається вдосконалення превентивного підходу. В Плані дій, прийнятому Європейським союзом у 1994 році, визначена необхідність впровадження профілактичних заходів як на міжнародному, так і національних рівнях. У ньому звернено особливу увагу на інтеграцію стівпраці в галузі превентивної освіти. У 1995 році Європейською комісією була прийнята перша п'ятирічна програма з попереџення наркотичної залежності на 1996–2000 роки. Її приоритетними завданнями стала превентивна освіта, підтримка наукових досліджень, робота з дітьми шкільного віку, навчання працівників охорони здоров'я, спеціальні профілактичні заходи серед незабезпечених прашків населення, попереџення СНІДу.

Ситуація з обігом і споживанням наркотиків у нашій країні недостатньо вивчена. У єдності цих складових наркопроблеми існують дві сторони: вітчизняний наркоринок і міжнародний наркобізнес. Безперечно, Україна є потенційно привабливою територією для наркоділків з точки зору територіального розташування, геоекологічних умов вирощування рослинних наркотиків, рівня спеціалістів–хіміків для застачення виготовлення синтетичних. Враховується і технологічне відставання правоохоронних органів та митниць щодо виявлення наркотиків; низький рівень матеріального забезпечення і громадянської свідомості, готовність частини населення підвищити своє матеріальне становище за рахунок прибутків від наркобізнесу.

Хоча загальноєвропейське дослідження вживання тютюну, алкоголю та інших наркотиків серед учнівської молоді 26–ох країн визначило, що споживання легальних наркотиків серед 15–17–літніх українців знаходиться на середньоєвропейському рівні, а споживання нелегальних — нижче середньоєвропейського, однак серед молоді наявні тенденції підвищення раннього інтересу до синтетичних (ексезі) та напівсинтетичних (героїн, кокаїн) наркотиків.

Оцінюючи складність, багатогранність, драматичність наркотизації, Генеральна асамблея ООН визначила майбутнє десятиліття ХХІ віку “Десятиліттям боротьби проти наркотиків”.

Міжнародні експерти відзначають високий рівень уваги України до проблеми попереџення наркоманії та якість підготовлених з цієї проблеми державних документів. Разом із тим тільки освітні заходи, що були включені до Національної програми протидії зловживанню наркотичними засобами та їх незаконному обігу на 1997–2000 рр., виконані на

80%, а інші заходи — тільки на 56%. Низький рівень виконання заходів із припинення просування в Україну наркотиків і їх обігу нівелює освітню роботу, оскільки превентивна освіта (без постійного зменшення обігу наркотиків у країні) не в силах змінити загальні негативні тенденції щодо зниження попиту на наркотики.

Подібна ситуація і щодо ВІЛ/СНІДу. В Україні захворюваність на СНІД, порівняно з 1994 роком, виросла у 43,7 раз. За рік у нашій країні виявляються від 5–8 тис. нових носіїв ВІЛ-інфекції, а число хворих на СНІД досягла 1839 випадків. Хвороба вражає молоде покоління — найбільш активне в репродуктивному та працездатному віці. Сьогодні за темпами розвитку епідемії ВІЛ-інфекції Україна займає одне з провідних місць серед країн Східної Європи. За 1995–1999 рр. рівень інфікованості населення виріс більш як у 80 разів і на 1.10.2000 р. становив понад 34 тис., серед них 1700 дітей. В офіційній заяві ЮНЕЙДС “Україна — епіцентр ВІЛ/СНІДу та ХПСШ в Східній Європі” говориться, що Україна — найбільш уражена країна в цьому регіоні і що цифри зареєстрованих тут випадків ВІЛ-інфекції — тільки верхівка айсберга.

Сьогодні багатьом зрозуміло, що превентивна освіта і виховання неповнолітніх базується на малоefективних соціально-педагогічних технологіях. Наприклад, аналіз роботи загальноосвітніх шкіл засвідчив, що превентивна робота з питань запобігання наркоманії та ВІЛ/СНІДу у навчальних закладах продовжує сповідувати застарілі підходи превентивної освіти: принципи моралізаторства, залякування, завантаженість страхітливою інформацією. Для неї характерна відрівність від принципів практичного збереження і вдосконалення культури здоров’я, створення оздоровчого клімату навчальної установи, розвитку навичок соціальної компетенції в оточуючому середовищі. Тому не дивно, що, за оцінкою медиків, практично здоровими закінчують школу лише 5–7% учнів.

Потрібно визнати, що традиційна профілактика продовжує негативні тенденції на ігнорування екологічних та соціальних умов життя неповнолітніх, уникає розуміння складності періоду їх соціального становлення, особливості норм і поглядів підліткової субкультури. Внаслідок цього основними наслідками такої профілактики є таврування груп ризику. Такі підходи закладають у неповнолітніх страх перед життям, сприяють розвитку негативних переживань, що є провокуючими для розкручування станів невпевненості і помилкових вчинків.

Дослідження свідчать, що з точки зору пріоритетів розвитку дитини більш доцільно навчити дітей орієнтуватись у складних явищах соціалізації, де увага повинна бути більше зосереджена на опануванні навичок взаємодії та самоствердження (асертивної поведінки), ніж на знаннях тільки факторів ризику наркотизації.

Такий підхід зорієнтований на навчання соціальних вмінь протидіяти тиску оточуючого середовища, головним чином, однолітків, які споживають наркотики. Особлива увага повинна зосереджуватись на формуванні критичного мислення щодо міфів та інших негативних впливів масової інформації щодо проблем наркоманії та ВІЛ/СНІДу.

Нові парадигми превентивної освіти пов’язано з підвищенням значущості соціального виховання, яке пов’язано з такими поняттям: “соціальне щеплення”, “опір впливу” і, особливо, “життєві вміння”.

Сьогодні існує велика кількість теорій, які надають великого значення чинникам, що складають особливі механізми зміни поведінки людини під впливом поведінки іншої людини. Певна частина з них розглядає поведінкові зміни залежно від різноманітних умов, які дають уявлення про особливості взаємодії на рольових рівнях, залежно від певних стимулів і впливу оточення.

Представлені нижче теоретичні погляди різних авторів дають можливість ідентифікувати підходи різних науковців для відпрацювання концептуальних зasad превентивного виховання.

Медична теорія (І.Розенсток) ґрунтуються на рівні усвідомлення ризику небезпечної поведінки. Відповідно вважається, що знання про негативні наслідки мають спонукати людину до безпечної поведінки. В превентивній освіті, що ґрунтуються на медичному підході, широко використовуються знання про засоби захисту від соціально небезпечних хвороб, при цьому пріоритет надається так званим “бар’єрним методам контрацепції” — презервативам. Теорія має велике поширення і використовується у традиційних підходах гігієнічної й превентивної

освіти. Оцінюючи її позитивно, варто відзначити негативні наслідки домінування такої концепції в превентивній освіті, а саме: упередженість, нетерпимості до груп ризику. Необхідними для зміни поведінки вважаються переконання:

- у тому, що постійно існує загроза здоров'ю;
- у тому, що хвороба чи нездоровий стан має високий ступінь небезпеки (біль, смерть, соціальні наслідки тощо);
- у перевагах превентивної поведінки над її незручностями;
- що людині під силу дотримуватися поведінки;
- у наявності “сигналу до дій”, який стимулює у людини бажання дотримуватися здорового способу життя. Джерелами “сигналів” можуть виступати як засоби масової інформації, так і вплив оточуючих.

Оскільки елементом даної теорії є переконання людини у тяжкому перебігу будь-якої хвороби та переконання, що існує постійна загроза здоров'ю, сповідування таких поглядів часто призводить до виникнення страху, тривоги, апатії чи агресії.

Модель побудована на раціональній логіці, але результати освіти можуть виявитись не тільки у високому рівні знань, а й у механізмах психологічного захисту — створення міфів для уникнення страху, тривоги чи відчуття провини; переключення провини за свої страхи на інших людей, найчастіше — груп ризику.

Теорія поведінки (Б.Скінер, Дж.Доллард) визначає зміни (реакцій, модифікації) поведінки залежно від інтенсивності стимулів; визначає залежності стимульних впливів на характер пристосування до оточуючого середовища.

Теорія дзеркального Я (Дж.Мід Ч.Кулі) ґрунтуються на розумінні моделей міжособистісного спілкування. Вона визначає процес і результат впливу в процесі комунікації. Згідно з теорією особистість набуває певних рис у результаті спілкування з тими, від кого вона отримує нові погляди на певні явища, зразки поведінки.

Теорія інкультурації (Ф.Боас, В.Маліновський) зазначає, що розвиток позитивних якостей передається в процесі опанування зразків культурної спадщини, носієм яких є національна культура.

Теорія аргументованої (вмотивованої) дії (М.Фішбейн) зазначає, що соціальні норми й установки розглядаються як детермінанти поведінкової орієнтації. Даною теорією фактори, що визначають поведінку, поповнюються двома новими: “загальноприйняті суспільні норми” та “наміри”. На поведінку людини здійснюється вплив домінуючих суспільних норм, які вимагають дотримання конкретної поведінки у групі або культурному середовищі. Теорія ґрунтуються на тому, що позитивне ставлення соціального середовища до певної поведінки зумовлює дотримання людиною такої поведінки. Метод освіти рівних, відповідно до цієї теорії, ґрунтуються на такій гіпотезі: ті, котрі складають певну групу рівних, мають вплив один на одного набагато більший, аніж будь-хто з-поза її меж. За даною теорією поведінка розглядається як процес, у якому мають місце певні фази; кінцевим результатом змін фаз у такому процесі є виникнення установки. Вони мають величезний вплив на виникнення у людини бажання виконувати дію при певних ситуаціях. Дослідженнями було виявлено, що ступені установок певним чином співпадають із безпосередньою поведінкою (Узнадзе). Теорія близька до неофрейдизму і біхевіоризму і зазначає, що соціальні норми формують певні типи поведінки і субкультурні уявлення. Знакове поняття теорії “сприйняття”. Вважається, що від того, як поведінку людини сприймає суспільство, група, культурне середовище, залежить спрямованість вчинків людини. Вона має великий вплив на освіту рівних, оскільки виходить із того, що члени референтної групи впливають один на одного більше, аніж сторонні люди. Теорія розглядає поведінку як процес, який ґрунтуються на намірах до вчинків залежно від інтенсивності впливу членів референтної групи.

Теорія соціального научування (А.Бандура) розвиває поведінковий підхід. У нього вводиться таке поняття, як “самоефективність”. Теорія надає великого значення соціальній активності людини. Вона вважає, що людина здатна встановлювати контроль над своєю волею та розумом, і в цілому — над життєвою ситуацією. Концепція самоефективності — це складовий елемент мети популяризації здорового способу життя. Її мета полягає у тому, щоб люди самі встановлювали контроль над власним здоров'ям та поліпшували його якість. За

теорію пізнання соціуму людина не є пасивним елементом середовища, а перебуває у постійній двосторонній взаємодії з ним. Згідно з даною теорією людина підвищує власну самоефективність шляхом пізнання та набування нових знань, навичок і вмінь поведінки в певних ситуаціях. Набування самоефективності відбувається:

1. Шляхом безпосереднього досвіду.

2. Опосередковано, шляхом спостереження і імітації своїх дій з погляду на тих, з ким людина перебуває у контакті.

3. Шляхом вироблення навичок поведінки у реальних ситуаціях через досягнення позитивної самооцінки, результатом чого є виникнення впевненості у тому, що людина здатна виконувати певні вміння. Таким чином, самоефективність — це набуття впевненості у своїх вчинках у певних ситуаціях.

Теорія висуває тезу про здатність особистості брати під контроль свою поведінку і сприяти особистому здоров'ю. Відповідно до неї взаємодія з навколошнім середовищем, небезпечними ситуаціями дозволяє отримувати нові знання та формувати превентивні самоякості. Теорія ґрунтуються на поняттях про стимули позитивної й негативної дії, які і сприяють розвитку самоефективності особистості. Теорія А.Бандури сприяє розвитку освіти рівних, оскільки визнає необхідність безпосередньої комунікації й використання активних методів навчання.

Таке втручання прагне модифікувати обрану поведінку або навчити нових соціальних навичок. Якщо заохочення бажаної поведінки є наріжним каменем модифікації поведінки, то це також може виступати джерелом суперечності. Тоді в змісті превентивної освіти повинні динамічно змінюватись способи заохочення до бажаної поведінки, які мають бути прийнятними у вікових, статевих і субкультурних групах. Розуміння того, що превентивна освіта повинна постійно спонукати до розуміння природи і наслідків негативних явищ, уже само собою входить у суперечність із соціальними поглядами на роль споживача превентивної інформації під час опанування знань і навичок. Це вимагає ретельного підходу до відбору змісту і кадрів для превентивної роботи.

Теорія розповсюдження нововведень (Е.Роджерс) зазначає зміни поведінки залежно від соціальних впливів. Чинниками зміни поведінки є не тільки орієнтація у ситуації, але й вплив, який здійснює інформація, освіта, соціальна група, авторитети та інші стимули. Поняття лідера є ключовим для теорії. Такі особистості, щоб мати авторитет, повинні бути неординарними, творчими, заслуговувати на довіру; мати також широку мережу комунікативних зв'язків. Відповідно до освіти рівних такі лідери можуть вносити нововведення не тільки у формальних ситуаціях (школа, клас), а й мають можливість використовувати широку соціальну мережу неформальних стосунків) Даної теорії дає пояснення змінам у поведінці за допомогою моделі соціального впливу. На практиці активність спрямовується не тільки на тих, хто безпосередньо є об'єктом впливу, але й опосередковано — шляхом розповсюдження нововведень (zmін) через існуючу соціальну мережу у цільових групах або громадських організаціях. До поняття "нововведення" можуть входити такі категорії, як інформація, тенденції, переконання та практична діяльність. Ключовим елементом у цій теорії є діяльність лідерів у якості "чинників змін". Лідери — це ті особистості, які відіграють провідну роль у соціальній групі, до яких звертаються за порадами, яким цілком довіряють. У цих особистостей має бути широка суспільна мережа; це необхідно для забезпечення впливу на велике коло людей шляхом ланцюгової реакції зустрічей та дискусій з "конкретним співбесідником". Практична цінність теорії полягає у поясненні очікуваного результату застосування підходу освіти рівних.

Теорія культурологічної відповідності Л.Виготського, згідно з якою, діти опановують знання і навички тому, що ті містить у собі близькі і зрозумілі поняття, що є спільними для іх середовища. Вона набула своєї виховної сутності завдяки практичному досвіду роботи з неповнолітніми А.Макаренка та В.Сухомлинського.

Накопичені результати досліджень з питань превентивної освіти зазначили необхідність нових педагогічних поглядів на запобігання негативним явищам.

Технології освіти "рівний рівному" — це новий превентивний підхід, що ґрунтуються на провідній ролі самих неповнолітніх. Він захищає право молодих людей самим вирішувати долю. Але для цього вони повинні мати широкий доступ до інформації з проблем ризикової поведінки,

глибокі превентивні знання та вміння, загалом — високий рівень асертивної поведінки — виявлення свідомого, відповідального, гідного поводження у ризикових ситуаціях соціального життя. Визначаючи переваги освіти “рівний рівному”, варто виходити з того, що:

- однолітки більше часу спілкуються один з одним, аніж з педагогами;
- одноліткам близче розуміння сутності “бути молодим”, педагоги ж позбавлені цього з причини свого віку;
- ровесники розуміють один одного, використовуючи як вербалльні, так і невербалльні засоби спілкування, оскільки, на відміну від дорослих, знаходяться у спільному субкультурному середовищі;
- однолітки добре сприймаються аудиторією ровесників, оскільки схильні більше довіряти їх словам, наслідувати мотиви та ціннісні орієнтири, імітувати моделі поведінки.

Суттєві й економічні вигоди методу, оскільки однолітки, що підготовлені за методом освіта “рівний рівному”, можуть надавати ефективні просвітницькі послуги безкоштовно.

Для зміни парадигми превентивної освіти з директивних позицій на позиції взаєморозуміння є достатні теоретичні і практичні напрацювання. А сам підхід більш раціональний, оскільки є основою для виявлення позитивних тенденцій освіти — сприяти збереженню і розвитку здоров'я неповнолітніх.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беличева С.А. Основы превентивной психологии — М.: Редакционно-издательский центр Консорциума “Социальное здоровье России”, 1993. — 199 с.
2. Грэхэм Д., Беннет Г. Стратегии предупреждения преступности в Европе и Северной Америке. — Хельсинки: Изд. Европейского института по предупреждению преступности, 1995. — 33 с.
3. Молодежь в меняющемся обществе /региональный мониторинговый доклад/. — ЮНИСЕФ, 2000. — 26 с.
4. Основи психології: Підручник / За ред. О.В. Киричука, В.А. Роменці. — К.: Лібідь, 1995. — 632 с.
5. Albin, R. , McDonnel, J. and Wilcox, B. (1987) “Designing interventions to meet activity goals”/ In B.Wilcox and B.G.Thomas. A Comprehensive Guide to meet Activities Catalog. — Baltimore: Paul Brookes Publishing. — 356 p.
6. Bandura A. (1977) Social Learning Theory, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall., Chomsky, N. (1959) Review of Skinner's Verbal Behaviour. — 489 p.
7. Campenhoudt L., Cohen M., Guizzardi G., Hausser D. Основи взаємодії: нові концептуальні перспективи в Європейському дослідженні. Лондон: Taylor Сан-Франциско. — 1997. — 134 с.

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Ольга АКІМОВА

МОДУЛЬНО-ВАРІАНТНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

У справі виховання школярів вирішальну роль належить творчій особистості учителя.

Вченими-педагогами створені різні моделі ідеального вчителя і його підготовки. Так, японський педагог Томоучи Киучи розробив модель учителя, в яку включає суттєві, на його думку, ознаки і якості: творчість, здібність одночасно навчати і виховувати, міцна теоретична педагогічна освіта, висока культура й усвідомлення цінностей виховання, свобода і відповідальність, принадлежність до інтелектуальної еліти [3].

Оригінальна модель підготовки вчителя викладена російським ученим В.Сластьоніним. Вона побудована на основі підходу, який дозволяє формувати цілісну особистість спеціаліста. Подібна модель передбачає, що майбутній учитель повинен бути творчим, відкритим до експериментів і одночасно залишатися толерантним у відношенні до традиційної організації навчання. Сучасний педагог повинен володіти економічною освітою, уміннями організаційної виховної роботи, комп'ютерною грамотністю, високою культурою, добрим знанням іноземних мов, бути ініціативною і відповідальною людиною, мати потребу у постійному збагаченні й оновленні знань, здібним до інновацій. Ідеальний учитель повинен мати високі моральні якості, любити учнів. У майбутнього вчителя необхідно виховувати культуру мислення. Він повинен вміти самостійно набувати інформацію [3].

Проблема розвитку творчої особистості має свою історію. Діахронічне вивчення проблеми творчої особистості, на нашу думку, допомагає в обґрунтуванні та витлумаченні ряду аспектів досліджуваного питання.

Аналіз літератури з історії розвитку творчості дав змогу дійти до яких висновків. По-перше, існувала певна своєрідність трактування поняття “творчість”, “творча особистість”, “творчі здібності” представниками різних філософських, психологічних шкіл та напрямків. По-друге, відбувалася еволюція співвіднесеності проблеми розвитку творчої особистості з місцем останньої у меті навчально-виховного процесу як детермінанти соціально-економічної організації суспільного життя. По-третє, на основі особливостей різних напрямків теоретичної розробки та практичного вирішення питання творчої особистості ми визначили три рівні розвитку проблеми:

I рівень — первинне, світоглядно-філософське трактування поняття “творча особистість”;

II рівень — донаукове дослідження проблеми в психолого-педагогічних працях;

III рівень — вивчення питань про творчу особистість на науковій основі.

Перший етап розвитку досліджуваного питання характеризується віддаленістю у часі, несистемністю вивчення, відокремленістю від навчально-виховного процесу та синкретичністю зі світоглядно-філософськими вченнями. Перші спроби трактування проблеми творчої особистості відносяться до 4–5 ст. до н.е. Вони пов’язані із зародженням педагогічної думки в Стародавніх Греції і Римі. Так, одним із концептуальних положень грецької системи виховання передбачалося, що самостійна, а отже і творча, особистість здатна самовіддано служити своєму народові і державі.

Ця дещо абстрактна теза конкретизується у завданнях афінської системи виховання. Її суть зводиться до інтелектуально-творчого розвитку людини. Це практична спрямованість розуму, мистецтво коротко і ясно висловлювати свою думку, здатність швидко схоплювати сутність речей і явищ, уміння досягати своєї мети, вдаючись у разі необхідності до винахідливості. У римлян розум людини, її інтелектуально-творчі здібності

взаємопов'язувалися з іншими корисними і цінними для суспільства проявами її поведінки, зокрема, з естетичним світосприйманням та розбудовою на цій основі суспільних відносин.

По-іншому почали розглядати питання про інтелектуальну силу людини, реалізацію її, творчих можливостей у період технологічного і науково-технічного прогресу. До цього тривалий час вважали, що високий рівень розвитку інтелектуальних здібностей індивідуума є запорукою успішного розв'язання ним широкого кола проблем. Згодом стала очевидною недостатність виключно пізнавальних здібностей для створення нового в науці та суспільному житті.

Теорія, згідно з якою здатність творити піддається педагогічному впливу, є досить новою. З часів Платона вважалося, що творчий акт є ненормальним, несказаним і надприродним. Ці якості згодом були розвинуті у три теорії: неврастенії, геніальності й віри в надприродне. Відповідно до першої версії творча особистість вважалася божевільною. Згідно з другою — творчість — це атрибут поведінки нормальної людини, але людини не звичайної, а геніальної. За третьою версією людині відводиться роль адресата космічних сил, світового розуму.

Проблема творчих здібностей розвивалася за нових часів на рівні теоретико-психологічного аналізу. Він розпочався з домінування філософських підходів до розв'язання даного питання. Характерною рисою цього етапу історичного розвитку проблеми є дослідження творчих здібностей не осібно, а у контексті цілої науки взаємопроникних проблем. Серед них: діяльність, творча уява, творче мислення, творчий процес.

Визначальною ознакою розробок певних шкіл цього періоду є фрагментарність та побіжність наукового трактування. Це, в свою чергу, обумовлювалося специфікою світоглядно-філософських позицій представників того чи іншого напрямку. На нашу думку, найбільш підними у цій галузі були доробки представників лише деяких шкіл психологічного напрямку. Однак проблема знайшла своє відображення в концептуальних дослідженнях багатьох з них.

Б.Батіщев висунув теорію про природу співвідношення творчості та діяльності як принципово протилежних форм людської активності [1]. Підтримуючи цю теорію, В.Дружинін розглядає творчі здібності як властивість психологічної функціональної системи особистості і визначає її продуктивність, що має індивідуальну форму вираження [4].

В.Юркевич формулює три основних типи обдарованості: академічна (яскраво виражена здібність навчатися); інтелектуальна (вміння мислити, аналізувати, співставляти факти); творча (нестандартне мислення і бачення світу). При всіх відмінностях, вважає В.Юркевич, обдарованих дітей поєднує пізнавальна потреба, яка виявляється в бажанні нового знання і радості від розумової праці. Є й інші типові ознаки: прагнення і вміння спілкуватися з дорослими, підвищена емоційність, почуття гумору, особлива мова [3].

Необхідно умовою розвитку творчої активності особистості в літературі визначається інтелектуальна обдарованість (А.Дж.Танненбаум, А.Олах, Д.Богоявленська, А.Маслоу та ін.). Головну роль в детермінації творчої поведінки відіграють мотивація, ціннісні орієнтації, особистісні риси. До числа основних рис творчої особистості вони відносять когнітивну обдарованість, чутливість до проблем, незалежність у невизначеніх та складних ситуаціях [8].

О.Кульчинська визначає риси творчої особистості: 1) виникнення спрямованого інтересу до певної галузі знань ще в дитячі роки; 2) зосередженість на творчій роботі, спрямованість на обраному напрямі діяльності; 3) велика працездатність; 4) підпорядкованість творчості духовній мотивації; 5) стійкість, непоступливість у творчості; 6) захопленість роботою. Рисами творчої діяльності при цьому є: 1) оригінальність і новизна творіння; 2) значний обсяг створеного; 3) постійне намагання робити результат своєї праці надбанням людей; 4) мотиваційне забезпечення творчого процесу, інтерес до певного виду діяльності і захоплення нею [5].

Деякі автори (В.Сластьонін, І.Ісаєв) розглядають педагогічну творчість як евристичний компонент професійно-педагогічної культури вчителя. Цінності педагогічної діяльності, технологія їх реалізації в навчально-виховному процесі стають фактором формування особистості лише за умов творчої діяльності. Для викладача, який бажає оволодіти педагогічною культурою, стати майстром педагогічної праці, необхідно перш за все усвідомити педагогічну діяльність як творчість. Дослідження з психології творчості, педагогічної творчості створюють передумови для розуміння й осмислення творчої природи педагогічної праці [10].

Теоретичний аналіз дозволив виявити, що механізм формування творчої особистості вчителя характеризується двома діалектичними тенденціями. По-перше, це тенденція оволодіння і засвоєння майбутнім учителем педагогічної теорії і практики в їх розвитку, творчому перетворенні і збагаченні. В цій тенденції найбільше виявляється активність особистості. По-друге, тенденція активного, творчого розуміння людської сутності, креативності особистості вчителя, праця якого спрямована не стільки на передачу чужого досвіду, скільки на відтворення себе в іншій людині. Специфіка розробленого нами в зв'язку з цим модульно-варіантного підходу полягає в тому, що творчість повинна бути присутньою в усіх змістово-процесуальних компонентах навчально-професійної діяльності студентів, а її розвиток — обумовлений індивідуальністю кожного з них.

Модульно-варіантний підхід у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя спрямований, перш за все, на перетворення його свідомості, на розвиток його здібностей і можливостей, які передбачають успішність майбутньої педагогічної діяльності.

Суть модульно-варіантного підходу в професійній підготовці вчителя полягає в розвитку індивідуальної багатої, самобутньої особистості. Головне призначення цього підходу нам бачиться як створення умов для самореалізації особистості майбутнього вчителя, виявлення і розвиток його творчих можливостей, особистих педагогічних поглядів, самобутньої технології діяльності. Він дозволяє вплинути на механізм загального і професійного саморозвитку майбутнього вчителя, а тому пов'язаний з вивченням і розвитком безпосередньої мотивації навчально-професійної діяльності студентів, навчанням їх організації саморуху до кінцевого результату. Це дозволяє майбутньому вчителю відчути радість від усвідомлення особистісного розвитку, від досягнення поставлених перед собою цілей.

Формування творчої особистості учителя неможливо розглядати як керований педагогічний процес, якщо не будуть розроблені критерії її виявлення в навчальній і професійній діяльності. На жаль, недостатня розробленість теорії творчості в цілому і педагогічної як окремого явища не дозволяє сьогодні чітко й однозначно визначити критерії творчої індивідуальності особистості учителя. Критеріями виявлення творчої індивідуальності особистості учителя можна, на наш погляд, вважати його професійно-особистісні показники. До них відносяться: сформованість професійного ідеалу; уміння аналізувати індивідуальні особливості; уміння вивчати особливості учнів; готовність і здібність до творчості; індивідуальний стиль діяльності [10].

Варто відзначити, що про рівень сформованості творчої індивідуальності особистості учителя можна судити виходячи з особливостей виявлення індивідуального стилю діяльності як її головного критерію [7]. Завдяки його виробленню компенсується негативний вплив певних особливостей різнорівневих індивідуальних властивостей особистості і створюється більш гармонійна їх система.

В якості головних параметрів творчої індивідуальності особистості майбутнього вчителя, через які відтворюється індивідуальний стиль діяльності, нами були прийняті привабливість діяльності і задоволеність нею; усвідомлення обов'язковості діяльності для себе і рольова вибірковість у ній; ритм діяльності і її мінливість; ступінь психічної напруги в процесі виконання діяльності.

Застосування названих критеріїв в процесі педагогічного дослідження, проведеної на філологічному факультеті Вінницького педагогічного університету, дозволило визначити рівні виявлення творчої індивідуальності особистості майбутнього вчителя: нульовий; елементарний; середній; необхідний, але недостатній; високий. Дані рівні були нами використані в процесі дослідно-експериментальної роботи, програма якої передбачала перш за все, формування професійно-особистісного компонента творчої індивідуальності учителя.

Дослідно-експериментальна робота дозволила виявити відносно самостійні стани реалізації індивідуально-творчого підходу в процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу.

На першому етапі модульно-варіантний підхід здійснювався через систему індивідуальних завдань, розроблених відповідно до рівнів сформованості творчої індивідуальності учителя.

Розроблена нами програма передбачала обов'язкову самостійну роботу студента за кожною темою лекційного і семінарського заняття на основі вільно обраного студентом

варіанту навчання. У кожному варіанті передбачалась достатня кількість завдань однакової складності для вільного вибору за інтересом, що сприяло розвитку творчих здібностей.

Студентам пропонувалося три варіанти навчання: перший передбачав репродуктивну діяльність на основі вивчення теоретичних питань теми; другий варіант (підвищеної складності) вимагав від студента частково–пошукової діяльності у підборі літератури, її вивченні, виконанні відповідних завдань; третій варіант — це пізнавально–творча, дослідницька діяльність, розрахована на самореалізацію студента, виконання оригінальних робіт з виховання учнів, твори–роздуми про різні підходи до вирішення складних педагогічних проблем.

На другому етапі особлива увага приділялась організації цілеспрямованої діяльності студентів із самовдосконалення на основі індивідуальних планів–програм. Для цього програми педагогічних дисциплін були перероблені відповідно до завдань формування професійно–особистісного компонента творчої індивідуальності майбутнього учителя.

На третьому етапі удосконалювався індивідуальний стиль діяльності як відображення творчої індивідуальності. Це досягалося шляхом оптимізації науково–дослідної роботи і педагогічної практики на передвижних і випускних курсах. Головний акцент був зроблений на створенні системи керівництва виконанням студентами дипломних і науково–дослідних робіт в рамках проблемних груп. Ми виходили з того, що виконання таких робіт дозволяє побачити всі вияви професійно–особистісного компонента творчої індивідуальності майбутнього вчителя.

Педагогічні заміри, проведені в експериментальних групах, та їх співставлення з контрольними дозволяє відзначити зміни, які відбулися в рівнях сформованості творчої індивідуальності особистості майбутнього вчителя.

Підводячи підсумки дослідження, є підстави зробити висновок про те, що модульно–варіантний підхід забезпечує високий особистісний рівень оволодіння педагогічною професією. Такий рівень пов’язаний із виявленням і розвитком у студентів мотиваційної готовності до творчої самореалізації, ціннісного ставлення до вивчення педагогічної теорії і потреби в професійному самопізнанні і самовихованні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балещев Б. С. Диалектика творчества. — М., 1984. — 180 с.
2. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. — СПб: Союз, 1997. — 166 с.
3. Джуринский А. Н. Развитие образования в современном мире. — М., 1999. — 220 с.
4. Дружинин В. И. Общие творческие способности. — М., 1996. — 198 с.
5. Кульчицька О.І. Складова біографії творця // Обдарована дитина. — 1998. — №1. — С.31–38.
6. Кленінов О. І., Кучерявий І. Т. Основи творчої особи. — К., 1996. — 158 с.
7. Мерлин В. С. Очерт интегрального исследования индивидуальности. — М., 1986. — 144 с.
8. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / Пер. с англ. — М., 1999. — 244 с.
9. Роменець В. Л. Психологія творчості. — К., 1971. — 212 с.
10. Сластенин В. А., Исаев И. Ф. Профессионально–педагогическая культура преподавания высшей школы как объект теоретического исследования // Теория и практика высшего педагогического образования. — М., 1993. — 176 с.
11. Ярошевский М.Г. История психологии. — М., 1985. — 260 с.

Володимир ШАХОВ

КОНТРОЛЬ У СИСТЕМІ ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Проблема здійснення контролю майбутніми учителя постає особливо гостро у зв’язку із змінами, які відбулися в системі оцінювання успішності учнів загальноосвітніх шкіл: переходом на 12–балльну систему оцінювання. Значення таких змін полягає не тільки у збільшенні кількості балів, а й у зміщенні акцентів у функціях самого контролю. Нагадаємо основні його функції:

діагностична: педагог виявляє успіхи і недоліки в знаннях, навичках й уміннях учнів, встановлює їх причини і визначає заходи для підвищення якості навчання, попередження і

подолання неуспішності. Це дозволяє вчителеві планувати і коригувати викладання, визначати ефективність використаних методів навчання;

виховна: систематичний контроль й оцінка успішності сприяє вихованню в учнів адекватної самооцінки, дисциплінованості, самостійності, наполегливості в роботі, почуття відповідальності; запушення учнів до взаємоконтролю сприяє формуванню в них навичок взаємо-і самоконтролю, справедливості, взаємоповаги;

стимулююча: вмотивоване, справедливе і регулярне оцінювання успішності учнів є важливим стимулом у навчанні, спонукає школярів до систематичної навчальної діяльності, активізує їх роботу, ліквідацію виявлених помилок і недоліків;

управлінська: завдяки контролю педагог одержує інформацію про успіхи і недоліки кожного учня. Це дозволяє йому скоригувати роботу учнів і свою власну діяльність — змінити методику викладання, удосконалити організацію навчання тощо.

Не применшуючи ролі жодної із виділених функцій контролю, все ж таки ризикнемо виділити як провідну на сучасному етапі його діагностичну функцію. Демократизація взаємовідносин у навчально-виховному процесі, яка є примітною віхою нинішнього етапу його розвитку, потребує і відповідних акцентів у всіх його ланках. Якщо авторитарна педагогіка в системі контролю вважала головною його стимулюючу функцію: “батіг і пряник”, то гуманістична педагогіка розглядає контроль, в першу чергу, як засіб отримання вичерпної інформації про успішність оволодіння учнями основними одиницями змісту освіти. А це, своєю чергою, потребує внесення певних змін як у періодичність проведення контролю так і в способи його здійснення. Щодо періодичності, то зважаючи на психологічні особливості формування нових понять, умінь, навичок, частота проведення контролю має відповідати часові, який необхідний для їх засвоєння.

Психологи встановили, що за інших рівних умов ефективність розподіленого (розтягнутого в часі) вивчення матеріалу вища від ефективності концентрованого (за короткий проміжок часу) вивчення (закон Йоста). Тобто формування умінь та навичок є тривалим процесом. Отже остаточні висновки щодо якості їх оволодінням можна буде зробити лише з часом. Це зобов’язує педагога здійснювати, як і раніше, регулярний контроль за їх формуванням, проте оцінювати успішність оволодіння новими знаннями, а особливо уміннями чи навичками краще робити після часу, який необхідний для їх формування. Саме тому особлива вага надається так званому тематичному та підсумковому контролю й оцінці результатів навчання.

Традиційними формами проведення підсумкового контролю у вузі є колоквіуми, залики, екзамени. На жаль, одним із суттєвих недоліків таких форм контролю є недостатня об’єктивність оцінки результатів успішності студентів. Крім того його “лотерейний” характер провокує багатьох сподіватися на “а раптом”, на “щасливий білет”.

У вузах давно ведуться пошуки шляхів подолання цих негативних сторін. Один із використовуваних паліативів — наділення викладача правом на “автомат”, тобто на виставляння оцінки за навчальний курс за сукупністю знань, показаних студентом на заняттях. Проте, не маючи під собою нормативної бази, такого роду практика найчастіше веде до ще більшого волонтаризму; тому її впровадження, як правило, дуже скоро наштовхується на цілком обґрунтовані адміністративні обмеження.

Частково проблему об’єктивності контролю вирішує заміна усного іспиту підсумковим тестуванням. Переваги дидактичних тестів над традиційними формами контролю успішності полягають у можливості одночасно охопити перевіркою всіх студентів. При цьому застосовується однакова, заздалегідь розроблена шкала оцінок. Це значно підвищує об’єктивність й обґрунтованість оцінки порівняно з традиційними формами усного і письмового контролю. При створенні дидактичних тестів характер відповіді визначається в процесі підготовки тестового завдання. При підготовці звичайних письмових завдань викладач думає головним чином про формуловання питань і рідко задумується над тим, якими повинні бути відповіді на них. Крім того, оскільки правильні відповіді відомі ще до проведення тесту, то такі зовнішні чинники, як почерк або граматичні помилки, не впливають на оцінку. Виключається в цьому випадку й упереджене ставлення до студента. Характер відповідей на перші завдання не впливає на ставлення вчителя до інших відповідей учня, оскільки відповіді однозначні і відомі заздалегідь.

Те ж можна сказати й про стандарти оцінки. Неузгодженість в оцінках, що ставляться різними викладачами, фактично зникає. Нарешті, систематичне застосування тестів, з одного боку, дає можливість видозмінити підсумкові форми контролю, зробивши в них основний акцент на уміння і навички, а також знання більш високого рівня, з іншого боку, — наявність постійного рейтингу в кожного учня дозволяє підвищити об'єктивність підсумкового контролю, а в деяких випадках і зовсім відмовитися від нього.

Однак розробка, впровадження і застосування екзаменаційних тестів — досить складна технологія, що потребує високої кваліфікації викладачів і великих витрат робочого часу на упорядкування, поповнення, уdosконалення та відновлення завдань. Тим часом у чинні нормативи, згідно з якими планується навантаження, ці витрати не закладені. Тому поки що тести вводяться або “на громадських засадах”, залишаючись справою окремих ентузіастів, або під адміністративним натиском. Ні той, ні інший шляхи не ведуть до органічного освоєння іх навчальним процесом. Більш того, спроби тотального запровадження тестового контролю знань викликають справедливі нарікання як із боку методистів, так і практиків. Навчальні дисципліни різною мірою підлягають “формалізації” і структуруванню знань, без котрих їх неможливо системно вписати в дискретну “сітку” тестових завдань. Зауважимо також, що тести найчастіше “заміряють” не тільки засвоєння знань: вони нерідко в іmplicitному вигляді містять оцінку здібностей студента до переносу знань, класифікації і систематизації, логічних операцій та асоціативного мислення. Це — чудова властивість тестового контролю. Однак при недостатній кваліфікації викладачів може трапитися таке: викладач, розробивши комплект тестових завдань, думає, що створив “термометр” для вимірю “температури” студентських знань, а насправді в нього отримав, скажімо, тахометр, що показує уміння студентів “обертати мізками”.

З іншого боку, тести позбавляють екзаменатора можливості оцінити дуже важливі, а для ряду гуманітарних дисциплін — основні уміння. Насамперед, це комунікативні здібності і навички зв’язного письмового викладу навчального матеріалу.

Таким чином, масоване застосування тестів на іспитах також не може бути панацеєю у вирішенні проблеми уdosконалення навчального контролю.

В останні роки намітився шлях, що дозволяє поєднати практично всі переваги відомих засобів контролю знань студентів і звести до мінімуму недоліки кожного з них. Це — так звана рейтингова система контролю знань. Вона передбачає систему накопичення умовних одиниць знань протягом усього періоду, за який здійснюється атестація студента. Залежно від кількості балів, отриманих за кожний виконаний вид навчальної діяльності, студент після завершення курсу одержує достатньо адекватну сумарну оцінку.

Можливості рейтингу надзвичайно широкі: у його рамках легко реалізується і тематичний контроль, і поточна атестація студентів, і стимуляція студента до регулярності і планомірності занять, і налагодження зворотних зв’язків — від засвоєного студентами матеріалу до навчальної діяльності викладача. Знімається проблема “сесійного стресу”. При організації більш високого рівня планування навчального процесу можливе раціональне управління навчальною діяльністю з боку деканату, що вирівнює тижневі навантаження студента протягом семестру.

Ми пропонуємо свій варіант проведення рейтингового контролю навчальної діяльності студентів, який є частковою адаптацією рейтингової системи оцінювання знань, розробленої професором Державного університету “Сімей” Республіки Казахстан М.Паніним [3]. Суттєвою її перевагою, на думку її автора, порівняно з іншими відомими рейтинговими системами оцінки навчальної успішності є можливість кожному викладачеві “сконструювати” індивідуальну для даного навчального курсу рейтингову формулу з запропонованого йому вичерпного комплекту уніфікованих на рівні вузу елементів цієї формули [3]. Набір видів навчальної діяльності, що підлягають виконанню й оцінці в умовних “балах для кожного курсу” — “рейтингова формула” — знаходиться викладачем на свій розсуд (і затверджується кафедрою) із більш широкого набору, що включає усі без винятку види навчальної роботи і форми контролю знань, що практикуються в стінах даного вузу.

Укладши предметну рейтингову формулу, що відображає особливості навчального курсу, викладач розраховує максимальну можливий для даного навчального предмету рейтинговий

бал (МРБ). МРБ — це “ідеальний” показник, що відповідає роботі бездоганного студента протягом семестру з даного предмету; він дорівнює 100 %.

МРБ доводиться до студентів на початку семестру. Одночасно їх знайомлять із реальним рейтинговим балом, що відповідає кожній із позитивних оцінок, і мінімальною кількістю балів, нижча якої оцінка іхньої діяльності стає незадовільною. Викладач веде облік реального рейтингового бала індивідуально і в кінці семестру виставляє підсумкову оцінку за сукупністю виконаної студентом роботи.

Які елементи пропонується включити до універсальної рейтингової формулі?

Ми повністю солідарні з думкою тих фахівців, які вважають що рейтинговий контроль навчальної діяльності студента повинен надавати йому можливість відповідального вибору [1, 2]. Це означає, що студент вільний, скажімо, пропустити лекційне заняття, але повинен знати, що це потягне за собою “шрафні санкції”, а бали, яких він позбавляється за пропуск, змушений буде компенсувати додатковою самостійною роботою за індивідуальним завданням.

Елемент №1 у рейтинговій формулі — “відвідування лекцій”. МРБ розраховується за формулою 1Л, де Л — кількість лекційних занять (“пар”) за навчальним планом.

Реальний бал для кожного конкретного студента наприкінці семестру обчислюється за формулою $L = 4l$, де l — кількість лекційних годин, пропущених студентом без поважної причини. Студент, що пропустив лекції через хворобу, сімейні обставини або з інших поважних причин, не отримує “відрахування”, але йому і не нараховуються бали, тому що пропусків занять з будь-якої причини веде до невиконання навчальної програми і має компенсуватися виконанням додаткових завдань.

Елемент №2 — “практичні (семінарські) заняття”. МРБ з цього елемента обчислюється за формулою $1,25П$, де $П$ — кількість практичних занять, передбачених робочою програмою з даного предмету. Коефіцієнт 1,25 визначений емпірично, виходячи з таких міркувань: студент у середньому може активно працювати на кожному четвертому занятті, маючи (теоретично) шанс отримати за відповідь 5 балів (оценку “відмінно”).

Реальний же бал наприкінці семестру обчислюється за формулою $\Sigma \text{оц.} = 4n$, де $\Sigma \text{оц.}$ — сума позитивних оцінок, а n — кількість пропущених без поважної причини занять. Неготовність студента до семінару дорівнює пропуску заняття через неповажну причину.

Елемент №3 — “лабораторне заняття”. Специфіка цього виду навчальної діяльності студента змушує розраховувати МРБ за дещо ускладненою формулою. Виконання навчального завдання (відвідування шкільного уроку, постановка досліду, складання приладу і т.д.) оцінюються одним балом, до якого добавляється 2, 3, 4 бали до оцінок 3, 4, 5 залежно від якості поданого викладачу звіту. Але письмовий звіт може вимагатися не на кожному занятті, а на окремих із них, як того потребує тривалість експерименту або інші навчальні обставини. Тому вводиться дробовий коефіцієнт Z , що визначається викладачем ($Z = 1$, якщо звіт передбачений на кожному занятті; 0,5 — на половині занять і т.д.). Формула МРБ, таким чином, має вигляд $L + 4ZL = L(1 + 4Z)$, де L — кількість запланованих лабораторних навчальних “пар”.

Реальний рейтинговий бал (РРБ) розраховується для кожного студента за формулою $L + \Sigma \text{оц.} = 4l$, де l — кількість пропущених лабораторних занять.

Елемент № 4 — “анотування монографій”. МРБ = 5М, РРБ = 5м, де М — задане, м — виконана кількість анотацій.

Елемент № 5 — “конспектування наукових статей”. МРБ = 5С, РРБ = 5с, де С — кількість заданих статей, с — кількість виконаних завдань.

Перераховані види навчальної роботи складають поточний контроль за діяльністю студента. Далі перераховуються елементи формулі, що складають рубіжний контроль знань.

Елемент №6 — “рубіжні контрольні роботи”. Їхня кількість у семестрі з тієї або іншої дисципліни визначається рішенням кафедри: не менше однієї і не більше трьох. Черезважливість і вагомість цієї форми контролю знань до п’ятибальної оцінки застосовується коефіцієнт 2. Таким чином, МРБ з цього елемента обчислюється, як $2 \cdot P \cdot 5 = 10P$, де P — кількість запланованих рубіжних робіт у семестрі (значення P , нагадаємо, можуть бути від 1 до 3). Реальний бал вираховується просто: $РРБ = \text{Оц.} \cdot 2 \cdot P$.

Елемент №7 — “підсумкова семестрова контрольна робота” проводиться в тих же формах, що і рубіжні, але охоплює весь навчальний матеріал за контрольний період (семестр). $MRB = 20$ (підвищуваний коефіцієнт дорівнює 4). $PPB = \text{Оц.} \cdot 4$.

У сукупності перераховані елементи складають УРФ, що відповідає специфіці певного факультету. Для розширення її до масштабів усього вузу вона повинна бути, природно, доповнена.

Щоби студент мав можливість підвищити свій реальний рейтинговий бал у випадку невдалих відповідей на заняттях, пропусків занять тощо, викладач повинен передбачити ті або інші факультативні (додаткові) елементи рейтингової формули. Це можуть бути індивідуальні завдання студента в будь-якій формі на розсуд викладача (від 3 до 5 балів), повідомлення на навчально-практичній конференції (3–5 балів), доповіді на студентській науковій конференції (факультетській — 3–5 балів, інститутській — 6–10 балів), розробки сценаріїв позаудиторних заходів з предмету (конкурс, вечір, вікторина, виставка і т.п.) і інші творчі завдання (проекти, програми, реферати, бібліографічні огляди і т.п. — 6–10 балів).

Студентам, що виконують усі вимоги рейтингового контролю знань, дають можливість набрати реальні рейтингові бали понад розраховані за МРБ. Це, умовно говорячи, “надвідмінники”. Саме такі студенти повинні ставати кандидатами на присудження іменних стипендій.

Наприкінці семестру, коли за кожним студентом буде значитися реальний рейтинговий бал, що відображає інтенсивність й успішність його навчальної діяльності, РРБ порівнюється з МРБ і перераховується в оцінки за такими критеріями (визначені емпіричним шляхом і можуть бути або посилені, або пом'якшені):

- оцінка “відмінно” виставляється студенту, коли його РРБ складає від 100% до 85% від МРБ;
- оцінка “добре” виставляється при 84% – 70% від МРБ;
- оцінка “задовільно” відповідає 69% – 45% від МРБ;
- студент, що набрав за семестр 44% від МРБ і менше, вважається таким, що має заборгованість з даної дисципліни.

У запропонованій системі організації рейтингового контролю інтенсивності і якості навчальної діяльності студента можуть бути вади і “неузгодження” із звичною, традиційною системою атестації і чинними навчальними планами. З одного боку, запровадження РСОЗ потребує чималої рутинної роботи, з іншого — період екзаменаційної сесії розвантажується і перетворюється на час, призначений для ліквідації заборгованостей.

Зрозуміло, що системний підхід до впровадження РСОЗ вимагатиме його узгодження з багатьма традиційно сформованими принципами організації навчального процесу і з низкою нормативних документів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Артемов В., Павлов Н. Модульно-рейтинговая система // Высшее образование в России. — 1999. — № 4. — С. 121–125.
2. Павлов Н., Артемов В. Контроль знаний студентов // Высшее образование в России. — 2000. — № 1. — С. 116–121.
3. Панин М. Морфология рейтинга // Высшее образование в России. 1998. — № 1. — С. 90–95.

Галина ЮРКЕВИЧ

КОМУНІКАТИВНА ПІДГОТОВКА ОСОБИСТОСТІ МЕНЕДЖЕРА

Вивчення управлінської діяльності показало, що ефективність роботи будь-якої організації в умовах ринкової економіки, а також успішна робота керівника з управління персоналом значною мірою залежить від рівня розвитку його комунікативних навичок. Як справедливо відзначають Г.Кунц та С.О’Донелл, у всіх аспектах діяльності, де існує людський фактор, починаючи від прийому на роботу і закінчуєчи виходом на пенсію, потреба в ефективній комунікації є вирішальною.

Отже, в управлінській діяльності, яка передбачає наявність суб’єктів (людів), що підпорядковані керівнику або групі керівників, питання спілкування, взаємодії,

взаєморозуміння, співпраці і діалогу є надзвичайно значущими. Це пов'язано з тим, що в загальній структурі діяльності менеджера комунікаційність виражає власне соціально-психологічну сторону цієї діяльності і є системоутворюючим компонентом у ній. Опитування менеджерів, оцінка експертів, бесіди з підлеглими, узагальнення управлінської практики засвідчують, що в загальній системі професійно важливих якостей менеджера комунікативним властивостям і вмінням керівники надають вагомого значення. Зокрема, підкреслюється, що ефективність управлінської діяльності буде набагато вищою, якщо керівник вміє слухати і вислуховувати підлеглого, володіє методикою спілкування, вміє встановлювати контакти з представниками різних груп. Серед труднощів, які виникають в роботі менеджера, одне з перших місць займають комунікативні проблеми, труднощі у спілкуванні. Найбільшу незадоволеність у менеджерів викликають ті сторони їх професійної підготовки і компетентності, котрі пов'язані зі стилем спілкування, уміннями міжособистісної взаємодії, співпраці і діалогу з колегами і підлеглими, з глибиною і повнотою взаєморозуміння в управлінській діяльності, з відсутністю навичок і вмінь впливати на людей. Перегляд в наш час професійного стандарту в управлінській діяльності, розробка базової психологічної моделі особистості керівника (О.Молл, В.Шепель, В.Казмиренко) передбачають підготовку керівника, який здатний подолати стереотипи старого управлінського мислення, творчо переосмислити і перебудувати процес спілкування в управлінській діяльності. Все це дозволяє розглядати підготовку менеджера до повноцінного міжособистісного спілкування з колегами і підлеглими, до творчої співпраці і діалогу з ними як важливий соціально-психологічний напрямок у загальній системі професійного і психологічного навчання кadrів управління, як фактор ефективної управлінської діяльності.

Актуальність проблеми, пов'язаної з комунікативною підготовкою особистості менеджера, обумовлена кількома причинами й обставинами. По-перше, в умовах ринкових відносин комунікаційність, вміння встановлювати контакти багато в чому визначають успішність у збути продукції, отриманні нових замовлень, а отже, й успішність у роботі організації. По-друге, сьогодні в практичній психології немає браку у багатьох конкретних методичних прийомах, способах для розвитку у спеціалістів, що працюють з людьми, в тому числі у менеджерів, конкретних умінь і навичок спілкування, взаємодії, розуміння і взаєморозуміння. Методичні системи, які розробляються і реалізуються з метою комунікативної підготовки спеціаліста, різноманітні і багатогранні за своєю суттю, цілями і конкретними завданнями, за рівнем своєї ефективності щодо використання технік і технологій. Разом із тим комунікативна підготовка вимагає не простого збільшення психологічних знань, або накопичення і закріплення "ефективних" комунікативних умінь. Тут необхідна серйозна переорієнтація особистості керівника, що не користується авторитетом у роботі з людьми. Отже, сучасний етап становлення і розвитку керівника як першочергове висуває завдання створення соціально-психологічної теорії управлінського спілкування і на цій основі — оптимізації технологій і методик комунікативної підготовки. По-третє, наукові теоретичні і прикладні дослідження з глибиною розробки проблем управлінського спілкування пов'язують перспективи радикальних змін у житті сучасного менеджера, оптимізації управлінської діяльності. По-четверте, важливим фактором, що впливає на характер спілкування між людьми, між керівником і підлеглим, між колегами, мотивація управлінської діяльності й управлінського спілкування. Криза в сучасних умовах управлінської мотивації актуалізує розвиток психології управління в цілому і комунікативної підготовки менеджера зокрема. Мова йде про мотивацію соціальної взаємодії, про перебудову відносин у системі управління, про оновлення особистості керівника загалом.

Розв'язання цієї низки проблем, досягнення певного ефекту в комунікативній підготовці керівника можна здійснювати за такими головними напрямками: а) актуалізація соціально-психологічного (в першу чергу комунікативного) потенціалу учасників взаємодії; б) розуміння управлінського спілкування як діяльності принципово соціальної і діалогічної, тобто такої, яка здійснюється не одним керівником, а всіма учасниками управлінського процесу по відношенню до діяльності, що їх об'єднує; в) розуміння особистості керівника як партнера, учасника спільноти діяльності і спілкування; актуалізація його соціально-психологічної компетентності; г) формування індивідуального і групового стилю взаємодії.

Щодо комунікативної компетентності, то в неї входить знання соціально–психологічних факторів і зміння використовувати, враховувати їх у конкретній діяльності. Така компетентність передбачає розуміння мотивів, інтенцій, “стратегій поведінки”, фрустрацій як власних, так і партнерів по спілкуванню, зміння розібратися в групових соціально–психологічних проблемах, осмислення можливих перешкод взаєморозуміння, засвоєння технологічних прийомів спілкування. Комунікативна компетентність передбачає соціально–психологічне навчання, тобто подальшу можливість навчатися спілкуватися. Вона набувається в системному оточенні, в соціокультурному, етнопсихологічному контексті. У той же час її не можна уявити як замкнений індивідуальний досвід, ігноруючи суспільний характер даної соціально–психологічної якості. Аналіз наукової літератури, узагальнення управлінської практики дає можливість виокремити основні джерела комунікативної компетентності: життєвий досвід, мистецтво, загальна ерудиція людини, спеціальні наукові методи, реальна взаємодія.

Актуалізація комунікативного потенціалу учасників управлінської взаємодії пов’язана з адекватним розумінням і реалізацією в практичній діяльності важливих функцій (інформаційно–комунікативної, афективно–комунікативної, регулятивно–комунікативної) і видів (субординаційне, службово–товариське, дружне) спілкування.

Інтеграція індивідуальних дій учасників управлінської взаємодії у спільну діяльність передбачає наявність декількох ситуацій: ситуація партнерства (взаємодія на основі діалогу), ситуація кооперації (взаємодія на основі поділу дій), традиційна ситуація інформаційного обміну (викладання, навчання тощо). Аналіз даного процесу дозволяє виокремити низку фаз стадій. Так, Б.Ломов пропонує три фази [2]: перша передбачає визначення спільних для учасників взаємодії “координат”; на другій фазі відбувається впорядкування функцій спілкування між учасниками, визначається загальна стратегія їх групової поведінки; третя фаза характеризується синхронізацією психічної активності учасників і формуванням “спільногого фонду” знань, умінь і навичок (відбуваються взаємний обмін досвідом, взаємне управління, контроль і корекція поведінки та спілкування учасників управлінської діяльності). У результаті такого спілкування або виробляються спільні позиції його учасників, або виявляються їхні суперечності та несумісність за тими чи іншими властивостями.

М.Обозов [3] виокремлює два етапи у процесі спілкування, котрі відображають взаємозв’язок двох контурів регулювання поведінки. На першому етапі (“зовнішній контур”) відбувається загальне узгодження спільних дій, посилення обміну інформацією. На другому етапі (“внутрішній контур”) проходить процес формування досвіду, вироблення навичок взаємодії.

Розвиток групових феноменів (згуртованості, сумісності, спрацьованості, надійності) визначає цілеспрямоване формування комунікативного процесу та управління ним. У зв’язку з цим становить інтерес питання про схильність до навчання учасників взаємодії, яка постає як інтегральний показник результату групової діяльності та взаємодії [5, 462]. Групове навчання передбачає формування механізмів координації спільних дій. Тут можна вести мову про два рівні регуляції: *перший рівень* — це набутий досвід групової дії (уміння та навички кожного учасника); *другий рівень* — це інtragруповий досвід, відображенням якого є структури функціональної організації спільної діяльності та внутрішньогрупової комунікації [5, 463].

Практика управління характеризується двостороннім зв’язком між учасниками взаємодії. Можна назвати умови ефективного двостороннього зв’язку управлінської діяльності менеджера: кожен раз, коли починається спілкування, необхідно передбачити конкретні способи зворотного зв’язку. Такими способами є: особиста бесіда, збори робочої групи тощо; увага до людей: керівнику необхідно уважно спостерігати за поведінкою тих, з ким він спілкується, навчитися підмічати та розуміти вираз очей, тон голосу, міміку, жести.

Важливе значення для забезпечення ефективної комунікації в управлінській діяльності менеджерів має процес взаєморозуміння між учасниками ділового спілкування, яке розглядається як локальний акт: розмова з конкретним співрозмовником, обговорення питань групою людей і т.д.

У розгорнутому вигляді в діловому спілкуванні дослідники виділили п’ять етапів [6]: встановлення контакту; орієнтація в ситуації (люди, обставини і т. д.); обговорення проблеми, питання, прийняття рішення, вихід з контакту.

Названа схема може бути як спрощеною, короткою, так і повною, детальною. Саме своїм виокремленням даних етапів та їх регуляцією визначається ефективність ділових контактів.

Соціально-психологічні дослідження показують, що в основі комунікативних навичок керівників лежать їх спеціальні комунікативні здібності, структура яких складається з трьох підструктур: гностична здібність — це здатність людини розуміти інших людей (її елементи: прагнення до розуміння інших, вміння слухати партнера по спілкуванню, спостережливість); експресивна здібність — здатність особистості до самовираження (її елементи: прагнення бути зрозумілим іншими, культура мовлення, правдівість, довіра до партнерів); інтерактивна здібність — здатність адекватно впливати на партнерів по спілкуванню (її елементи: вимогливість, ввічливість, такт, рішучість, дисциплінованість).

Отже, стає очевидним, що для розвитку комунікативних навичок керівника необхідно забезпечити вдосконалення його ділових та особистих якостей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кунц Г., О'Донелл С. Управление. Системный и ситуационный анализ управленческих функций — Т. 1. — М.: Прогресс, 1981. — 339 с.
2. Ломов Б. Ф. Психические процессы и общение // Методологические проблемы социальной психологии — М.: Наука, 1975. — С.151–154.
3. Обозов Н. Н. Межличностные отношения. — Л.: ЛГУ, 1979. — 150 с.
4. Петровская Л. А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. — М.: Изд-во МГУ, 1982. — 168 с.
5. Третьяченко В. В. Коллективные субъекты управлени: формування, розвиток та психологична підготовка. — К.: Стилос, 1997. — 585 с.
6. Шуванов В. И. Социальная психология менеджмента. — М.: ЗАО “Бизнес школа” “Интел-Синтез”, 1997. — 258 с.

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Володимир КРАВЕЦЬ

ПРОБЛЕМИ ДЕМОГРАФІЧНОГО ВИХОВАННЯ ПІДРОСТАЮЧОГО ПОКОЛІННЯ

У своєму дослідженні і практичній діяльності ми виділяли два відносно незалежних, але послідовно взаємопов'язаних напрямки в реалізації демографічного виховання молоді. Перший — ознайомлення учнів з існуючою демографічною ситуацією та її численними наслідками. Другий — формування і піднесення емоційно-особистісної цінності дітей як фундаменту духовної близькості подружжя і розвитку їх особистості.

Для розуміння загальної демографічної проблеми корисно отримати відповіді на такі запитання, доступні розумінню і дослідженю школярів:

1. Як демографічна ситуація впливає на якість життя?
2. Як швидке зростання населення впливає на соціальні служби (охрану здоров'я, житлове будівництво, освіту, громадське харчування, екологію, зайнятість населення)?
3. Як склад населення впливає на соціально-економічний розвиток суспільства?
4. Як міграція (наприклад, швидка урбанізація) впливає на рівень життя?
5. Як програми планування сім'ї впливають на якість, рівень життя?
6. Яким чином демографічні програми такі, як демографічне виховання, планування сім'ї, статеве виховання тощо поліпшують якість життя у сім'ї, суспільстві?

Демографічне відтворення суспільства вимагає, по-перше, усвідомлення ним цієї проблеми, по-друге, — розробки стратегії виживання, по-третє, — реалізації цієї стратегії у формі конкретних заходів. На жаль, демографічна ситуація в Україні є критичною: набирають сили депопуляція і деградація якості населення, руйнується генофонд нації, низьким є рівень людинозбереження, суспільство швидко старіє, репродуктивна поведінка населення характеризується загалом стихійністю, серйозні відхилення спостерігаються у репродуктивному здоров'ї молоді, втрачені передумови для сприятливої демографічної перспективи.

Одним з важливих напрямків оздоровлення демографічної ситуації в Україні є модернізація Національної програми планування сім'ї. Аналізуючи праці вітчизняних соціологів, окремих демографів і особливо теологів, спрямовані проти діяльності служб планування сім'ї, можна побачити, що в більшості публікацій відсутній серйозний аналіз та наукова аргументація таких заяв, домінують емоції, перекручення фактів і цифр тощо. Противники планування сім'ї виходять з того, що основна сутність його — обмеження народжуваності. Але це далеко не так. Інакше не було б місця інституціям, що займаються цією проблемою, в розвинутих європейських державах, яким, навпаки, треба збільшувати народжуваність. Противники планування сім'ї заявляють: “Вся друковано-пропагандистська кампанія асоціації планування сім'ї будується не на тезі “Аборт — є дітогубство”, а на лозунгу “Контрацепція — альтернатива аборту”, протиставляючи ці речі. На наш погляд, ці тези слід поєднати приблизно так: “Аборт дійсно є дітогубство, його не варто допускати, з ним треба боротись і одним із засобів боротьби, альтернативою аборту є контрацепція”. Це більш діалектичний, зважений підхід. Ми ніколи не погодимося з тим, щоб відкинути поняття “планування сім'ї”, опанувати яким, на нашу думку, людина повинна змалку.

Опонентам програм планування сім'ї в Україні необхідно пам'ятати, що в демократичних країнах поважають і гарантувати репродуктивні права населення. Громадяни мають право самостійно вирішувати питання про те, коли мати дітей, скільки і з яким інтервалом, а також мають право на доступ до інформації, освіти і засобів, які дають можливість реалізувати це право.

Метою національної програми, на нашу думку, має стати:

- 1) охорона репродуктивного здоров'я населення, створення умов для народження бажаних і здорових дітей, зниження кількості абортів і материнської смертності від них;
- 2) розвиток і зміцнення служби планування сім'ї; створення ефективної системи підготовки спеціалістів у цій галузі;
- 3) удосконалення інформаційної системи для населення з питань охорони репродуктивного здоров'я, сексуальної поведінки, використання сучасних засобів контрацепції, забезпечення населення засобами контрацепції, вдосконалення медичних технологій планування сім'ї, лікування безпліддя;
- 4) запровадження технологій безпечного аборту;
- 5) демографічний всеобуч населення, запровадження сучасної системи підготовки дітей, підлітків і молоді до сімейного життя, сексуального виховання, консультування з питань профілактики захворювань, що передаються статевим шляхом;
- 6) формування сексуальної культури в суспільстві у єдиній системі санітарно-гігієнічного та психосексуального виховання населення;
- 7) розробка методичних посібників і рекомендацій, підготовка і проведення теле- і радіопрограм з проблем планування сім'ї, підготовка і розповсюдження відеофільмів, відеокліпів для різних груп населення, видання і розповсюдження поліграфічної продукції з планування сім'ї (булєти, брошури, плакати тощо), проведення всеукраїнських та регіональних науково-практичних конференцій з проблем планування сім'ї;
- 8) антиалкогольна пропаганда, бо ні здорової сім'ї, ні здорових дітей, ні здорової економіки за нинішнього рівня масового пияцтва у нас не буде. Треба провести ретельний аналіз попередніх спроб боротьби з пияцтвом;
- 9) створення належної системи соціального захисту матері і дитини;
- 10) поліпшення екологічної ситуації в Україні;
- 11) належне фінансування державної програми у галузі планування сім'ї і безпечного материнства.

Демографічне виховання молоді починається з формування у школярів правильної репродуктивної установки, яка є психічним регулятором поведінки, схильністю особистості, яка визначає узгодженість різного роду дій, зумовлених позитивним або негативним ставленням до народження певної кількості дітей. Репродуктивна установка означає готовність до певного результату репродуктивної поведінки, прийнятність для особистості народження тієї чи іншої кількості дітей, в тому числі синів та дочок.

Виходячи з реальної демографічної ситуації в Україні, сьогодні необхідно через розвиток української національної самосвідомості сформувати український демографічний імператив. Іншими словами, кожна людина з дитинства повинна засвоїти правильну репродуктивну установку — необхідну умову існування її народу. Це вона має і розуміти, і відчувати на рівні несвідомого, точно так само, як ми і відчуваємо, і усвідомлюємо необхідність у їжі, світлі і теплі. Кожен українець повинен засвоїти, що репродуктивна поведінка і мотиви народження нової людини — не стільки біологічне, скільки соціальне явище.

Репродуктивна установка складається з трьох компонентів: когнітивного (пізнавального), афективного (емоційного) та поведінкового (спонукального). Сутність репродуктивної установки виявляється у взаємодії всіх трьох компонентів. Когнітивний компонент відображає орієнтації на ту чи іншу кількість дітей, на інтервали між їх народженнями, установку на бажану стать дитини, на вагітність та її щасливе завершення. Емоційний компонент репродуктивної установки складають позитивні та негативні почуття, пов'язані з народженням тієї чи іншої кількості дітей. Поведінковий компонент характеризує інтенсивність спонук до народження, силу або слабкість репродуктивної установки.

Провівши опитування серед старшокласників тернопільських шкіл (охоплено було 899 осіб — 398 юнаків і 492 дівчини), ми отримали такі результати (таблиця 1).

Як видно з результатів опитування, більшість молодих людей до шлюбу орієнтована на дводітну сім'ю. Аналізуючи відповіді школярів, ми звернули увагу на таке явище, яке в психологічній літературі називають “усвідомленою малодітністю”. Тут необхідно враховувати і той факт, що старшокласники ще не мають сформованої уяви про те, що таке трудоноші

сімейного життя, що доведеться відмовитись від розваг, відпочинку, поїздок, турпоходів тощо в ім'я дітей. У повсякденному житті часто не реалізується навіть ця установка на багатодітну сім'ю. Якщо прагнення мати дитину запрограмовано, мабуть, в людині природою, то прагнення мати дітей — явище, швидше за все, соціальне. Дитину хочуть мати практично всі, дітей — далеко не всі. Ось чому необхідно виробляти у молоді установку на середньодітність та багатодітність.

Таблиця 1

Репродуктивні орієнтації старшокласників загальноосвітніх шкіл Тернопільщини

| Скільки хочуть мати дітей | Юнаки | | Дівчата | | Разом | |
|---------------------------|-------|------|---------|------|-------|------|
| | Абс. | % | Абс. | % | Абс. | % |
| Жодної | 12 | 3 | 10 | 2 | 22 | 2,5 |
| 1 дитину | 197 | 49,5 | 142 | 28,9 | 339 | 38,1 |
| 2 дітей | 129 | 32,5 | 23,3 | 47,4 | 362 | 40,7 |
| 3 дітей | 30 | 7,5 | 46 | 9,3 | 76 | 8,5 |
| Більше 3-х дітей | 4 | 1 | 24 | 4,9 | 28 | 3,1 |
| Не дали відповіді | 26 | 6,5 | 37 | 7,5 | 63 | 7,1 |

Сьогодні народження дітей перестало бути фактором задоволення потреб сім'ї у робочій силі. Основними спонукальними мотивами стають моральні, насамперед задоволення потребу виконанні батьківського обов'язку — продовження роду, або задоволення почуття материнства батьківства. Діти — прекрасний вінець нормального шлюбу, радість і щастя подружжя, що важко чимось замінити. В будь-якому випадку бездітний шлюб не може гарантувати повного щастя бо не виконується природне призначення людини. Л. Толстой у свій час писав: “Якби мені дали вибирати: населяти землю такими святыми, яких я тільки можу уявити, але тільки, щоб не було дітей, чи такими людьми як тепер, але з постійним приростом дітей, я б вибрав останнє”.

Молодь повинна навчитися: а) розуміти різні мотиви для народження дітей; б) розуміти, що мотиви, які стимулюють народження дітей, можуть бути різні; в) осмислювати відмінності між маленькою і великою сім'єю; г) розуміти, як склад сім'ї може впливати на якість/рівень життя сім'ї, на здоров'я її членів. Школярів доцільно ознайомити із думкою спеціалістів щодо наслідків зменшення народжуваності: економічних — прогресуюче зростання дефіциту трудових ресурсів; демографічних — скорочення відносної кількості жінок, здатних мати дітей, зростання диспропорції статей і старіння суспільства; моральних — розвиток egoїзму у дітей та юнацтва, падіння контактності, комунікативності і соціальної відповідальності людей; етичних — формування споживацького ставлення до життя; соціально-гігієнічних — збільшення числа пізніх шлюбів і, відповідно, пізніх народжень; нарешті, генетичних наслідків збільшення осіб зі спадковими захворюваннями (за даними антропологів, найжиттєстійкішою є не перша, а друга і третя дитина).

Важливим завданням демографічного виховання є орієнтація молоді на багатодітну сім'ю. Вивчаючи репродуктивну поведінку в аспекті багатодітності, ми переконалися, що у нашому сучасному українському суспільстві материнство як соціальна цінність в сутності не є абсолютном благом. Не дивлячись на те, що на офіційному рівні багатодітність всіляко підтримувалась і схвалювалась (звання “матір–геройня”, пільги для багатодітних тощо), громадська думка до багатодітності ставилася при найміні обережно, а іноді з явним несхваленням і навіть ворожістю. Багатодітні сім'ї, зазвичай, зустрічались з величезними труднощами соціальної адаптації.

Будь-яка поведінка людини, включаючи репродуктивну, пов'язана з її потребами й керована ними. Тому зрозуміти й пояснити поведінку — означає зрозуміти й пояснити систему потреб індивіда та зміни, які в ній відбуваються. У свою чергу, кожній потребі відповідає певна цінність або система цінностей, яка презентує значущі для людини предмети або явища. Зміни у структурі потреб зумовлені змінами у структурі цінностей і соціальних норм. Тому

вивчення репродуктивної поведінки неминуче сполучене з дослідженням ціннісних орієнтацій, соціальних норм, установок і мотивів. Соціолого-демографічні дослідження репродуктивної поведінки в останнє десятиріччя спрямовані переважно на з'ясування місця дітей у структурі потреб особистості, шлюбної пари, сім'ї загалом.

Формуючи потребу в діях, передовсім доцільно звернути увагу на ознайомлення з феноменом материнства і батьківства. Молодь, котра готується до шлюбу, повинна знати насамперед про роль дітей в подружньому житті, про те, що діти позитивно впливають на сім'ю, на родинне життя: урізноманітнюють і збагачують міжособистісні зв'язки в сім'ї; розширяють сферу її інтересів і потреб; дають батькам емоційне задоволення вже фактом своєї появи на світ, а ще більше — своїми успіхами, неповторною діяльністю; дають можливість батькам ніби повернутися до своїх дитячих років, переживати знову пройдені етапи життя; задовольняють почуття материнства і батьківства, дають можливість жінкам і чоловікам відчувати насолоду від переживання цих високих почуттів; наповнюють життя батьків новим змістом; цементують єдність поколінь, дають впевненість, що на старість батьки не залишаться самотніми; підносять престиж сім'ї як мікроосередку суспільства.

Демографічне виховання має передбачати формування правильного ставлення до материнства і батьківства. Підготовка батьків — головне завдання суспільства, якщо воно хоче, щоб його культура відтворювалась знову і знову. Батьками молодь стає саме у своїй сім'ї, інші суспільні інституції навряд чи зможуть вирішувати це завдання так як це є у сім'ї. Фундаментом істинного материнства чи батьківства є формування у дитини переконання про те, що вона в майбутньому не стільки лікар, вчитель, шофер чи ще хтось, скільки передовсім батько чи матір.

Проведене дослідження мотивації вагітності і пологів встановило хибність навіянної офіційною моральною думкою про священний обов'язок та інсінкт материнства. Моніторинг стосувався численної групи вагітних жінок різних соціальних груп. Результати дослідження у таблиці 2.

Таблиця 2

Результати моніторингу мотивації вагітності і пологів

| № пп | Мотив вагітності і пологів | Кількість респондентів, які дотримуються даного мотиву (%) |
|------|---|--|
| 1. | Заради дитини | 6 |
| 2. | Заради коханого | 3 |
| 3. | Заради відповідності з соціальним очікуванням | 24 |
| 4. | Заради протесту, на зло батькам і дорослим | 12 |
| 5. | Заради збереження відносин, коли дитина стає останнім доказом для партнера, який хоче залишити жінку | 16 |
| 6. | Заради можливості почати життя "по-новому" (мотив, характерний зазвичай, для жінок з "цикавим" минулім, які таким чином хочуть очиститися від гріхів) | 8 |
| 7. | Заради збереження власного здоров'я (побоювання аборту) | 26 |
| 8. | Заради втечі від самотності | 5 |

У структурі репродуктивної мотивації психологічний мотив дітонародження визначає прагнення отримати від дитини емоційне задоволення, глибше зрозуміти сенс життя, спрямовувати розвиток нової людини. З соціальних позицій, бажання стати матір'ю визначається прагненням продовжити рід, жити своєю сім'єю, підняти власний авторитет у суспільстві. З економічних позицій, внаслідок дітонародження сподіваються змінити свій добробут, покращити житлові умови, вирішити ряд життєвих обставин. У такій структурі є й своя ієрархія. Вона динамічна і мінливі, але, разом з тим, у більшості жінок домінують альтруїстичні мотиви, спрямовані на створення оптимального соціального і психологічного середовища для догляду і виховання дитини.

Усе це дійсно дає підстави припустити, що материнство не є повністю забезпечене вродженими механізмами. Акцент на материнському інстинкті як найважливішій складовій психологічної готовності до материнства викликає сумнів (зрештою як і факт небажання багатьох жінок заводити дітей). Серйозним контрагументом існування материнського інстинкту сьогодні є материнський терор відносно до своїх дітей, який подекуди набирає масштабів національної катастрофи. Щорічно в Україні від рук матерів гине сотні дітей. Ще одним важливим доказом проти материнського інстинкту є зростання кількості жінок, що відмовляються ще в пологовому будинку від народженої дитини. Не менш красномовним аргументом проти вродженого материнського інстинкту є всезростаюча кількість абортів.

Материнство — одна зі соціальних жіночих ролей, тому, навіть якщо потреба бути матір'ю і закладена в жіночій природі, суспільні норми і цінності чинять визначальний вплив на прояв материнського ставлення. Материнське почуття включає в себе, на думку М.Колпакової, біологічне прагнення до материнства, перетворене інтеріоризованими соціальними нормами.

Повсякденна практика свідчить, що для хорошого догляду за малюком наявність материнського інстинкту є необхідною, але недостатньою умовою — високоорганізованому мозку необхідне навчання. Інстинкт говорить самці лише про те, що дитину треба захищати, а як за нею доглядати — він не знає. У людини материнська поведінка формується під час тривалих повсякденних спостережень дівчинки чи дівчини за поведінкою старших жінок у сім'ї по відношенню до малюка. Якщо у жінки не було подібного досвіду, то її інстинкт не матиме основи і не зможе трансформуватися у материнську поведінку. В українському суспільстві ще не прийнято вчитися материнству, хоч це вкрай необхідно. Якщо декілька десятирічів тому досвід догляду за малюком передавався від матері до дочки і питання про правильність чи хибність прийомів догляду не виникало, то сьогодні ця наступність втрачена і тому сучасні мами думають і гадають, як ім правильно доглядати за дитиною і кого краще слухати. Таким чином, жінку можна назвати матір'ю лише в тому випадку, якщо в неї сформовано материнську поведінку. Ця поведінка формується на базі інстинкту під впливом тривалих спостережень або спеціального навчання.

Вивчення праць дослідників проблеми материнства Г.Філіпової, С.Грофа та інших дало змогу виділити основні етапи онтогенезу материнської сфери:

1. Етап взаємодії з власною матір'ю у ранньому онтогенезі. Цей етап включає пренатальний період і триває на всіх онтогенетичних етапах розвитку при взаємодії з власною матір'ю (чи її дублерами—носіями материнських функцій). Це практично все життя суб'єкта. Найважливішим є віковий період до трьох років. У Китаї існує прислів'я, що дівчинка не стане хорошою матір'ю, якщо не буде любити свою майбутню дитину з дитинства. Вирішальними для формування материнських почуттів, на думку багатьох дослідників психології материнства, є стосунки з власною матір'ю і сімейна модель материнства.

Підготовка до виконання материнських функцій починається з перших днів життя. Чим більше дитина отримає тепла від матері, тим швидше та якісніше прищеплюється у неї материнський інстинкт. Якось зарубіжні біологи проводили плановий експеримент на мавпах. Після народження немовлят забирали від матерів і тримали їх в ізоляції до статевого дозрівання. Експериментаторів цікавили “дитячі роки” мавпенят, котрі виросли без “материнської турботи”. Повернуті назад, мавпочки жіночої статі незабаром завели потомство. Було помічено, що вони дуже дивно поводились з дітьми. Всі загальновідомі материнські інстинкти руйнувались на очах. Молоді мами кидали своїх дітей напризволяще, відганяли їх від себе, не давали їм їжі, а одна з таких мамаш, не дозвідно думаючи, просто розкусила голову власному малюкові. Виявилося, що такою поведінкою “грішати” лише ті мавпи, котрі виросли в штучних умовах без материнського догляду. Вчені називають їх “безмамні мами”. Тобто причини такого неадекватного поводження з дітьми в тому, що їх матері самі в дитинстві не отримали навичок поводження з дітьми, тобто на власній шкірі не зрозуміли, як слід доглядати за дітьми. І навіть інстинкти ім не допомогли.

2. Ігровий етап і взаємодія з однолітками. Специфічною відмінністю цього етапу у людини є формування і розвиток у процесі сюжетно–ролевої гри з ляльками, у “дочки–матері”, у “сім'ю” основних компонентів материнської сфери. Спочатку виникають сюжетно–

відображувальні дії (годування ляльки, колисання), а пізніше — прийняття на себе ролі матері. Граючись, дівчинка “приміряє” до себе різні “образи себе”, реалізує своє бажання побути матір’ю; природно, що при цьому життя матері міфологізується. Важливо відзначити, що в гріз лялькою присутнє і ставлення дорослих як до самих ляльок, так і до ігор дівчинки [1]. Завдяки активній участі в іграх досягається високий рівень запам’ятовування подій, які мали місце в грі, що відповідає даним психології, за якими у людини залишається в пам’яті приблизно 10 % з того, що вона чує, 50 % — з того, що вона бачить, 90 % — з того, що вона робить. Перебування в ролі станів свого персонажу, ідентифікація з ним, моделювання в ігрових ситуаціях реальних подій з життя дає можливість “відпрацювання” не лише мотиваційних основ, але й операційного складу материнської сфери.

Психологи наполегливо попереджають: у дівчаток, що не няньчили у дитинстві іграшкових ляльок, не грались у “дочки–матері”, пізніше важче збуджуються материнські почуття до своїх дітей. А сьогодні, і це відомо всім, дівчатка “пупсикам” приділяють мізерну увагу, віддаючи перевагу “дорослій” ляльці Барбі, її численним вбранням, прикрасам тощо, привчаючись і в житті хотіти цього — вбрання, прикрас, машин — більше, більше і більше...

Значення, яке надавалось ляльці і народній педагогіці, свідчить про усвідомлення зв’язку гри в ляльки з розвитком материнства. В Україні лялька передавалась від матері до дочки. Ляльку святково вдягали, виводили “в гості”, на оглядах нареченої вона служила доказом готовності дівчини до ролі господині і матері. Ці традиції допомагали зберігати і підтримувати культурну та сімейну моделі материнства.

3. Етап няньчання. На цьому етапі відбувається формування і розвиток значення дитини як об’єкту діяльності і потреби в її охороні та турботі про неї, а також закладається “потреба в материнстві”, як потреба мати для себе специфічні переживання, що отримуються в процесі задоволення перших двох потреб. Ця потреба вимагає рефлексії своїх суб’єктивних станів. Етап няньчання має добре виражені вікові межі (з 5–6 років до початку статевого дозрівання), включає досвід власної взаємодії з дітьми, спостереження за взаємодією дорослих з дітьми, сприйняття і рефлексію ставлення інших людей і суспільства загалом до дорослих, що виконують материнські функції. Це чинить вплив на формування всіх компонентів материнської сфери. Можливість здійснити з реальним об’єктом засвоєні у сюжетно–ролевій грі дії і переживання створює чудові умови для закріплення на живому малюкові всіх сформованих раніше компонентів материнської сфери.

Якщо до закінчення етапу няньчання досвіду взаємодії з малюками не було, то часто виникає страх перед ними і найчастіше виникає страх завдати шкоди дитині невмілим поводженням, некомпетентністю в догляді за нею тощо. Цей страх перед малюками зберігається на все життя, аж до початку взаємодії з власною дитиною.

Повне випадання досвіду няньчання до статевого дозрівання може привести до сприйняття ситуації взаємодії дорослих з малюками як неприродної, неприємної, емоції, що виражаються дорослими, особливості їх мовного спілкування з малюком сприймаються як недоречні, дратуючі. Поведінка і вигляд малюка не викликають ніяких позитивних емоцій, немає прагнення до контакту, дотику.

4. Етап теоретичного, передовсім шкільного, научіння. Важливе значення у виховній роботі школи набирає формування культу Матері. Любов до матері і повага до жінки мають один корінь. В школі проводять вечори матері, збори: “Наши мами”, шкільні свята “Приславимо жінку–матір!”, “Я люблю тебе, мамо!” тощо. В молодших класах розучують вірші про маму, проводять бесіди “Наши мами — геройні” тощо. В школі доцільно обладнати стенди, присвячені Матері “Бережіть наших матерів”, “Без матері немає ні поета, ні героя”. В ряді шкіл проводять шкільні свята Матері з підведенням підсумків того, що учні створили своєю працею для матері.

Значний потенціал у формуванні почуття материнства мають шкільні учебові предмети, передовсім, українська та зарубіжна література, біологія, валеологія, правознавство тощо.

Особлива увага в українській класичній та сучасній літературі, що опановується в шкільному курсі, приділена темі материнської любові. У творах Т.Шевченка (“Назар Стодолі”, “Катерина”), І.Франка (“Борислав Сміється”, “Украдене щастя”), М.Вовчка (“Горпина”, “Два сини”), Лесі Українки (“Колискова”), М.Рильського (“Синові”), О.Довженка (“Маті”), А.Малишка (“Правда”, “Пісня про рушник”), М.Стельмаха (“Правда і кривда”), В.Симоненка

(“Лебеді дитинства”), Л.Костенко (“Маруся Чурай”), І.Драча (“Чорнобильська Мадонна”), Б.Олійника (“Пісня про матір”) та багатьох інших тема материнства розкрита настільки глибоко, що за бажання і відповідної підготовки вчителя школярам може бути надана максимальна інформація про це почуття, умови його плекання, особливості переживання і внутрішньої краси.

Багатий матеріал для роботи з формування правильного піднесеного ставлення до материнства закладено в зарубіжній літературі. Крізь увесь курс проходить ця тема (твори Г.Х.Андерсена, О.Пушкіна, В.Шекспіра, О.Острівського, М.Некрасова, С.Єсеніна, О.Блока, М.Шолохова, Р.Гамзатова та багатьох інших). Учитель має можливість використати більшість художніх творів, включених до програми загальноосвітньої школи, у справі підготовки учениць до майбутнього усвідомленого материнства.

Під час опанування в школі основ правознавства учні можуть ознайомитись з особистими і майновими правовідносинами між батьками і дітьми, умовами, що призводять до позбавлення материнства. Вивчаючи цикл біологічних дисциплін, учні, передовсім дівчата, черпають знання, необхідні майбутній матері (“дітородна функція”, “вимоги до зачаття”, “алкоголь і потомство”, “ембріональний розвиток”, “переживання вагітності”, “особиста і статева гігієна” тощо). У процесі експериментальної роботи ми помітили як змінювалось у кращу сторону ставлення юнаків до дівчат, коли на уроках біології їм широ і доступно розповідали про значення здорового організму жінки для виношування і народження дитини, про відповідальність, що лягає на дівчат як майбутніх матерів.

Сучасна наука твердить: щоб жінка могла благополучно зачати, виносити, народити і доглянути дитину, турбота про її репродуктивне здоров'я має починатися з дитинства. Вже при народженні дівчинки її повинен уважно оглянути акушер–гінеколог. Сьогодні у поліклініках все впевненіше почуває себе дитячий гінеколог.

Підвідними рифами на шляху дівчинки до здорового материнства часто стають відхилення регуляторних механізмів, що діригають всіма гормональними процесами жіночого організму, регулюють дозрівання та нормальну роботу репродуктивної системи. Це, передовсім, черепно–мозкові травми та інфекційні запалення мозкових оболонок (менінгіт), а також вірусні інфекції (грип, кір, краснуха), які можуть детермінувати стійкі порушення у ритмі менструацій. Тому всі способи оздоровлення (відповідно, і захисту від інфекцій): загартування, повноцінне харчування, оптимальні фізичні наватаження, налагоджений режим дня і своєчасні прищеплення — не лише фактори благополуччя самої дівчинки, але й турбота про її майбутнє потомство.

Суттєву роль у нормальному розвитку дівчинки відіграє весь комплекс оздоровчих заходів — гімнастика, загартування, повітряні, сонячні ванни. Постава дитини — це не лише естетика, але й правильне розташування внутрішніх органів та їх нормальне функціонування. Обмивання і гігієна зовнішніх статевих органів мають бути потребою організму, що розвивається. Цьому треба привчити дівчинку з перших днів життя. Ожиріння може викликати ранній статевий розвиток, може відбитися на становленні менструальної функції і може привести до беспліддя. Несвоєчасне спорожнення кишечника може викликати зміщення матки або її неправильний розвиток. Ось чому змалку дівчинку треба готовувати до усвідомленого материнства. Виховання потреби материнства повинно стати турботою про фізичний, в тому числі статевий розвиток дочки.

Окрім сухо медичних, існують і соціально–педагогічні причини змін у репродуктивному здоров'ї юніх жінок. Це, передовсім, ранній початок статевого життя. Епітеліальний покрив шийки матки остаточно дозріває лише до 17–18 років. До цього віку чоловіча сперма чинить канцерогенну дію.

По–друге, це розповсюдження захворювань, що передаються статевим шляхом. Особливу небезпеку становить хламідіоз. Протікаючи майже безсимптомно, він легко переходить у хронічну форму і небезпечний утворенням численних запальних спайок, що пізніше перешкоджають заплідненню.

По–третє, хронічна інтоксикація організму дівчини (алкогольна, наркотична, нікотинова). Токсичні речовини, що систематично надходять до організму, розкладають роботу мозку, що може призводити до розладів менструальної функції.

По-четверте, прагнення схуднути у дівчат, що сприяє порушенню менструального циклу. Переход за межу 15 %-ї втрати ваги, призводить, на думку російських фахівців І.Кудрявцевої та М.Марченко, до припинення менструації. Ще один серйозний наслідок косметичних голодувань — зменшення розмірів матки та яєчників [2].

Батьківство є не менш значущим фактом у житті чоловіка, ніж материнство в житті жінки. Якщо неправомірна біологізація материнства, тим більш соціально-історичним є інститут батьківства. Якщо материнство, зазвичай, передбачає не лише зачаття і народження, але й вигодовування, вирощування потомства, то батьківський внесок у багатьох видів зводиться практично до акту запліднення. Традиційно батьківство не передбачало щоденного догляду за дитиною. Сьогодні, у зв'язку зі зміною становища жінки в суспільстві, намітився поворот до “нового батьківства”, усвідомлення чоловіками відповідальності за сім'ю і дітей. Американський соціолог Дж. Левін писав, що у новому понятті батьківства поступово зникає лінія, яка розділяє сферу материнства від сфери батьківства, та демаркаційна лінія, яку провело суспільство і глибоко засвоїли індивіди. При новому батьківстві чоловіки почали усвідомлювати, що означає бути батьком, і робити для своїх дітей те, що завжди робили жінки.

Проблема батьківства — найгостріша проблема пострадянського суспільства. Батьківство є важливою подією в житті чоловіка, яка несе зі собою кардинальні зміни. Воно змінює погляд чоловіка на самого себе, характер, стає впевненішим. Діти шукають у матері ласки і втіхи. В батькові ім потрібна активність, готовність пограти з ними, посміятися, його очима подивитись у світ. Декларувавши рівноправність обох батьків щодо дитини, законодавство про шлюб і сім'ю відчужує батька від сім'ї. Система пільг у зв'язку з народженням дитини, доглядом за нею, її вихованням надається лише матерям. У випадку розлучення, дитина зазвичай залишається з матір'ю.

Соціальна роль батька важка тим, що, на перший погляд, видається очевидною. Саме ця очевидність створює чимало психологічних пасток під час їх засвоєння. Ось деякі з них:

- 1) “пастка простої мети” — відмова від наявності екзистенціальної мети в ролі батька (“Годую, одягаю, що ще потрібно?”);
- 2) “пастка нормальності”, або “все, як у людей” — потенційна відмова від розуміння і прийняття унікальності свого життя і життя членів своєї сім'ї;
- 3) “пастка правоти сили” або “проти лому немає прийому” — відмова від усіх можливих способів вирішення конфліктів, крім силових чи пов'язаних з демонстрацією сили;
- 4) “пастка віку” (“Я ще молодий”, “Вона — ще нічого не розуміє, хай матір з нею вовтузиться”), орієнтація на вік як критерій розвинутості людини;
- 5) “пастка подарунка” (“Я йому все купую, що захоче...”) — підміна екзистенціальної відмови від розуміння інтересів членів сім'ї в стосунках предметами, ігнорування цінності людського спілкування;
- 6) “пастка споживацтва”, або “в сім'ї можна розслабитися”. Почуття інших членів сім'ї не враховуються;
- 7) “пастка переваги статі” — відмова від вирішення життєвих завдань невідомим чином (жіночим);
- 8) “пастка соціальної цінності статі” (“Хлопчик собі завжди дорогу проб’є”, “Чоловіка скрізь на роботу візьмуть”). Відмова від екзистенціальних переживань як непотрібних;
- 9) “пастка ревнощів до дітей”, необхідність рахуватися з тим, що увага дружини належить маленьким дітям;
- 10) “пастка очікуваної обов'язкової любові”, наприклад, “Я тобі батько, тому ти повинен мене любити і поважати”.

Для встановлення тіснішого контакту з дитиною молодому батькові доцільно: частіше брати малюка на руки; годувати дитину (зрозуміло, за допомогою соски); давати дитині палець; розмовляти з малюком; класти дитину на себе, щоб відчувати тепло батьківського тіла; міняти пелюшки; купати дитину; частіше брати дитину на прогулочки; тримати під контролем свої емоції; стежити за своїм голосом; в жодному випадку не вдаватись до фізичних (хай найпростіших) покарань.

Проте “стати батьком” і “бути батьком” не одне і те ж, поза як переход до активної виховної діяльності у чоловіків не пов'язаний автоматично з народженням дитини, тим більше, що вони не знаходять моделей своєї поведінки в тому середовищі, в якому вирошли. Якщо

традиційна роль батька була пов'язана з інститутом успадкування, то “нові батьки” усвідмили свою відповідальність за емоційний стан своїх дітей, усвідомили, що батьківська поведінка відбувається на поведінці дітей, на їх особистісному розвиткові. Батьки все частіше беруть на себе відповідальність за виховання дітей. Проблема підвищення авторитету батька у суспільстві пов'язана з тим, що в сучасній сім'ї втратив значення авторитет, заснований на справі власності, а моральний авторитет, заснований на емоційному, духовному ґрунті, ще не став надбанням чоловіків. Разом з тим авторитет батька має стати тим стрижнем, на якому формується сімейна злагода.

Зрозуміло, що матері доводиться важче, ніж батькові. І у фізіологічному плані, і у психологічному, і з точки зору побутової влаштованості на жінку зазвичай лягає значно більше завантаження, ніж на чоловіка. І хоч чоловік може бути завантажений своєю роботою, допомагати в домашніх справах, ходити за продуктами, прати пелюшки, все одно на нього припадає менша частка турбот, пов'язаних з дитиною. Він менше спілкується з дитиною, менше бере участь у її перших контактах зі світом. Саме через це чоловікові важче стати батьком, ніж жінці — матір'ю. Йому необхідне особливе бажання стати справжнім батьком, наполегливість і навіть винахідливість, щоб цього досягти. Вважається, що чим раніше батько заполучається до догляду за малюком і чим захопленіше він це робить, тим міцнішає його батьківська любов.

Дуже важливим є виховання турботливого хлопчика, риси, необхідної майбутньому батькові. Турбота про молодших і турбота хлопчика про дівчаток — центральний момент, який формується батьками в хлопчикові. Це прояв ніжності, заступництва, поблажливості, які полярні станам самовдоволення, гордості, владності. Якщо молодших дітей немає, то можна ходити в гості туди, де є маленькі діти, чи ж приводити до себе в дім малюків. Необхідне постійне навчання хлопчиків турботі. Формування батьківства значною мірою залежить від досвіду, винесеного з батьківського дому. Майбутній чи чинний батько в уяві часто ставить себе на місце власного батька і або прагне його наслідувати, або хоче бути іншим. Зрозуміло, що хоче дати своїй дитині те, чого не отримав від свого батька.

Підготовка майбутніх батьків передбачає роботу зі школярами за чотирма напрямками: освітнім, виховнім, оздоровчим і практичним.

Освітній напрямок має на меті інформування майбутніх батьків про фізіологічні механізми дітонародження, особливості харчування, режиму, виконання правил гігієни під час вагітності, пологів і післяпологового періоду, правила догляду за дитиною, принципи грудного вигодовування.

Щоб мати достатній рівень педагогічної готовності, майбутнім батькам і матерям необхідні знання про основні закономірності розвитку і виховання дітей, про роль у цьому сім'ї, батьків, тобто фізіологічні і психолого-педагогічні знання. Вони повинні бути готовими до розв'язання різноманітних педагогічних завдань, як стратегічних, так і тактичних, оперативних. На рівень педагогічної підготовленості певний вплив чинить самоосвіта батьків, потреба в розумній книзі, читання педагогічної літератури, прагнення розширити свій педагогічний кругозір.

Основою для проведення будь-яких програм статевої просвіти повинно стати знання підлітками будови свого тіла, особливостей процесів, що відбуваються в період статевого дозрівання, дотримання правил гігієни тіла. Всі ці питання висвітлює програма “Чи все Ви знаєте про себе?”, розроблена нами спеціально для дівчаток-підлітків. У рамках цієї програми приділяється велика увага проблемі гігієнічної грамотності. Важко переоцінити значення своєчасного навчання дівчаток правильній особистій гігієні, оскільки чимало запальних захворювань пов'язано саме з недотриманням і незнанням основних правил гігієни, з неправильним використанням сучасних гігієнічних засобів.

Як показали опитування старшокласників на тему “Прокреативна діяльність людини”, переважна більшість з них недостатньо поінформована з цих питань, що в майбутньому може привести до низки невіправних помилок у реальній прокреативній діяльності. Питальник включав нескладні запитання:

1. Які вимоги варто виконати батькам для зачаття здорової дитини?

2. Які шляхи створення хороших психологічних передумов для народження здорової і спокійної дитини?

3. Які ознаки настання вагітності?
4. Як зовнішньо змінюється жінка в період вагітності?
5. Які вимоги до молодого чоловіка ставляться в період вагітності дружини?
6. У чому сутність психологічної підготовки молодої жінки до пологів?
7. Як ви ставитеся до участі чоловіка в пологовому процесі?
8. У чому сутність “полового тренінгу”? тощо.

Зачинати дитя треба в стані душевного спокою, а ще краще — емоційного піднесення і, звичайно, в період бадьорого стану тіла. Древні не рекомендували зачинати дитя після нервових розладів, під впливом сильних негативних емоцій (гніву, ненависті, відчаю), а також після перевтоми, фізичних і моральних зворушень. Ще Гесіод приписував утримання після похорон, щоб подружжя не дали життя істоті з нервовими розладами. Запліднення, що відбулось у стані гніву, суму, алкогольного сп'яніння, завжди давало негативні результати. В дні, коли збираються дати поштовх життю своєї дитини, варто намагатись уникати сварок, переїздів, змін місця роботи і взагалі будь-яких стресових ситуацій. Древні греки відзначали, що зачаття середкраси природи чи в красивій спальній кімнаті, прикрашений квітами, картинами і статуями, давало краще потомство, ніж якби це відбувалось в похмуруй кімнаті на тлі вбогої обстановки. Тільки дотримуючись усіх цих вимог, можна випустити в світ стовідсотково здорову, розумну і красиву дитину. І про це молодь, котра готується до шлюбу, має знати.

Виховний компонент передбачає виховання почуття материнства—батьківства шляхом формування духовного зв'язку між майбутніми батьками і ненародженою дитиною. Робляться спроби за допомогою психотерапевтичних засобів зменшити невротичні прояви, формування адекватної реакції на різноманітні стресові подразники. З цією метою застосовуються методики особистісного орієнтування: організуються концерти духовної музики, відвідини церкви, дитячого садка. Все це допоможе в майбутньому вагітній налагодити двосторонній зв'язок з малюком, зрозуміти його стан, полюбити його (арттерапія, малювання, гра на музичних інструментах, співи, танці; ролеві ігри; формування впевненості в собі; вироблення вміння відчувати свого малюка і спілкуватися з ним до народження; загострення уваги батьків на поглибленні контакту з дитиною в дородовий період).

Найнеобхідніша риса, якою повинні бути наділені майбутні батьки, — морально-психологічна готовність і знання того, що їх чекає під час виконання батьківських функцій. Процес виховання стане значно складнішим, якщо людина морально не дозріла для цього. На щастя, зміни можливі на будь-якому етапі життя, якщо тільки людина дійсно хоче цих змін. У людей, котрі стали батьками, з'являється багато обов'язків; їм доводиться відмовитись від попередніх радощів і безтурботного існування.

Майбутні батьки повинні бути психологічно готовими до того, що виховання дитини — праця нелегка, праця без вихідних, що вимагає постійного напруження розуму, почуттів, готовності приймати негайні рішення, брати на себе повну відповідальність. Можна виділити п'ять умов успіху в здійсненні батьківського і материнського обов'язку: 1) бути високо вимогливим до самого себе, постійно займатись самовихованням, володіти волею, витримкою; 2) знати інтереси своїх дітей, вникати в усе, що їх хвилює, турбує, гнітить чи радує; 3) пам'ятати свої дитинство та юність, співпереживати з дитиною все, що з нею відбувається; 4) брати обов'язкову участь в усіх домашніх, господарсько-побутових справах, залучати до них, по можливості, й дітей; 5) завжди бути прикладом для своїх дітей.

Оздоровчий напрямок передбачає оцінку стану здоров'я дівчини—майбутньої жінки, прогнозування акушерських ускладнень і власне оздоровчі заходи. З цією метою використовують: комп'ютерну психодіагностику; заняття з оздоровчої гімнастики в гімнастичному залі і басейні з виконанням спеціальних дихальних і м'язово-релаксуючих вправ (аутогенне тренування); правильне харчування; загартування; ознайомлення з методами розслаблення і концентрації; робота з бальовими відчуттями; навчання динамічній суглобовій і спеціальній гімнастиці; навчання правильному диханню тощо.

Практичний напрямок має на увазі підготовку молоді до виходжування і виховання дитини. Вміннями одягнути, перепеленати, викупати, покласти спати, заколисати повинні

ЗАГАЛЬНА ДИДАКТИКА

оволодіти і хлопці, і дівчата. На жаль, цьому приділяють недостатню увагу в школі і в сім'ї. А звідси й справедливість думок: перша дитина — остання лялька для молодої мами. Наше опитування 890 школярів засвідчило, що абсолютна більшість старшокласників не підготовлена до догляду за новонародженою дитиною. На питання анкети: “Чи вмієте Ви правильно поводитися з немовлям?”, ми отримали наступні відповіді (таблиця 3).

Зацікавила школярів і дала підтвердження вищесказаному робота над питальником “Навички догляду за немовлям”, яка поєднувалась з практичними заняттями з оволодіння навичками пеленання, купання малюка (з використанням ляльок).

Таблиця 3

Розподіл відповідей на питання “Чи вмієте Ви правильно поводитися з немовлям?”, %

| Варіанти відповідей | Юнаки | Дівчата |
|---------------------|-------|---------|
| Так | 7,1 | 13,2 |
| Ні | 70,4 | 54,3 |
| Важко сказати | 18,7 | 40,4 |
| Немає відповіді | 3,8 | 2,1 |

Результати опитування засвідчили, що у старшокласників побутують хибні думки стосовно догляду за немовлям. На більшість питань їх відповіді були неправильними. Навіть студенти старших курсів педуніверситету, які на час опитування були одружені і мали дітей, демонстрували безпорадність, відповідаючи на ці ж питання. Вони не навчені елементарних навичок догляду за новонародженим, не знають, як має розвиватися і поводитися малюк у різні періоди свого життя. Все в малій дитині викликає тривогу і неспокій молодих батьків. Лише кожна третя з опитаних 89 студенток—молодих мам може правильно тлумачити звукові сигнали своєї дитини, тобто знає її мову і може адекватно реагувати на її потреби, кожна четверта зоріентована на грудне вигодовування дитини.

Важливим завданням демографічного виховання є формування контрацептивної культури. На жаль, багато випускників школи мають недостатні знання про сучасні контрацептиви. Про це свідчать результати вивчення самооцінки старшокласників ряду шкіл Тернопільщини знань про методи і засоби попередження вагітності (таблиця 4).

Таблиця 4

Самооцінка старшокласниками Тернопільщини знань про методи і засоби попередження вагітності (%)

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

Результати даного опитування підкреслюють, що учнівській молоді необхідна система демографічного виховання.

Одним з важливих завдань демографічного виховання є охорона репродуктивного здоров'я підлітків і молоді. Аналізуючи сексуальну поведінку підлітків, ми встановили, що кожна четверта з числа сексуально активних дівчат не мала постійного партнера, причому в групі 14–15-річних ця частка була найвищою (64,3%). Вивчення ставлення до контрацепції дівчат у віці 15–19 років показало, що сексуально активні підлітки або зовсім не застосовують

контрацепцію, або використовують неефективні методи запобігання вагітності. Саме через це різко зростає сьогодні кількість абортів у дівчат шкільного віку. 4% від загальної кількості абортів в Україні припадає на дівчаток до 15 р. і понад 10% — у 15–19–річних. Пріоритетними напрямками сучасної стратегії повинні стати масова сексуальна просвіта, розробка програм, орієнтованих на реальні потреби молоді, з врахуванням соціальних, культурних і емоційних особливостей підлітків. Кінцевою метою таких програм має стати формування у молоді відповідальної сексуальної поведінки. У 1996 р. між Всесвітньою організацією охорони здоров'я та ЮНЕСКО була підписана декларація “Альянс для розвитку”, метою якої було запровадження в школи нової ініціативи — “репродуктивне здоров'я в освітній процес”. Одним з нових підходів є міжпредметний принцип, тобто демографічне виховання, формування майбутнього сім'янина через усі освітні дисципліни.

Основними джерелами інформації про контрацепцію підлітки називають: знайомих і подруг — 56,0 %, книги, журнали, відеофільми — 2,7 %, батьків — 9,7 %, лікаря — 3,8 %, педагогів — 1,2 %. Не випадково близько 70 % дівчат під час сексуального дебюту не користувалися жодними засобами запобігання. Не випадково в останні 3 роки 22–23 тисячі школярок України стають матерями, 4 % від загальної кількості абортів припадає на дівчаток до 15 років і понад 10 % — у 15–19–річних.

Зневажання контрацептивів у молодіжному середовищі можна пояснити такими чинниками:

- не існує методів запобігання, вільних від недоліків. Завжди доводиться вибирати між ризиком завагітніти і небезпекою для здоров'я одного чи обох партнерів, не кажучи вже про порушення “природності” відчуттів;
- негативний вплив багатьох методів контрацепції на “природність” статевих задоволень відштовхує молодь. Вже сама необхідність щось планувати і готовувати суперечить прагненню до молодіжної спонтанної сексуальності, до свободи від “технічних” аспектів;
- застосування протизаплідних засобів частішає з віком і збагаченням сексуального досвіду. Активне і свідоме обговорення сексуальності і контрацепції суперечить традиційно навіюваній жіночій ролі, що передбачає пасивність і сексуальну незацікавленість.

Таким чином, переважна більшість респондентів—старшокласників відчуває потребу в знаннях про сучасну контрацепцію. Ось чому ми намагались у порівняльній формі дати оцінку різних методів запобігання небажаної вагітності.

Суспільство повинно визнати наявність сексуальної активності підлітків і усвідомити, що потреби підлітків у галузі сексуального здоров'я специфічні. Тривале вивчення проблеми контрацептивної культури привело нас до висновку, що хоч держава й не повинна грубо втручатися у вибір жінками моделі репродуктивної поведінки, її “м'яке втручання” в напрямку стимулювання зміни репродуктивної поведінки є не лише можливим, а й необхідним. У західному світі, де люблять прораховувати економічну рентабельність кожного кроку до того, як його зробити, давно прийшли до висновку, що значно дешевше налагодити просвітницьку роботу усіх напрямках і головним чином серед школярів, ніж вкладати мільйони в “абортну промисловість”.

З метою формування контрацептивної культури молоді її слід проінформувати про аборт як засіб переривання вагітності і ставлення до нього в українському суспільстві, де сформувалась особлива абортна культура — звикання до того, що аборт — основний і навіть єдиний спосіб регулювання кількості дітей у сім'ї. Не випадково за кількістю абортів на “жіночу душу” Україна входить до числа країн-лідерів, що свідчить про споживацьке, байдуже ставлення до здоров'я українських жінок. Ось чому в руслі демографічного виховання першочерговим завданням усіх виховних інституцій стає ознайомлення молоді з методами контролю дітонародження, з ефективними, зручними, безпечними і доступними протизаплідними засобами. Контрацептивна культура сприятиме свідомому плануванню сім'ї, необхідному для народження бажаних і здорових дітей у майбутньому, для збереження здоров'я жінки-матері. Природне регулювання зачаття служить єдиній меті: реалізації відповідальних прокреаційних намірів. Контрацепція служить врешті-решт і дитині, бо, народившись бажаною, вона отримує більше шансів на любов і тим самим більшу гарантію майбутнього щастя.

Сьогодні в Україні намагаються реалізувати концепцію безпечноного материнства і репродуктивних прав, яка розроблена всесвітньою організацією охорони здоров'я і включає:

- а) забезпечення високої пріоритетності проблеми охорони здоров'я матері і дитини в суспільстві і державі, урядових і неурядових структурах, у свідомості кожної людини;
- б) усунення статової нерівності, бідності і дискримінації жінок в усіх її проявах, сексуального та будь-якого іншого насилия щодо жінок;
- в) небажаність законодавчої заборони легальних абортів, бо це призводить до збільшення підпільних абортів і збільшення післяабортних ускладнень та материнської смертності;
- г) забезпечення жінок більшими повноваженнями і правами, включаючи якісне обслуговування та інформацію з попередження вагітності і пологів;
- і) зниження числа непланової вагітності та абортів поза медичною установою, поліпшення інформованості населення різних вікових груп про відповідні методи і прийоми запобігання від небажаної вагітності;
- д) забезпечення жінок у післяабортний період порадами з планування сім'ї з метою попередження повторних абортів;
- е) розробка і впровадження засобів "негайної контрацепції" для попередження чи подолання вагітності протягом кількох годин чи днів після небажаного сексуального контакту;
- є) забезпечення пізнішого початку статевого життя;
- ж) забезпечення організації та оптимального функціонування різнопривілеївої системи прийняття пологів з наданням матері, плоду і дитині належної безпеки;
- з) надання для всіх вільного доступу до фахівців, що приймають пологи;
- и) ліквідація відмінностей у рівні обслуговування вагітних жінок у місті і на селі;
- і) максимальне наближення служб охорони материнства і дитинства до місця проживання;
- ї) інформування жінок і їх сімей про ризик і розвиток акушерських ускладнень і запрошення пацієнтів до прийняття спільніх рішень;
- й) забезпечення конфіденційності при обслуговуванні жінок у всіх службах планування сім'ї;
- к) створення системи вивчення й оцінки кожного випадку материнської смертності;
- л) покращання підготовки і підвищення кваліфікації медичного персоналу служб планування сім'ї.

Таким чином, демографічне виховання учнівської молоді, як складова дошкільної підготовки, має перебувати в центрі уваги не лише педагогів і батьків, а й держави та суспільства. Хотілося б, щоб проект Національної Доктрини розвитку освіти в Україні, який будуть розглядати делегати чергового Всеукраїнського з'їзду педагогічних працівників, не обійшов стороною цього важливого аспекту в діяльності школи та сім'ї.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кудрявцева И., Марченко М. Последствия косметического голодаания // Семейный доктор. — 2000. — № 3. — С.48.
2. Филиппова Г. Психология материнства и ранний онтогенез. — М.: Жизнь и мысль, 1999. — С.46.

Тетяна АЛЕКСЄЕНКО

ІНТЕГРОВАНІ УМОВИ СУЧASNOGO СІМЕЙНОГО ВИХOVANНЯ, КОЕФІЦІЕНТ ЇХ КОРИСНОЇ ДІЇ

Розуміння реальності як об'єктивно існуючих явищ, процесів, відношень, які також мають системну природу, дозволяє найбільш повно і об'єктивно розкрити умови сімейного виховання, яких, як засвідчує проведений аналіз реального стану виховання дитини в сучасній сім'ї, настільки багато, що практично неможливо всі перерахувати або визначити. Причина полягає в тому, що багато з них мають минучі характеристики, більше того, в процесі життєдіяльності сім'ї умови практично не зустрічаються у "чистому", ізольованому одна від одної вигляді. Навпаки, вони конструктивно пов'язані між собою і на певному рівні інтеграції (тобто зближення і взаємопроникнення) утворюють певний комплекс, який у своїй сукупності супроводжує і характеризує сімейне виховання загалом, — інтегровані умови. Зважаючи на це,

принципово важливою проблемою і потребою є визначення можливостей їх впливу на особистість та сім'ю в цілому, причинність особистісної поведінки дорослих і дітей та можливості поліпшення або певної корекції цих умов.

Для реалізації саме такого задуму нами була розроблена класифікація комплексу соціально-педагогічних умов виховання дитини у сім'ї. Її головним критерієм є дитина як цілісна особистість, яка взаємодіє з навколошнім світом і знаходиться під впливом різних людей і обставин. Такий підхід дозволяє визначити декілька груп інтегрованих умов, які впливають на виховну функцію сім'ї та безпосередньо на дитину.

Логіка підходу спирається на те, що сім'я не тільки окрема педагогічна система, а й підсистема суспільства (як це доведено нашим дослідженням). Кожний член сім'ї не тільки залежний, а й зберігає певну автономістів і завдяки цьому входить до інших об'єднань людей та соціальних груп: виробничих, навчальних, дитячих організацій, громадських спілок, політичних організацій; вступає в зв'язок із навчально-виховними закладами, торгові, охорони здоров'я, місцевою владою та іншими соціальними інститутами. Разом із тим сім'я в цілому та кожний її член зокрема функціонує в надзвичайно насиченому інформаційному просторі, тобто знаходиться під постійним впливом засобів масової інформації та масової культури. Таким чином, взаємини у сім'ї не завжди складаються тільки з волі її членів, а й під впливом зовнішніх умов соціального життя суспільства. Тобто умови за спрямованістю впливу на особистість як члена сім'ї можна поділити на зовнішні та внутрішні.

До зовнішніх відносимо державну політику щодо сім'ї, дітей і дитинства в цілому; соціальні інститути, з якими взаємодіє сім'я; інформаційне оточення.

До внутрішніх — безпосередні умови внутрішньосімейної та виховної діяльності, які за своїм характером можуть бути як об'єктивними, так і суб'єктивними.

До об'єктивних ми відносимо структуру сім'ї (повна/неповна, однодітна/багатодітна; нуклеарна/складається з кількох поколінь тощо) і готовність батьків до виконання виховної функції.

До суб'єктивних — життєву філософію сім'ї на основі цінностей та ціннісних орієнтацій, мікроклімат сім'ї, яка формується на основі особистісних якостей та характерів її членів; педагогічну культуру батьків і рівні її сформованості, яка є складовою загальної культури людини. По своїй суті вони становлять комплекс соціальних та психолого-педагогічних умов.

За результатом впливу на дитину всі умови можна поділити на позитивні та негативні. Однак, якщо мова йде про сучасну сім'ю, доцільно виділити 4 типи умов цієї групи, а саме:

- 1) сприятливі умови;
- 2) умови напруження;
- 3) умови ризику;
- 4) несприятливі умови.

Кожна група має свої визначальні характеристики: сприятливі умови для виховання дітей виникають тоді, коли сім'я повна — в ній є батько і маті; існує взаємоповага і любов членів сім'ї; наявні достатні соціально-побутові умови, які забезпечують повноцінність функціонування сім'ї та повноцінність розвитку дитини; присутня висока мотивація до виховання дитини, яка спонукає до вироблення загальної та відповідної вікові стратегії і тактики виховної діяльності на основі глибокої поваги до особистості дитини, розуміння її самоцінності; батьки володіють високим рівнем педагогічної культури. За наявності таких показників у сім'ях, як правило, володарює загальний позитивний мікроклімат.

Батьківська любов передбачає високий ступінь відповідальності не тільки за нормальний фізичний розвиток дитини, а й за її моральний розвиток, допомагає їй зрозуміти цінності власного “я” і свою недосконалість, яка відкриває шлях до розвитку.

Виховання в сприятливих умовах дозволяє сформувати у дитини адекватну самооцінку, яка регулюється її ставленням до себе й до інших.

Умови напруження можуть спричинити структурні зміни сім'ї (роздучення, народження другої дитини, якщо до цієї події батьки не підготували першу; новий шлюб, смерть когось із членів сім'ї тощо); нестабільні соціально-побутові умови; невміння налагоджувати довірливі стосунки між собою взагалі і між батьками та дітьми зокрема; відсутність взаємоповаги і певної

стратегії виховання дитини; невисокий (зебільшого середній) рівень педагогічної культури батьків; в основному напружений мікроклімат сім'ї в цілому.

Найчастіше розрядка напруження в таких сім'ях відбувається саме за рахунок дітей, але по-різному: одні батьки всю силу своєї любові спрямовують на дитину, чим компенсують втрату іншої близької людини і, що зустрічається досить часто, в своїй любові стають егоїстами, оскільки не залишають дитині ніяких прав самостійного вибору — все за неї вирішують, роблять, навіть, намагаються відповідати; другі — замикаються, в основному, на своїх проблемах і спілкування з дитиною часто зводять до догляду за нею, не турбуючись її внутрішніми духовними потребами; треті — маніпулюють дитиною і її почуттями залежно від настрою; четверті — “зривають” на ній свій поганий настрій, роблячи її якоюсь мірою відповідальною за свої невдачі і т.п. Деформована батьківська любов може спровокувати у дитини внутрішній конфлікт між реальним та ідеалізованим “я”, яке формується на основі завищеної або заниженої самооцінки дитини.

Особливі ситуації виникають, коли в сім'ї народжується друга дитина, а перша не готова її прийняти. Почуття образі, що відтепер їй мало приділяти уваги, ревнощі до братика чи сестрички з часом нерідко переростають у ворожість і стають причиною постійних сімейних скандалів.

Умови ризику виникають тоді, коли існує якась сукупність вищезазначених умов; в сім'ї відсутні любов і взаємоповага між її членами або до конкретної дитини; відсутні необхідні соціально-побутові умови; аморальна є особистісна поведінка одного із батьків (пияцтво, зрада, вживання наркотиків, лінощі, неробство тощо); низький рівень педагогічної культури батьків; відсутня певна організація життєдіяльності сім'ї; загальний мікроклімат постійно напружений.

Для сімей з подібними умовами характерне маятникоподібне виховання, тобто непослідовність вимог з боку батьків, а ще гірше — використання інтересів дитини одним із батьків проти іншого, причому, як свідчать спостереження, цим користуються і мати, і батько. Такий принцип виховання позбавляє дитину стійких орієнтирів поведінки і формує риси пристосуванства та нещирості. Приклад поганої поведінки батьків створює у дитини стереотип власної поведінки, яка не вписується у загальноприйняті норми; формує споживацьке ставлення до інших людей, до життя в цілому.

Несприятливі умови виникають у неблагополучних сім'ях, які характеризуються антисуспільною поведінкою, загальним несприятливим мікрокліматом сім'ї (аморальним), в якому звичними і нормальними вважаються лайка, бійки, приниження, фізичні покарання дитини; практично відсутні соціально-побутові умови для нормального розвитку і виховання відсутня зацікавленість батьків у формуванні особистості педагогічної культури, здатність до аналізування виховних дій та результатів виховної діяльності. Несприятливі умови виховання виникають також у кримінальних сім'ях.

Але не всі діти, особливо дошкільного і молодшого шкільного віку, усвідомлюють складність свого сімейного становища. Спостереження доводять, що одні з них дуже чутливі до байдужості батьків, до нестатків, до грубощів, до фізичних покарань та постійних конфліктів, інші — в силу обмеженості досвіду життя — за першим враженням ні на що інше не претендують. Але і одні, і інші вже у малому віці знають, що таке страждання. Дехто втікає від цього страждання на вулицю і попадає в категорію безпритульних дітей, починає палити, нюхати клей, займається проституцією (хоч як це гірко і дивно звучить стосовно дітей), крадіжками та жебрацтвом. В останні роки таких дітей можна побачити в будь-якому регіоні України, але найбільше їх у великих містах, зокрема в Києві, куди вони з'їжджаються не тільки подорожуючи транспортом самі, а й за допомогою дорослих (і чужих, і рідних), які використовують їх у жебракуванні.

Вважаємо за необхідне зазначити, що і у вищезазначених 4-х типах інтегрованих умов присутній елемент умовності поділу, оскільки сім'я є досить складна структура для дослідження і часто закритою системою для суспільства. Трапляються випадки, коли сім'я благополучна тільки зовні: її члени дотримуються внутрішнього закону “не виносити сміття на вулицю”, тобто свої проблеми на люди. І тільки досвідчений спеціаліст може відчути приховане неблагополуччя.

Окрім того, результат впливу сім'ї може залежати від індивідуальних особливостей дітей, зокрема від ступеня вразливості їхньої нервової системи та ступеня внутрішнього опору, характерного для закону антитези, сформульованого Я.Корчаком.

Вищесказане дозволяє стверджувати, що ступінь вихованості дитини, її соціалізація значною мірою залежать від наявності в умовах виховання коефіцієнта корисної дії (ККД) та коефіцієнта шкідливої дії (КШД). Таким ККД у сімейному вихованні може бути, наприклад, сприятливий загальний мікроклімат сім'ї, готовність та підготовленість батьків до виконання виховної функції, достатній рівень сформованості їхньої загальної та педагогічної культури, почуття любові батьків один до одного та до дитини, взаємоповаги і поваги до гідності і прав інших людей, щирість, відвертість, працьовитість, почуття гумору, опікування духовним світом дитини, моральна відповідальність за свої вчинки як перед іншими, так і перед собою (вже у дошкільному віці необхідне прищеплення дитині розуміння того, що вона повинна нести за себе відповідальність — за свої успіхи і невдачі).

КШД у сімейному вихованні виникає тоді, коли в сім'ї немає злагоди, доброзичливості у стосунках, широті і відвертості, почуття любові, моральної відповідальності за свою поведінку (найперше це стосується батьків, інших старших членів родини, які подають дітям приклад), потреби приносити своєю працею задоволення іншим, де батьки не привчають до праці дитину, не володіють достатнім рівнем загальної та педагогічної культури, ведуть асоціальний спосіб життя, виявляють грубощі у стосунках з іншими людьми, зокрема між собою, коли методи виховного впливу зводять до фізичних покарань, до матеріальних заохочень тощо. КШД пов'язаний також з егоїзмом, що виростає на основі власних бажань дитини, які культивуються з перших років її свідомого життя. Навчати вміння керувати своїми бажаннями потрібно з моменту осмислення дитиною того факту, що вона живе серед людей, що у кожного з них є свої бажання, які вони теж прагнуть задовоління.

До факторів, що негативно впливають на дитину, відносяться не тільки різні форми негативних міжособистісних стосунків батьків, батьків і дітей, а й ігнорування духовного світу дитини. Такі формальні стосунки виникають тоді, коли батьки надто звужено уявляють собі виконання батьківських обов'язків і зводять їх, в основному, до догляду та контролю за дитиною.

Класифікація інтегрованих умов сімейного виховання наочно доводить, що діти перебувають під впливом різних факторів і чинників, які не завжди складаються тільки з волі членів сім'ї. Їх генеза виходить за рамки сім'ї, охоплюючи практично всі життєві обставини, а значить, і дія їх значно ширша і глибша.

В свій час ще К.Гельвецій зазначав, що людина є вихованцем всіх предметів, які її оточують, всіх тих явищ, які відбуваються навколо неї, і одночасно підкresлював, що вони (ці предмети, явища, випадки тощо) ніколи не бувають однаковими для різних людей. Тому ніхто не отримує однакового виховання. Проте будь-які зміни в становищі людей викликають відповідні зміни в їх характеристах і вчинках. Варто враховувати також і те, що кожна людина — продукт породження певного соціального середовища і є поєднанням загального, одиничного й особистісного.

Це дозволяє також стверджувати, що соціальне середовище — сфера відносно стійкої взаємодії особистості з навколошніми суспільними умовами, в процесі якої формується її спосіб життя зі специфічними рисами побуту, праці, спілкування, традиціями, цінностями і нормами поведінки. Проте найближчим соціальним оточенням для дитини є саме сім'я, відніє великою мірою залежить те, якою виросте дитина.

Ефективність сучасного сімейного виховання, доцільність характеру стосунків батьків і дітей значною мірою визначаються ціннісними орієнтаціями та пріоритетами в системі цінностей як сім'ї в цілому, так і її окремих членів. Розшарування у суспільстві за рівнем претензій і за рівнем можливостей певною мірою співвідноситься з визнанням цінності дитини для сім'ї, а отже, і з виявом до неї любові.

Спостереження дозволяють говорити про 2 найбільш поширені типи любові батьків до дітей: любов екзистенційну — коли люблять вже тільки за те, що вона є, висувають адекватні до її можливостей вимоги і завжди бачать у ній хороші потенції; атрибутивну — коли люблять за щось, особливо за успіхи, яких вона домагається і на які від неї очікують батьки. Якщо

ж батьківські амбіції в чомусь не задоволяються — до дитини ставляться дуже критично, у стосунках виявляються елементи прихованої нелюбові. Приблизно такі ж тенденції спостерігаються й у виявах любові дітей до батьків.

Сім'ї з різними мікрокліматами та виховними можливостями по-різному впливають на становлення особистості дитини, її соціалізацію. В сучасних умовах виділяються 4 типи сімейного середовища. Зупинимось на їх характеристиках.

Середовище догматизму. Визначальними принципами життєдіяльності в ньому є традиції, ритуали, авторитети, безумовне виконання обов'язків, дисципліна, усталений порядок, чесність і порядність у взаєминах, серйозне ставлення до життя, душевна рівновага, безпристрасність як вища форма владіння собою, впевненість у своїх вчинках і в собі, недопущення будь-яких відступів від норм моралі, щоденна праця і аскетизм. Таке середовище, якщо в ньому самовпевненість не переростає у самодурство, а простота — у примітивізм, може бути сприятливим для виховання, оскільки існують умови для формування глибоко порядних, працьовитих і цілеспрямованих, духовно стійких людей. В цілому ж догматичне середовище сприяє вихованню пасивної дитини.

Середовище ідейне. Його ефект виявляється не у духовній стійкості, а в натиску, в активності. Тут не працюють — а творять, не очікують — а діють, тут немає обов'язку — є добра воля, немає догм — є завдання, немає байдужості — є натхнення й ентузіазм. Внутрішнім регулятором поведінки людини, яка вихована таким середовищем, є огіда до різного бруду і моральний естетизм. В основі її терпимості — не усвідомлення недосконалості людської натури, а повага до людської думки. В ідейному середовищі виховуються ініціативні діти.

Якщо порівнювати ці два середовища, то в першому батьки дають дітям десятки заповідей Що і Як робити, котрі, за словами Я. Корчака, “викарбувані на камені”, в той час, як особистість прагне викарбувати їх у своїй душі. В іншому — ідейному — примушують шукати істину, яку значно простіше отримати в готовому вигляді.

Середовище задоволення життям. Головним девізом такого середовища вважається “Я маю стільки, скільки мені треба; хочу бути тим, ким є; робота не мета, а засіб для добування вигоди і досягнення бажаного”. Характерними ознаками середовища є: безтурботність, благодушність, привітність, життерадісність, тверезість — рівно стільки, скільки цього можна досягти без особливих потуг. Немає послідовності у прагненнях і бажаннях. Все вищенозване дитина всотує в себе, але при цьому може стати будь-якою, оскільки самостійно обирає собі дорогу, як правило, орієнтуючись на книги, фільми, почуті розмови і судження, зустрічі і власні життєві враження. Від сили їх впливу часто залежить сам результат.

Середовище успіху і кар'єри. В основі цілеспрямованості життя людей із такого середовища лежить не внутрішня потреба, а холодний розрахунок. Повнота змісту життя, як правило, підмірюється його формою та невпинним пошуком престижних на даний момент цінностей, суть яких не в їхній істинності, а в безпосередній рекламі. Життя будується не за принципом чергування праці і відпочинку, а як “полювання по сліду”, вічна біганина. Характерними ознаками такого середовища є хижість у стосунках, чванство у поєданні з підлабузництвом, заздрістю, недоброзичливістю і злорадністю, за якими стоїть пустота почуттів. У цьому середовищі не люблять і не виховують дітей, їх “натаскують”. На них або заробляють, або втрачають; їх або “купують”, або “продажують”. Усе прораховується наперед: посмішка, рукостискання, кивок тощо. Заробляють на всьому — на зв'язках, фінансових операціях, різних життєвих ситуаціях. Однак за законом антитези і в цьому середовищі, буває, виростають діти не схожі на своїх батьків.

Існують 4 типи неправильного виховання: неприйняття дитини, її емоційне відгоряння, гіперсоціальність, егоцентричне та тривожно-помислове. Коротко зупинимось і на їхній характеристиці. Неприйняття дитини може бути як первинним (коли дитина небажана; в період вагітності відбулося розлучення батьків тощо), так і вторинним (в перші місяці — коли, наприклад, замість очікуваної дівчинки народжується хлопчик або навпаки; якщо дитина зовсім не схожа на батьків; якщо у неї виявляються якісь фізичні дефекти тощо; значно пізніше — коли батьки розлучаються і ворогують між собою, а дитина дуже схожа на одного із них; коли дитина стає на заваді реалізації особистих планів батьків тощо). Діти, яких не

прийняли батьки, почуваються дуже одинокими. Рано чи пізно вони усвідомлюють, що їх не люблять. Неприйняття дитини у кінцевому результаті призводить до неприйняття дитиною батьків. Виникає взаємне відчуження. Саме воно часто є причиною жорстокості у стосунках й того, що діти у пошуках душевного тепла і розуміння часто втікають з дому.

Близьким до неприйняття є гіперсоціальний тип неправильного виховання. В його основі — не просто батьківська потреба у дитині, яка йде від природи, а потреба мати дитину тому, що так прийнято. Такі батьки у вихованні, у стосунках з дітьми все зводять до формальності. В таких сім'ях культівується педантизм і все доходить до крайностів, особливо вимоги до дитини. В усьому і за будь-яких обставин на перше місце виходить відчуття “треба” і турбота про те, що подумають, що скажуть, яку оцінку дадуть їм та іншим дітям інші. Якщо вихована у таких умовах дитина терпить невдачу, для неї це крах, наслідком якого може бути хвороба, в тому числі — неврози.

Тип тривожно-помислового виховання базується на постійній тривозі батьків за все, що пов’язане з дитиною. Це антипод неприйняття. Любов до дитини перетворюється у постійний страх її втратити. Такий тип виховання часто зустрічається в сім’ях з однією дитиною або в тих, де вона народилася пізно чи часто хворіє. Однак в його основі — тривожний від природи характер батьків, у яких з найменших причин виникає панічний страх. Результат виховання — діти несамостійні, нерішучі, вразливі, невпевнені у собі, тяжко переносять природні труднощі. Тривожне сприйняття довкілля робить їх важкими у спілкуванні. Хоча можливий, особливо у підлітковому віці, й протест проти надмірного опікування, який виявляється у різних формах незалежності і непокори.

Егоцентричне виховання спостерігається в сім’ях (в основному однодітних), де дитині нав’язується уявлення про себе як зверхність: вона “сенс” життя, в той час, як інтереси інших людей ігноруються або приносяться їй в жертву. Результат виховання —egoцентрична дитина в колі ровесників закономірно терпить поразку: її претензії або викликають сміх, або натикаються на жорстку відсіч. Як правило, такі психічні травми не проходять безслідно: у неї виникають почуття і переживання, схожі при неприйнятті дитини, які провокують агресію у стосунках з тими, хто не визнає її відповідно до саме її уявлень про себе. Для спілкування такі діти шукають тих, за рахунок кого вони могли б самостверджуватися і надалі.

Отже, проведений нами аналіз умов сучасного сімейного виховання наявно доводить, що становлення особистості дитини, формування рис характеру та її соціалізація у суспільстві відбувається під впливом іх комплексної взаємодії. В різних життєвих ситуаціях можливо говорити лише про ієархію такого впливу, а за своєю суттю вони інтегровані і несуть в собі заряд як позитивного, так і негативного.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексєнко Т.Ф. Педагогічні проблеми молодої сім’ї. — К., 1997. — 180 с.
2. Гарбузов В.И. Нервные дети — М., 1990. — 234 с.
3. Корчак Я. Як любити дитину. — М., 1980. — 266 с.
4. Психология воспитания /Под ред. В.А.Петровского. — М., 1995. — 240 с.
5. Психология и психоанализ характера. Хрестоматия по психологии и типологии характера / ред.-сост. Д. Я. Райгородский. — Самара. — 1997. — 284 с.
6. Роль среды и наследственности в формировании индивидуальности человека / Под ред. И.В.Равич-Щербо. — М., 1988. — 214 с.
7. Флэйк-Хобсон К., Робинсон Б., Скин П. Развитие ребенка и его отношений с окружающим: пер. с англ. — М., 1993. — 258 с.

Наталія ЛАВРИЧЕНКО

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ШКЛЬНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ

Педагогічний аналіз ролі і діяльності різних соціальних груп та інститутів як середовища і агентів соціалізації дозволяє виокремити унікальні щодо цього якості і роль суспільної системи освіти і в особливості такого освітнього закладу як школа. Адже для всіх інших агентів соціалізації її успішність є лише умовою їх власної життєдіяльності, самоорганізації і розвитку,

або ж хоч і вагомим, але тільки одним із елементів їх основної функціональної цілі (як у дошкільних дитячих закладах та у сім'ї).

Тільки школа — це спеціалізована суспільна установа, головною і найважливішою метою якої є саме створення базових особистісних умов і можливостей подальшої соціалізації (інкорпорації) молоді у інші соціальні групи і спільноти — її навчання, виховання, розвиток і базова соціалізація. Інкорпорація (вступ і прийняття) дітей до школи, освоєння ними класу і школи як первісної соціальної групи, прийняття статусу і виконання ролі учня є як фазою, так і інструментом шкільної соціалізації.

Особливо наголосимо на тому, що школа, на відміну від інших соціальних груп та інститутів (агентів соціалізації) не може, не має права відмовити дитині в інкорпорації, не прийняти або ж виключити її. Таке може відбуватись лише у крайніх випадках і означає педагогічну поразку. Існування спеціальних шкіл покликане вирішити болісні проблеми, пов'язані з необхідністю особливих умов для навчання, виховання і соціалізації певних груп дітей-інвалідів. Школи у пенетенціарних закладах для неповнолітніх злочинців виконують такі ж завдання стосовно дітей, яких втратила звичайна школа.

Виникнення свого часу спеціалізованих соціальних інститутів, провідною метою яких стала реалізація педагогічних цілей суспільства, означало досягнення якісно нового його стану і способу самовідтворення і саморозвитку. Такими інститутами стали спеціалізовані системи освіти і виховання, які почали відігравати дедалі більшу роль у системі традиційних соціалізуючих інститутів — сім'ї, релігії, общини тощо. Провідна роль цих інститутів у здійсненні процесу соціалізації нових генерацій пояснюється тим, що вони концентрують досвід моделі суспільного життя і суспільної організації і в адаптованій формі передають їх молоді.

Діяльність спеціалізованих інститутів соціалізації у сучасних суспільствах базується на основі розробок педагогічної науки, кваліфікації педагогічних працівників, ефективної організації і управлінні освітою, вихованням і соціалізацією молоді у масштабах всього суспільства. Школа, система освіти загалом уособлюють соціалізаційний вплив культури суспільства як такої, вплив головної культурної традиції у її взаємодії з культурною периферією, всією системою суспільних субкультур — станових, регіональних, конфесійних, професійних тощо. На здатність та можливості освіти транслювати культурні цінності звернув увагу ще на початку минулого століття видатний французький соціолог Е.Дюркгейм (1858–1917) [3, 428].

Провідна функція школи проявляється у тому, що вона своєю дією завдає головний напрямок і зміст соціалізаційних впливів, іх орієнтацію, їх прочитання у контексті цілеспрямованої педагогічної дії. Завдяки цьому з множини пасивних і активних чинників соціалізації, тобто з соціально-педагогічного середовища, утворюється і діє своєрідний соціальний педагогічний ансамбль. У взаємодії провідних соціалізаційних чинників (культури і субкультур) утворюються спеціалізовані форми соціалізації молоді, тісно пов'язані з процесами відтворення соціальних страт: сільське та міське населення, селянство, робітники, інтелігенція, підприємці тощо.

Історичною закономірністю є зростання педагогічної складової у діяльності всіх суспільних інститутів і суспільства загалом. Дано закономірність виражається поняттям “педагогізації суспільства” і відображає глибинну потребу і тенденцію у дедалі повнішому свідомому оволодінні людьми (суспільством) умовами власного життя і розвитку, а отже і процесом індивідуального становлення та соціалізації молоді як однією з цих умов. Ця обставина є похідною від загального вектора і рушія культурно-історичного поступу — до осмисленості і свободи.

Освіта, як особливий соціальний інститут, залежна у своїй організації від особливостей структури та функціонування інших суспільних підсистем — економічної, політичної, соціальної, і, в свою чергу, робить визначальні організаційний та функціональний впливи на інші суспільні підсистеми. Загальний напрямок розвитку цих системних взаємозв'язків полягає у їх збагаченні та посиленні, і водночас — у зростанні внутрішньої незалежності, автономізації інститутів, які дану систему утворюють. Саме це й зумовлює посилення наголосу на значенні проблем соціалізації як особливої форми і змісту взаємозв'язків системи освіти у сучасному суспільстві [1, 136].

ЗАГАЛЬНА ДИДАКТИКА

Цими обставинами визначається об'єктивний зміст соціального замовлення щодо якостей молоді і форм її соціалізації як мети педагогічної діяльності. Це замовлення існує і проявляється як сукупність соціальних запитів, очікувань і вимог до молодих членів суспільства, а відповідно, і до педагогів як їх наставників та всієї педагогічної системи загалом. Отже, соціалізація в дійсності виявляється державною та освітньою політикою в дії [2, 49].

З'ясувати хронологічну структуру та типологію процесу соціалізації загалом та місця у ньому шкільного етапу, можна, покладаючи в основу даної типізації структуру соціальних відносин зрілої особистості. Становлення цієї структури і є результатом соціалізації, відображаючись у її напрямках і етапах. Ось чому часова розгортка становлення такої структури визначає критерій періодизації, які відображають послідовні фази і переломні моменти соціалізації, а отже і відповідні педагогічні завдання на кожному з них. Вони переважно співпадають з соціально зумовленою хронологією розвитку індивіда: народження, вік немовляти, раннє дитинство, передшкільний вік, шкільне дитинство, підлітковий вік, юність, молодість, зрілість, старість. На кожному з цих етапів є свій провідний спосіб соціалізації, який знаходить своє вираження у переважаючому впливі певних агентів соціалізації, у провідних видах діяльності — гра, навчання, входження у систему сімейних, групових, фахових, статевих стосунків, етнічних, політичних, правових, виробничих та інших відносин, рух у цій системі, а потім і поступовий вихід із неї.

У структурі процесу шкільної соціалізації можна вирізнати такі три головні її етапи : початкову, базову та післябазову. Певним чином вони є співвідносними з віковими та освітніми рівнями хоч і не завжди і не у всіх відношеннях співпадають з ними. Враховуючи неперервність процесу соціалізації та обумовленість його успішності у школі стартовими передшкільними диспозиціями учнів важливо брати до уваги і освітньо-виховний потенціал дошкільних закладів, а також проблеми педагогічного супроводу випускників шкіл протягом певного часу, коли розпочинається здійснення самостійних кроків у суспільстві. Цей час соціального дебюту особливо уважно аналізується, зокрема, нашими європейськими колегами, оскільки саме він уточнює і досягнення, і поразки шкільних педагогів [4].

Відобразимо взаємозв'язок напрямків і етапів шкільної соціалізації у формі таблиці (табл. 1).

Таблиця 1

Напрямки та етапи шкільної соціалізації (ШС)

| Етапи ШС * | Дошкілля | Молодша школа 1–4 кл | Середня школа 5–9 кл | Старша школа 10–12 кл | Соціальний дебют 1–2 роки |
|---|----------|-------------------------|-------------------------|--------------------------|------------------------------|
| Напрямки ШС | | | | | |
| Особистісний | | | | | |
| Міжособистісний | | | | | |
| Соціально-груповий | | | | | |
| Політико-правовий | | | | | |
| Економічний | | | | | |
| Екологічний | | | | | |
| Духовно-ціннісний | | | | | |
| Педагогічні завдання і заходи (програма і плани) шкільної соціалізації | | | | | |

Періодизація етапів ШС з деталізацією по класах дана стосовно української школи з урахуванням положень нового Закону “Про загальну середню освіту”. Сьогодні ця періодизація відповідає найбільш поширеним європейським моделям організації освіти — молодша школа, середній цикл I, середній цикл II.

Етапи шкільної соціалізації є хронологічно послідовними складовими цілісного і багаторівневого педагогічного процесу. Його метою є забезпечення базових особистісних основ життєвої готовності, соціальної компетентності і адекватності молодої людини. Ця мета

утворює спільний наскрізний зміст етапів шкільної соціалізації і є внутрішньою підставою їх послідовного смыслового взаємозв'язку і наступності.

Фрагментація цілісної структури шкільного соціалізаційного процесу на осібні часові відтинки відбувається внаслідок наявності вікових особливостей психо-фізичного розвитку і соціального дорошення учнів. Завдяки цьому етапи шкільної соціалізації тісно корелують з загальними етапами навчально-виховного процесу. Межі між етапами не мають жорсткого і однозначного характеру, є статистично імовірними і в реальності значною мірою залежать від індивідуальних особливостей та соціальних умов життя кожної дитини.

Передпochатком шкільної соціалізації є її дошкільна фаза, яка співпадає з часом соціалізації дитини у сім'ї та дошкільних закладах, які виступають провідними агентами соціалізації у цей час. Цей етап соціалізації дитини можна позначити як період соціальної гри. На цьому відтинку життєвого шляху дитини і школа повинна брати на себе відповідальні педагогічні завдання. Це виявляється дедалі необхіднішим, оскільки школа має турбуватись про педагогічну якість первісної соціалізації своїх майбутніх учнів. Можливо, є інші варіанти організації цієї суспільно важливої справи, без додаткового навантаження для підлітків педагогів. Однак, є вагомі ознаки того, що в сучасному суспільстві саме школа з дедалі більшою відповідальністю має братись за вирішення цих питань.

З цією метою школі належить піклуватись про педагогічну просвіту і розвиток педагогічної культури батьків (досить часто — вчораших своїх випускників) та інших агентів первісної соціалізації. Значної уваги вимагають взаємодія з дошкільними навчальними закладами та установами, організація педагогічного консультування, діагностики і корекції, дошкільна підготовка дітей.

Провідними видами діяльності як практичного механізму соціалізації дитини є у цей час гра і спілкування.

Етап молодшої школи (початковий етап власне шкільної соціалізації) розпочинається з моменту вступу—прийняття дитини до школи. Його можна позначити як початок соціального учіння. Педагогічними завданнями шкільної соціалізації на цьому етапі є утвердження, корекція і розвиток базової системи життєвідношень і орієнтацій (аттітюдів), чуттєвості, інтелекту і волі, формування нахилів і вподобань, соціальних інстинктів і пристрастей, утвердження соціальної форми сприйняття, переживання, усвідомлення і задоволення потреб та інтересів.

На етапі початкової школи провідними цілями соціалізації є розвиток комунікативних та групових навичок поведінки школярів, формування і корекція базисних уявлень про власну особистість та оточуючу дійсність, підвищення мотивації до колективної та індивідуальної праці, надання умінь “вчитися” як передумови подальшого успішного навчання у середній та старшій школі. Поряд з груповими та індивідуальними формами роботи широко застосовуються ігрові та наочні методи, практичні заняття по оволодінню соціальним досвідом, організовуються видовищні і святкові заходи. Ці прийоми та методи соціалізації співпадають з переважаючими методиками навчання у молодшій школі і спрямовані, передовсім, на максимальну активізацію динамічної емоційної сфери школярів з поступовим нарощуванням аналітичних та вольових здібностей у привласненні знань та культурно-нормативних форм поведінки.

Провідними видами соціалізуючої діяльності на цьому етапі є спілкування і навчання.

Перший етап шкільної соціалізації — це час соціального навчання. На цьому відтинку життєвого самоствердження дитини вирішуються такі педагогічні завдання шкільної соціалізації як освоєння базових алгоритмів соціальної взаємодії і поведінки, початкова соціально-ролева підготовка, злагачення соціального досвіду, визрівання системи соціальних установок,сягнення розмірностей і масштабів соціального простору і часу, самоідентифікаційна консолідація особистості.

Період навчання у середній школі характеризується більш інформаційно насиченим та функціонально різноманітним змістом соціалізаційної роботи з учнями. У цей період завершується цикл засвоєння необхідних базових знань для їх спеціалізації або поглиблення на рівні старшої школи. Подальшого розвитку набувають навички соціальної поведінки, отримані у молодшій школі. Набирають форм звичаєвості та саморегуляції значна кількість суті побутових та організаційних учнівських форм поведінки. Більшої уваги надається засвоєнню

засадових сутнісних моментів суспільного співжиття — знайомство з економічним, політичним, правовим, виробничим, екологічним та ін. його аспектами, а певною мірою і їх освоєння. Збільшується самостійність та заохочується ініціатива учнів у присвоєнні просоціальних навичок поведінки. Настає важливий (на межі середньої і старшої школи) період, коли набуті знання дозволяють учніві перейти від переважно адаптивних форм соціалізації до активного формування власного “Я-образу”, проектування власного соціального майбутнього, не тільки засвоєння а й творення особистої соціальної ситуації.

Соціалізаційна робота з підлітками вимагає таких підходів, за яких максимально використовувався б характерний для цього віку потяг до самостійності, нестандартності поведінки як форми утвердження індивідуальних та соціальних виявів власного “Я”. Тому в цей період доцільним є застосування методу учнівських проектів, використання неформальних та позашкільних молодіжних об’єдань, молодіжного дозвілля у навчальних та соціалізаційних цілях. Учніві потрібно надати максимальних можливостей “вийти за межі” школи, неполіпшаючій, і він обов’язково “повернеться”, збагачений досвідом і свідомий необхідності набуття додаткових знань як засобу для підвищення та утвердження особистого соціального статусу.

Застосування різноманітних форм учнівського самоврядування, індивідуально адаптованого навчання, профорієнтаційна робота, залучення общини, батьків, підприємців, органів місцевої влади та інших зацікавлених суб’єктів до взаємодії зі школою на даному етапі соціалізації учнів є не тільки бажаними, а й абсолютно необхідними формами роботи.

Провідними видами соціалізуючої діяльності у цей час є навчання і практична дія.

Другий середній етап шкільної соціалізації (наземо його часом соціальної концептуалізації) передбачає вирішення педагогічних завдань щодо формування базових життєвих концепцій, становлення світогляду і стійкої самосвідомості, концептуалізації природної, соціальної і особистісної реальності, утвердження інтелектуально-вольового, етичного та естетичного змісту та спрямованості особистості (ідей, ідеалів, цінностей, норм, принципів духовно-практичної життедіяльності), освоєння і вибір системи життєвих орієнтацій, соціальна самоідентифікація і самовизначення. Узагальненим наслідком цього процесу стає усвідомлення і прийняття власних життєвих перспектив і можливого місця і ролі у суспільному житті, визначення своїх покликань, оволодіння рушійною силою пристрастей і поривів, формування життєвого проекту.

Отже, старший шкільний вік передбачає набуття певного рівня соціальної зрілості, атому є особливо відповідальним і соціалізаційно насиченим. Проявами такої зрілості є, насамперед, наявність необхідних знань для вибору та реалізації фахового вибору та становлення, сформованість засадових світоглядних позицій, цілісна система уявлень про власну особистість та суспільство, в якому житиме і діятиме молода особа, усвідомлення основних стартових для входження в дане суспільство особистісних диспозицій і адекватна оцінка шансів та перспектив на майбутнє, вміння жити та співпрацювати в колективі, оволодіння культурою інтимних взаємин з особами протилежної статі, розвинуті інтелект, чуттєвість, воля.

Інформація стає провідним дієвізом соціалізаційної роботи зі старшокласниками. Потреби цієї когорти учнів в обізнаності щодо динаміки суспільних процесів – ідеологічних, соціальних, виробничих є надзвичайно великими, а тому мають знаходити адекватні форми реалізації у змісті та методах освіти, формах позакласної роботи. На педагогів, профінформаторів, консультантів, вихователів покладається не тільки завдання уbezпечити доступність необхідної для подальшої конструктивної соціалізації школярів інформації, а й сформувати навички правильної її інтерпретації та використання.

На даному етапі важливо активно використовувати можливості сучасних ЗМІ, ЕОМ, різних соціологічних та наукових центрів з метою різnobічного інформування учнів про сучасний стан розвитку світу загалом і безпосереднього соціального оточення. Зростає також значення індивідуальної консультивативної допомоги учням з метою діагностики їх особистих здібностей і можливостей на порозі фахового, а по-суті і життєвого самовизначення.

Молодіжне дозвілля, як і в підлітковому віці, продовжує залишатись важливим джерелом набуття соціальних знань та соціального досвіду. Тому цілеспрямована і тактична педагогічна організація і управління цією сферою молодіжного життя є надзвичайно важливим завданням шкільної соціалізації. У центрі уваги дорослих (педагогів, психологів, соціальних працівників

тощо) мають перебувати діяльність молодіжних клубів, товариств, проведення молодіжних акцій та свят, робота по застереженню школярів від участі в антисоціальних неформальних молодіжних угрупованнях. Провідною сферою діяльності на цьому етапі шкільної соціалізації є духовне життя молоді.

I, нарешті, школа покликана виконувати певні педагогічні обов'язки перед своїми вихованцями і на протязі певного часу після вручення їм атестатів. Цей час можна було б назвати післяшкільною фазою шкільної соціалізації, або часом соціального дебюту. Завданнями школи на цьому відтинку життєвого шляху молодої особистості є педагогічний супровід її перших кроків у дорослому житті, взаємодія з іншими агентами вторинної соціалізації. Це початковий час повноцінної духовної і соціальної практики молодих.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кон И. С. Ребенок и общество. — М., 1988. — 270 с.
2. Педагогика. Под ред. С. А. Смирнова. — М., 1999. — 528 с.
3. Смелзер Н. Социология. — М., 1994. — 687 с.
4. Gey M. avec CDDP de Seine-Saint-Denis. Les projets d'action éducatives. — 1990. — 6 p.; Philibert C., Wiel G. Accompagner l'adolescence. — Paris, 1998. — 218 p.

ТРУДОВА ПІДГОТОВКА

Тетяна СТАНОВСЬКА

КРИТЕРІЇ І РІВНІ ГОТОВНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ДО САМОСТІЙНОГО ВИБОРУ МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЇ

Дослідження проблеми готовності як наукової категорії здійснювалось поетапно, починаючи з початку ХХ століття. Спочатку готовність розглядалась у зв'язку з вивченням психічних процесів людини. Розуміння поняття "готовність" пов'язувалось із настановою. У наступний період готовність розглядається як певний феномен стійкості людини до зовнішніх чи внутрішніх впливів. Таке розуміння зумовлене інтенсивним дослідженням нейрофізіологічних механізмів регуляції і саморегуляції поведінки людей. Останній етап становлення поняття "готовність" пов'язаний з дослідженнями в галузі теорії діяльності. Саме в цей період воно розглядається в зв'язку з емоційно вольовим та інтелектуальним потенціалом особистості щодо конкретного виду діяльності. Готовність на цьому етапі характеризується як якісний показник саморегуляції на різних рівнях проходження процесів: фізіологічному, психологічному, соціальному [4, 126].

Можна виділити два вікові підходи до проблеми готовності: *функціональний*, коли готовність розглядається у зв'язку з психічними функціями, формування яких вважається необхідним для досягнення високих результатів діяльності, і *особистісний* — розглядається особистісні передумови успішної діяльності, до яких відносять удосконалення психічних процесів, станів і якостей особистості, які необхідні для ефективної діяльності. Готовність як педагогічна проблема досліджується в працях К.Дурай-Новакової, Л.Кондрашова, В.Мадігана, В.Моляко, В.Серікова, М.Тименко, М.Тхоржевського та ін.

У результаті аналізу праць перечислених авторів нами обґрунтовано власне визначення готовності старшокласників до самостійного вибору професії — це системне особистісне утворення, яке має власну динамічну структуру, компоненти якої взаємодіють, розвиваються і піддаються цілеспрямованому формуванню і які у своїй сукупності забезпечують самостійний вибір майбутньої професії.

В.Серіков запропонував при визначенні показників структури готовності враховувати вимоги соціального середовища до старшокласників. Автор стверджує, що вони повинні відповідати тим функціям, які буде виконувати в майбутньому працівник [8, 62]. І оскільки (як відзначає А.Голомішток) змінюються як вимоги професії, так і людина [7, 131], показники та критерії готовності повинні відповідати тій ситуації, яка склалася на даний час.

Впровадження та становлення ринкової економіки, демократизація суспільства, підвищення вимог до загального розвитку особистості та фахової підготовки — це далеко не всі компоненти сучасного життя, з якими після закінчення школи стикається молода людина. Вчасний та правильний вибір старшокласниками професії, узгоджений із можливостями, бажаннями та попитом на ринку праці, допоможе вирішити в майбутньому проблему безробіття, задоволення матеріальних та духовних проблем суспільства.

У структурі готовності залежно від їх функцій виділяють моральний, мотиваційний чи емоційний компоненти, або ж компонент професійної спрямованості. Конкретизація компонентів готовності пов'язується з певними видами діяльності. Ці компоненти проявляються перш за все, у зв'язку з вирішенням проблеми вибору майбутньої професії, що особливо актуалізується другій половині IX та XI класу загальноосвітньої школи. Погляди в майбутнє в цьому віці спонукають школярів до вибору напрямку майбутньої трудової діяльності, зовнішні та внутрішні мотиви якої згодом вибудовуються у відносно стійку структуру і реалізуються через вибір майбутньої професії.

Спонукання до дій, як стверджує Л.Божович, завжди виходить від потреб, а об'єкт лише визначає характер і напрямок дій. Структура мотиваційної сфери визначає спрямованість

особистості [2, 45–53]. Критеріями цього компонента виступають чіткість ієрархічної структури мотивів та їх стійкість.

Частина авторів виділяє окремо практичний і теоретичний компоненти готовності. Теоретичний називають ще когнітивним, або ж пізнавальним, а практичний — поведінковим, або ж професійним. Отже, наступний компонент, який ми виділяємо, пов’язаний із наявністю у суб’єкті діяльності певного досвіду її виконання. У когнітивному компоненті критеріями є: виявлення глибоких та міцних знань про індивідуальні особливості, можливості та бажання, їх адекватна самооцінка, міліївість та різноманітність світу професій, кон’юнктура ринку праці, шляхи оволодіння певною професією та способи реалізації особистого професійного плану. Зазначимо, що старшокласники в цей час на достатньому рівні володіють загальнотрудовими та політехнічними знаннями, ознайомлені з принципами, засобами та структурою сучасного виробництва, елементами ринкової економіки. Підкреслимо, що такі знання необхідні школярам для узгодження власних можливостей (суб’єктивні фактори) та вимог певної професійної діяльності (об’єктивні умови). Саме механізм узгодження, на нашу думку, лежить в основі цієї діяльності.

Аналізуючи різні стратегії допомоги школярам, Н.Пряжніков зробив спробу класифікації механізмів, які стосуються цього процесу. До них належать співставлення, накладання, проекція вимог професії і визначення особливостей особистості, усвідомлення глибинних особливостей, які визначають вибір, повноцінна самореалізація (реалізація власного “я”) і активна стратегія — узгодження учнем, суб’єктом діяльності, різноманітних факторів вибору [6, 5–11]. Дещо раніше це відзначав при визначенні завдань вибору професії Є.Клімов. Він стверджував, що такий вибір повинен бути урівноваженим, узгодженим з великою кількістю об’єктивних умов та суб’єктивних факторів [3, 19].

Розкриваючи сутність активної стратегії, І.Бех підкреслює, що виконуючи функцію об’єкта і суб’єкта суспільних відносин, людина повинна виявити себе активним діячем, оскільки лише через власну активність відбувається перетворення суспільних відносин в особистісну структуру [1, 25].

Отже, у когнітивному компоненті ми виділяємо знання індивідуальних особливостей, з одного боку, а з іншого, — вимоги професійного середовища та володінням механізмом узгодження цієї суперечності, його видами та способами. Критеріями виступають глибина та міцність знань.

Оволодіння тільки необхідним обсягом інформації не в змозі забезпечити успішне виконання такої діяльності, як самостійний вибір майбутньої професії, тому ми виділяємо окремо наступний компонент структури готовності — практичний, сутність якого полягає у вмінні самостійно використовувати необхідну інформацію і найрізноманітніші способи вирішення проблем вибору професії в умовах нестабільності і міліївості. У цьому компоненті суттєвим є виявлення, перш за все, точності вмінь та навичок, які в структурі готовності поділяються на загальнотрудові та спеціальні і передбачають вміння знаходити інформацію, користуватися та забезпечувати нею процес вибору майбутньої професії (інформація про індивідуальні особливості, шляхи її отримання і т. п., професіографічна інформація — вимоги конкретної професії, попит на ринку праці тощо), а також володіння навичками аналізу, синтезу, узагальнення тощо. Такі вміння та навички необхідні школярам не тільки для вирішення проблеми вибору майбутньої професії та узгодження власних бажань із можливостями, а й для корекції в майбутньому професійної перспективи.

Як свідчить практика роботи, це — найскладніша проблема, яка виникає при практичній допомозі старшокласникам, де виявляються потенційні можливості для вдосконалення цього процесу (розвиток необхідних якостей, удосконалення вмінь). З нашої точки зору, неможливість самовизначення у майбутній професійній діяльності та самоствердження в ній — головні причини порушення емоційно важливої сфери неадекватної поведінки тощо. Найвищим проявом показників цього компонента є самопізнання та самовдосконалення, підвищення рівня загальної та спеціальної підготовки, вміння не тільки використовувати наявні знання в нових умовах, а й у формулованні в майбутньому нових завдань, побудови програми діяльності та коректуванні в разі необхідності. Критеріями їх виявлення є точність вмінь та навичок.

Наступний компонент — психологічний. Він визначає вольовий рівень свідомості та професійно важливі якості, характеризує зрілість особистості. Остання проявляється у різноманітних формах — це досить високий рівень самосвідомості, самооцінки, волі і т. п., тобто певний рівень сформованості всіх підструктур особистості, де самосвідомість — ядро особистості.

За визначенням Г.Дубровіної, самосвідомість — це усвідомлення своїх якостей і оцінка їх, уявлення про власне реальне і бажане “Я”, рівень домагань старшокласників у різних сферах життя і діяльності, оцінка себе й інших з точки зору належності до певної статі, інтерпресація особистісна рефлексія [9, 10]. Отже, четвертий компонент структури готовності — компонент самосвідомості, який виявляється, перш за все, у сформованості ієрархічної структури ціннісних орієнтацій та їх змісті, а також адекватна самооцінка власних фізичних сил та розумових здібностей, вчинків, мотивів, мети і завдань своєї поведінки, свого ставлення до оточуючих і до себе. Критеріями виявлення є стійкість і змістовність ціннісних орієнтацій та адекватність самооцінки.

Обґрунтування показників та критеріїв готовності дає можливість визначити рівні підготовки старшокласників до вибору майбутньої професії

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

Середній рівень проявляється у незадіканеності вирішенням проблеми вибору майбутньої професії, що обрана тільки у навчальному закладі і не має альтернативи. Загальний рівень знань та вмінь достатній, але відсутні життєвий інтерес до конкретної діяльності, її аналіз. Школярі неорганізовані і безініціативні, а тому надають перевагу лише тим видам діяльності, які викликають у них інтерес. Мотиваційна сфера — ситуативна. Нечітка диференціація мотивів сплікування і самореалізації. Професію аналізують поверхово.

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

Проведене нами дослідження, яке стосувалося виявлення готовності старшокласників до самостійного вибору майбутньої професії свідчить, що тільки незначна частина школярів має високий рівень готовності. Результати аналізу, проведеного в другій половині навчального року, наводимо в таблиці 1.

Таблиця 1

Рівні готовності старшокласників до вибору професії

| Рівень готовності | Кількість учнів (%) | | |
|-------------------|-----------------------|----------------------|----------------------------------|
| | СЗШ № 2 м. Бровари | СЗШ № 21 м. Києва | СЗШ — гімназія № 153 м. Києва |
| Високий | 13,2 | 0 | 26,4 |
| Середній | 70,2 | 82 | 63,7 |
| Низький | 6,6 | 18 | 9,9 |

Аналізуючи результати, підкреслимо, що в СЗШ № 2 м. Бровари Київської області в процесі трудового навчання викладається курс “Основи вибору професії” (17 год.) та працює шкільний психолог. У СЗШ–гімназії № 153 м. Києва теж проводяться заняття із згаданого курсу, але в обсязі 34 год., та працює кілька психологів за віковими групами.

Отримана інформація дає підстави зробити припущення про те, що організація цілеспрямованої підготовки старшокласників дає змогу збільшити кількість школярів із високим рівнем готовності за рахунок середнього. Аналіз результатів дослідження свідчить про необхідність аналізу змісту професійної підготовки школярів та відповідних засобів для виявлення шляхів удосконалення цього процесу.

ЛІТЕРАТУРА

- Бех И.Д. Психологические основы нравственного развития личности / Дис.... д-ра псих. наук. — К., 1992. — 320 с.
- Изучение мотивации поведения детей и подростков/ Под ред. Л.И.Божович и Л.В.Благонадежиной. — М.: Педагогика, 1972. — 350 с.

3. Назимов Е.А. Правильный выбор профессии и методики профессиональной консультации // Памятка профконсультанту. — Л., 1969. — 151 с.
4. Линенко А.Ф. Готовність майбутніх вчителів до трудової діяльності // Педагогіка і психологія. Вісник АПН України. — 1995. — №1. — С.125–134.
5. Моляко В.А. Смульсон М.Л. Психологическая готовность к труду на современном производстве. — К.: Об-во "Знание", 1995. — 150 с.
6. Пряжников Н.С. Имитационная игра как средство формирования у оптантов умения строить личные профессиональные планы / Автор. дис....канд. псих. наук. — М., 1989. — 21 с.
7. Проблемы профориентации и профконсультации в школе/ Ред. кол. Л.В.Ботякова, А.Е.Голомштока и др. — М.: Просвещение, 1969. — 350 с.
8. Сериков В.В. Формирование у учащихся готовности к труду. — М.: Педагогика, 1988. — 192 с.
9. Формирование личности старшеклассника / Под редакц. Г.Ф.Дубровиной: НИИ общей и пед. психол. АПН СССР. — М.: Педагогика, 1989. — 168 с.

Олександр МЕЛЬНИК

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ПРОВЕДЕННЯ ПРОФКОНСУЛЬТАЦІЙНОЇ РОБОТИ ЗІ СТАРШОКЛАСНИКАМИ (ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ)

Ідея профконсультації виникла тоді, як відзначали Г.Костюк, Д.Ніколенко, І.Назімов, коли в науці з'явились перші можливості диференційно-психологічного вивчення людини та загальні критерії для кількісної і якісної оцінки індивідуальних відмінностей між людьми [4, 6]. Зв'язок між особистими якостями та вимогами певної професійної діяльності в нашій країні було помічено ще з давніх часів, зокрема це засвідчено в літописі "Повість минулых літ", звичаях та традиціях козацтва і т.д., де спостереження, бесіда, випробування та узагальнення незалежних характеристик — перша спроба безпосереднього відбору майбутніх професіоналів.

Розвиток науки та соціальна ситуація, яка склалася в 70–80 рр. XIX ст., вперше підімлює проблему відповідності особистості і професійної діяльності на новий якісний рівень. Ускладнення виробництва, суспільний поділ праці, виникнення нових професій, організація мануфактурного виробництва (у виготовленні певного продукту бере участь група людей, де кожен виконує одну або кілька операцій), підвищення вимог до фахової підготовки та загального особистісного розвитку змушує промисловців та підприємців розглядати підвищення ефективності виробництва не тільки як впровадження досягнень науки і техніки, а й як особливості використання людського фактора, його відповідність умовам і засобам праці. Щодо цього в літературі зустрічаються дані про травматизм на фабриках, коли на 1000 працюючих за один рік траплялося 515 нещасних випадків [1, 82], що свідчить про невідповідність техніки, темпу і режиму праці особливостям і можливостям працюючих, і як результат — низьку продуктивність праці. Отже, з точки зору автора, саме в цей час було сформоване соціальне замовлення на профконсультаційну роботу як один із засобів вирішення вищезгаданої проблеми. Наукові дослідження цього періоду мають два взаємопов'язані напрями. З одного боку — це вивчення окремих, аналітично виділених особливостей особистості залежно від трудових операцій, які виконує фахівець на конкретному виробництві, і приведення засобів праці у відповідність до визначених типологічних особливостей працюючих. Другий напрямок виник дещо пізніше у зв'язку зі складністю встановлення відповідності між типологічними особливостями людини і техніки, тому узгодження цієї суперечності покладалося на відбір майбутніх працівників залежно від визначених вимог конкретної професійної діяльності і здійснювалося за допомогою тестів та професійного випробування в безпосередніх умовах протягом певного часу. В термінології в цей час з'являється поняття "профпридатності", яке використовується при визначені відповідності претендентів до вимог окремих професій (залізничник, моряк підводних і надводних човнів, пілот).

В кінці XIX ст. за ініціативою громадських організацій для проведення відбору створюються служби майже в усіх промислових центрах, і до початку першої світової війни вони набувають статусу державних [2, 123–129]. Дані служби допомагали бажаючим працевлаштуватися та проводили профконсультації, результатом яких була рекомендація такої професійної діяльності, до якої не було виявлено протипоказань на основі вивчення вікових, фізичних та психофізіологічних показників. Отже, вирішення проблеми підвищення

продуктивності праці та ефективності виробництва взагалі змушують шукати шляхи раціонального використання виробничих сил і забезпечити це мали створені служби, які виконували функції посередника між виробництвом та фахівцями. Над забезпеченням змісту діяльності створених служб працюють психологи, фізіологи, медики та ін. До цього часу належать і перші спроби класифікації професій і велика кількість напрацьованого діагностичного матеріалу; було помічено величезний резерв, який лежить у площині роботи з учнівською молоддю, а саме: підготовка до вибору та оволодіння майбутньою професією, пошук обдарованої та творчої молоді.

У період з 1921 по 1936 роки соціальна ситуація різко загострила проблеми, пов'язані з підготовкою до вибору та оволодіння певною професією. Певна економічна свобода, широкі можливості для реалізації намірів, повна відповідальність за результати власного вибору, жорстка конкуренція, безробіття та зростання попиту на кваліфіковану робочу силу, збалансування працюючих за окремими напрямками виробництва і певними професіями викликали необхідність створення біржі праці і бюро при них, які б виконували роль посередника між людиною і виробництвом. Деяко пізніше їх було названо педагого-педагогічні амбулаторії, головною метою діяльності яких стало проведення в школі профконсультацій для випускників шкіл у межах певної територіальної одиниці. Зміст діяльності полягав у надсиланні в школи профконсультаційних карт, які заповнювались учителями, та проведенні консультацій з випускниками на основі результатів карток і тестування. Після направлення молоді в ФЗУ, працівники амбулаторії спостерігали за ними до початку трудової діяльності, що давало змогу встановлювати ефективність та обґрунтованість рекомендацій і при необхідності коректувати зміст своєї роботи. В цей час, як відзначає С.Чистякова, ПК стає проблемою педагогічною, вирішення якої означає формування в учнів готовності до вибору професії відповідно до потреб суспільства, здібностей і нахилів кожного [6, 8].

В цей період у працях А.Болтунова, Е.Брайловського, С.Гелліштейна, Н.Гусєва, В.Когана, Н.Левітова, А.Лазурського, Н.Рибнікова, А.Щербакова, І.Шпільрейна та ін. визначаються методологічні підходи до організації та проведення профконсультаційної роботи, змішується акцент у бік політехнічної школи, з'являються спроби розглядати ПО як систему, яка б охоплювала весь період навчання в школі впродовж тривалого часу і всіма педагогами, створення в школах кабінетів, ведення карток, розробка профконсультаційних ситуацій (казусів) і т.д.

Варто підкреслити, що в цей період були визначені шляхи, засоби і форми координації та інтеграції спільної діяльності різноманітних соціальних інститутів, які впливають на процес формування готовності учнівської молоді до вибору професії. Це реалізувалося через узгодження планів робіт, їх змісту та педагогічних засобів усіх суб'єктів виховного впливу в межах певної територіальної одиниці (навчальні та психотехнічні заклади, профконсультаційні бюро, бібліотеки, радіо, преса, спілка письменників і т.д.). Координація та інтеграція здійснювалась через спільний загальний план роботи; головною метою такої діяльності було направлення підлітків у ФЗУ. Організаційно-методичну роботу в цей час проводили психотехнічні амбулаторії.

На жаль, Постановою ЦК ВКП(б) "Про педагогічні перекручення в системі Наркомпросів" (1936) фактично було зупинено наукові дослідження з цієї проблеми. Аналізуючи причини прийняття цієї Постанови, ми поділяємо думку С.Гринштuna, що проблема безробіття у країні була вирішена і потреба в біржах праці і профконсультаційних бюро відпала — свою функцію вони виконали. Вкажемо також і на проблемі широкого застосування діагностичного підходу в ПКР, який не відповідав новому соціальному замовленню, сутність якого полягала у формуванні відповідного ставлення до суспільства, до праці та професійної діяльності.

Відносна зміна соціальної ситуації та державної політики на початку 60 рр. змушують науковців у відповідь на соціальне замовлення звернутися до ПКР як одного із засобів, що впливає на розвиток науково-технічного, економічного та культурного потенціалу держави, а саме: забезпечення народного господарства кваліфікованою робочою силою відповідно до бажань та можливостей кожного. Це вплинуло на вибір вихідних теоретичних положень формуючої концепції такої роботи.

За період до кінця 80 рр. на державному рівні було прийнято цілий ряд постанов і нормативних документів, які сприяли створенню державної системи ПО і ПК як складового її

компонента. В цей час визначаються підходи, зміст, мета й завдання, засоби й умови діяльності різноманітних державних установ, які забезпечують ефективність підготовки учнівської молоді до свідомого вибору професії. Над вирішенням цієї проблеми працюють педагоги, психологи, соціологи, фізіологи. В цей час стверджується формуюча концепція ПО у поєднанні з діагностичним підходом, закладаються основи розвиваючої концепції. Зв'язок політехнічного навчання з професійним, який розглядається як теоретична і практична основа свідомого вибору професії, як один із шляхів професійного самовизначення, в якому поєднуються засвоєння політехнічних знань і оволодіння професією, підготовка в певній сфері трудової діяльності, як умова вступу учнівської молоді в самостійне трудове життя, — вихідні теоретичні положення вирішення проблеми відтворення трудових ресурсів. Над цими проблемами працюють П.Агутов, С.Батишев, М.Скаткін, Е.Клімов, Д.Тхоржевський, К.Платонов, дещо пізніше — Т.Йовайша, В.Вітінщ, С.Чистякова, М.Тименко, Б.Федоришин та ін.

У цей час визначено місце, мету і завдання ПК в системі ПО роботи. У більш широкому розумінні мета ПК включає допомогу учням на всьому проміжку навчально–трудової діяльності і на початку професійної. У більш вузькому — це допомога чи рекомендація щодо вибору професії, або встановлення відповідності вимог професій та індивідуальних особливостей. Що стосується завдань, то, як підкреслює М.Тименко та Д.Раззоков, вони полягають в тому, щоб вивчити особистість учня, визначити його нахили і здібності й дати кваліфіковану пораду і рекомендацію щодо вибору професії. Одночасно сюди входить формування його професійних намірів і створення умов їх реалізації, тобто не тільки вироблення обґрунтованої поради, але й одночасно, шляхи оволодіння професією, а також забезпечення формування у кожного тих індивідуально–психологічних якостей особистості, які в першу чергу необхідні для успішного оволодіння обраною професією [3, 33]. Ряд науковців виділяють види ПК (довідкова, діагностична, формуюча, медична) та етапи (підготовчий, завершуючий та уточнюючий), кількість яких у різних авторів неоднакова. Важливим на цьому етапі є обґрунтування розвиваючої консультації, в основі якої лежить узгодження великої кількості об'єктивних та суб'єктивних факторів вибору.

Створена система ПО працювала досить ефективно й успішно виконувала соціальне замовлення, яке полягало у забезпеченні народного господарства кваліфікованою робочою силою відповідно до бажань і можливостей кожного. Важлива роль у цій системі належала і ПКР, яку проводять класні керівники, вчителі, дещо пізніше — психологи та профконсультанти. У зв'язку із організацією та функціонуванням такої системи виникла і проблема координації та інтеграції всіх суб'єктів виховного впливу, педагогічних і організаційних умов їх співпраці, наступності і послідовності змісту їх діяльності, яка на цьому етапі вирішувалась дослідниками як в теоретичному, так і в практичному відношенні. Це знайшло своє відображення у створенні профцентрів, навчально–методичних кабінетів та у впровадженні різноманітних форм і методів формування свідомого ставлення до праці і вибору професії. На різних рівнях визначено координуючі центри.

Аналізуючи наукові дослідження цього періоду, можна стверджувати, що було визначено методологічні основи, принципи, зміст та засоби, структуру, форми та методи ПКР як засобу підготовки учнівської молоді до життя та праці відповідно до формуючої концепції ПО.

Незалежність нашої держави, впровадження ринкових стосунків, демократизація управління виробництвом, роздержавлення і приватизація, поява ринку робочої сили, підвищення вимог до загального інтелектуального розвитку особистості з одночасним звуженням спеціалізації, поява нових професій і т.д. порушили створену державну систему ПО населення, яка не відповідала новому соціальному замовленню, новим організаційно–педагогічним вимогам часу. Особливо в скрутному становищі опинилася молодь, від якої вимагаються такі особистісні якості, які зможуть забезпечити постійне місце роботи. Це і високий рівень загального інтелектуального розвитку, вміння аналізувати й оцінювати явища і події, адекватно реагувати на них, швидко приймати рішення в умовах обмеженої інформації, активно впливати на навколошні діїсність з метою задоволення власних потреб, приймати на себе відповідальність за свої дії, самовдосконалитись відповідно до зростаючих вимог. Одне з найскладніших завдань, яке стоїть перед учнівською молоддю, — готовність самостійно приймати рішення щодо вибору напрямку професійної діяльності і можливість самореалізації в ній, досягнення високих

показників у діяльності як умова, що безпосередньо впливає на задоволення різноманітних потреб; вміння вчасно коректувати життєві плани, цілі, рівень домагань як у часі, так і просторі.

Проблеми, які стоять перед старшокласниками у вік інформаційних технологій, вимагають від них, з одного боку, високого рівня загальної підготовки, з іншого, — глибокої підготовки в обраній сфері професійної діяльності, яка в разі різкого зменшення попиту на ринку праці може стати непотрібною. Вибір іншої професії змушує самостійно визначати, прогнозувати, уточнювати й узгоджувати її об'єктивні умови, які склалися, і суб'єктивні фактори, що впливають не тільки на вибір професії. Інколи це й обмеження власних бажань та потреб, знаходження компромісу, на який може піти особистість, і вся відповідальність в такому випадку за прийняття рішення покладається на особистість.

На даний час у нашій країні тільки розпочинає формуватися соціальне замовлення, зокрема це проявляється в епізодичному зростанні попиту на окремі категорії фахівців, їх рівня загальної та спеціальної підготовки. З боку держави створено біржі праці, до штатного розпису яких входять психолого-профконсультанти. Поряд із ними працюють служби зайнятості інших форм власності. Це свідчить про те, що в нашій країні намітилась тенденція до зміщення консультаційного та інформаційного забезпечення діяльності різноманітних соціальних інститутів, які в одних країнах тільки державні і їх послуги безкоштовні (ФРН), в інших — зміщені (Англія, США, Франція), тільки приватні (Канада).

Значно збільшився обсяг друкованих джерел, де можна почерпнути інформацію про попит на певні категорії працівників, вимоги до них, оплату праці, а також навчальні установи та умови вступу. З іншого боку фінансуються наукові установи, які працюють над забезпеченням змісту діяльності суб'єктів виховного впливу відповідно до нових економічних умов. Є певні результати. В 1994 році прийнята концепція ПО населення, над якою працювали М. Тименко, В. Тумашинський, Синявський, Є. Павлютенков, В. Федоришин, М. Янцур та ін. У ній визначено загальні підходи до організації державної системи ПО, яка повинна в майбутньому вирішити проблему професійного самовизначення. Останнє потрібно розуміти, як стверджують автори, і ми поділяємо їх точку зору, не одноразовий вибір професії, в перманентний процес самопізнання, формування інтересів, основних та резервних професійних намірів, професійної перспективи, визначення напрямків перекваліфікації, який проходить через всі етапи навчальної та трудової діяльності людини. Його основовою є самопізнання та об'єктивна оцінка індивідуальних особливостей, співставлення своїх професійно важливих якостей, можливостей із вимогами професії та кон'юнктурою ринку праці [3, 6]. ПК як складовий компонент цієї системи, з точки зору автора, мусить розумітися не тільки як допомога у виборі, чи рекомендація, а як компонент, який виконує дві функції. З одного боку забезпечує допомогу у виборі професії, а з іншого, — координує особливості підготовки учнівської молоді на основі узагальнення результатів при визначені організаційно-педагогічних умов планування різноманітних профорієнтаційних заходів.

Мета ПКР на сучасному етапі полягає у підготовці старшокласників до самостійного вибору професії. ПК — це взаємодія профконсультанта й особи, котра обирає професію, що спирається на вивчення і врахування індивідуальних особливостей особистості та попит на ринку праці. Самостійність у виборі професії старшокласниками — це діяльність, головним змістом якої є процес підготовки і прийняття рішення, яка спрямована на самореалізацію в майбутній професійній діяльності, враховуючи об'єктивні умови і суб'єктивні фактори вибору. В основі цієї діяльності лежить механізм узгодження, який по відношенню до інших займає провідне місце (співставлення, накладання і т. ін.). Самостійність у цій діяльності проявляється у відносній незалежності на основі досвіду узгоджувати різноманітні фактори вибору, знаходити компроміси, визначати і передбачати, оцінювати і відповідати за свій вибір.

ЛІТЕРАТУРА

1. Карпов А.В. Психологический анализ трудовой деятельности: Учеб.пособие. — Ярославль: Ярослав. гос. ун-т, 1988. — 78 с.
2. Климов Е.А., Носкова О.Г. История психологии труда в России: Учеб. пособие. — М.: Изд-во ун-та, 1992. — 221 с.
3. Пилипчук А.Ф., Тименко М.П., Янцур М.С. Основи вибору професії: В 2-х ч. — Рівне, 1994. — 215 с.

4. Профессиональная ориентация и консультация молодежи: Сб.матер. / Ред. кол. Г.С.Костюк, И.Н.Назимов, Д.Ф.Николенко. — К.: Рад. школа, 1996. — 162 с.
5. Развозов Д.Н. Профконсультационная работа со старшеклассниками в условиях МУПК / Дис ... канд. пед. наук. — К., 1992. — 217 с.
6. Школа и служба профконсультации: Сб. науч. тр. / Отв. ред. С.Н.Чистякова, Г.Г.Агапова. — М.: Изд-во АПН СССР, 1989. — 80 с.

Йосип ГУШУЛЕЙ

УДОСКОНАЛЕННЯ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ОСНОВ ТЕХНІКИ НА ОСНОВІ ПРИНЦІПІВ ІНТЕГРАЦІЇ ТА АЛГОРИТМІЗАЦІЇ

Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ століття) передбачає докорінне реформування всіх ступенів освіти. Чільне місце в цьому важливому процесі суспільних перетворень займає трудова підготовка підростаючого покоління, яка за своєю функціональною спрямованістю і характером об’єктивних умов її реалізації (нові технології, ринкові відносини в економіці тощо) є категорією, що швидко змінюється. Вагомим чинником підвищення ефективності національної системи трудової підготовки є стандартизація освітньої галузі “Технології” (“Трудове навчання”), яка повинна бути спрямована на підготовку школярів до життєдіяльності у технологізованому суспільстві, забезпечення умов для безперервної освіти. Одним із напрямків останньої є загальнотехнічна підготовка учнівської молоді у системі безперервної освіти “школа — вищий заклад освіти”.

Автором даної статті розроблено навчальний план для шкіл із поглибленим трудовим навчанням (варіант “Освітня галузь “Технології” в технічних ліцеях”) [2, 30]. Цим навчальним планом передбачено вивчення курсу “Основи техніки”, зміст якого розкрито у навчальному посібнику для учнів 8–9 класів [3]. Система загальнотехнічних знань може бути ефективно засвоєна учнями при відповідній організації їх навчальної діяльності, яка визначається, у свою чергу, вихідними положеннями, принципами методичної системи навчання основ техніки, основні із яких — інтеграція та алгоритмізація навчального матеріалу.

Принцип інтеграції навчального матеріалу. Існує велика кількість наукових досліджень проблеми інтеграції (узагальнення) навчального матеріалу. У книзі В.Давидова “Виды обобщения в обучении” [4] зроблений детальний аналіз основних концепцій і наукових розробок у цій галузі й обґрунтовано значення змістового узагальнення для розвитку теоретичного творчого мислення учнів. Встановлюючи основні принципи змістового узагальнення, В.Давидов вказує на необхідність їх конкретизувати і розробити прийоми побудови навчальних предметів на основі змістовних узагальнень матеріалу.

Принцип інтеграції повинен відповідати логіці науки, характеру, змісту й структурі навчальної дисципліни. Разом із тим, він має відповідати і вимогам до підвищення ефективності навчального процесу. Тому разом із принципом змістового узагальнення необхідно широко застосовувати і принцип типовості до всіх об’єктів, які вивчаються.

Принцип інтеграції навчального матеріалу врахований нами при визначенні структури курсу “Основи техніки”. Так, наприклад, у зміст першої частини курсу “Основи енергетичної техніки” включені основні поняття, які відображають загальні принципи одержання, передачі й перетворення енергії у техніці [3, 4].

Виявивши найбільш загальні ідеї, теорії основних понять, законів, фактів, ми здійснили інтеграцію навчального матеріалу окремих розділів курсу основ техніки. Як приклад, наводимо класифікацію навчального матеріалу з основ технічної енергетики курсу “Основи техніки” (див. табл. 1).

Експериментальна перевірка ефективності інтеграції матеріалу з основ технічної енергетики була здійснена на основі аналізу існуючої структури навчального матеріалу за трьома основними аспектами: а) виявлення зв’язків між загальнотеоретичним і об’єктним навчальним матеріалом; б) виявлення зв’язків між загальнотеоретичним і комбінованим навчальним матеріалом; в) виявлення внутрішніх зв’язків і залежностей між різними темами курсу.

Учням експериментальних класів (8 клас — 90 чол.) було роз’яснено, що спочатку вони вивчають основні, принципові питання, на основі яких потім самостійно будуть опрацьовувати

ЗАГАЛЬНА ДИДАКТИКА

інший навчальний матеріал. Такий підхід дав нам можливість збільшити час на виклад нового матеріалу без індивідуального опитування учнів на перших заняттях.

Для оцінки результатів експерименту, поряд із спостереженням і бесідами з учнями, були проведені чотири контрольні роботи. Результати експериментальних даних (рис. 1) дозволили зробити такі висновки:

Рівень знань і розуміння навчального матеріалу учнями у процесі вивчення основ енергетичної техніки в експериментальних і контрольних класах виявився приблизно однаковим.

Таблиця 1

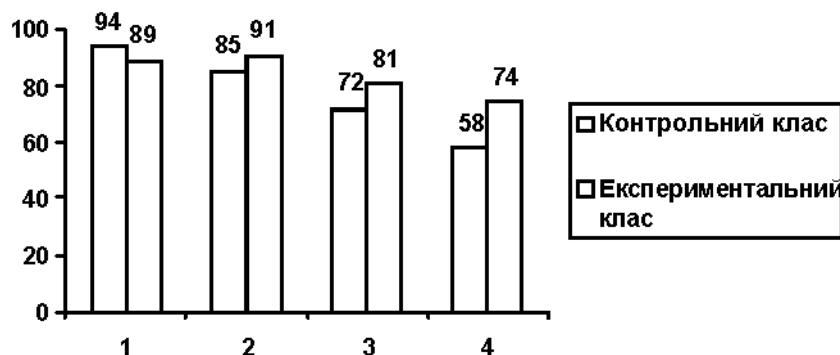
Класифікація навчального матеріалу з основ енергетичної техніки

| НАЗВА РОЗДІЛУ | ГРУПА НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ | | |
|---|--|---|--|
| | Загально теоретичний | Об'єктний | Комбінований |
| Передача і перетворення руху | Структура механізму; класифікація механізмів; поняття про передаточне відношення | Передачі обертального руху; гвинтові, рейкові і храпові механізми | Поняття про механічні передачі; передачі з постійним і змінним передаточним числом |
| Гідравлічні й пневматичні лінії передач і перетворювачі енергії | Властивості рідин і газів. Поняття про течії рідин і газів | Клапани і водопровідні крани; насоси; гідравлічні турбіни; компресори | Гідравлічний двигун |
| Теплові канали передачі енергії | Види палива. Основні способи спалювання палива | Газо-й водотрубні котли; парові й газові турбіни | Тепловий двигун |
| Передача і перетворення електричної енергії | Поняття про електричне коло. Змінний струм. Трифазна система змінного струму | Вимикачі; реостати; генератори; електродвигуни | Регулювальні елементи |

З вирішенням завдань, спрямованих на використання набутих знань, майже всі учні експериментальних класів справились добре (81%). Дещо нижчий процент успішності (72%) в учнів контрольних класів.

Учні експериментальних класів значно краще розв'язують завдання, які потребують творчого застосування навчального матеріалу (74%). В той же час в учнів із контрольних класів виникають труднощі у творчому застосуванні навчального матеріалу (53%).

Рис. 1. Діаграма розподілу процентної кількості успішності учнів при інтеграції навчального матеріалу з основ енергетичної техніки



1, 2, 3, 4 — рівні засвоєння навчального матеріалу (за А. Киверягом): 1 — знань, 2 — розуміння, 3 — оволодіння, 4 — творчого застосування навчального матеріалу.

Результати перевірки ефективності інтеграції навчального матеріалу з основ техніки дозволяють зробити такі висновки:

1. Інтеграція навчального матеріалу повинна здійснюватись на основі принципів змістового узагальнення й типовості;

2. Структурування навчального матеріалу доцільно проводити на основі загальнотеоретичного, об'єктного і комбінованого принципів.

Принцип алгоритмізації практичної діяльності учнів. Проблемі алгоритмізації навчального матеріалу присвячена значна кількість наукових досліджень. Так, наприклад, Б.Бірюков, Л.Ланда [1] і ін. розглядають побудову алгоритмів інтелектуальних умінь і навичок формування методів самостійної творчої роботи, а завданню засвоєння фактичних знань відводять роль необхідної конкретної бази для оволодіння прийомами творчого мислення. Але подібних досліджень, які відносяться до вивчення техніки у загальноосвітній школі, дуже мало.

Застосування алгоритмів у процесі навчання основ техніки доцільно спрямовувати на вирішення конкретних проблем технічного мислення в учнів. Для цього необхідні методичні умови для правильного застосування алгоритмів: матеріалізація, закріплення за допомогою розумової або практичної діяльності, складання алгоритмів учнями, раціональне дозування навчального матеріалу, індивідуальний підхід під час визначення обсягу елементарних операцій, структурування навчального матеріалу відповідно до логіки технічної науки.

Алгоритми можуть застосовуватися як для розумової, так і практичної діяльності. На заняттях з основ техніки великий позитивний вплив на формування технічних понять має робота учнів за алгоритмами для практичної діяльності.

Особливо ефективна робота на заняттях з основ техніки за алгоритмами у процесі вивчення об'єктного навчального матеріалу. Так, наприклад, при вивчені об'ємних і відцентрових насосів в алгоритмах вказуються учню такі дії: оглянути насос і встановити його назву; за допомогою гайкових ключів зняти кришку, розглянути корпус, поршень /вал з пластинами, шестерні чи колесо з лопатками; знайти всі деталі насоса, зображені на рисунку плаката; з'ясувати призначення всіх частин насоса; пояснити принцип роботи насоса; встановити характерні ознаки насоса, дані занести в спеціальну таблицю; з дозволу вчителя зібрати насос.

Практичні роботи доцільно починати з першого алгоритму і закінчувати останнім. Це необхідно для того, щоб учні могли оволодіти передбаченим стилем роботи. Разом із тим, ускладнюючи завдання, доцільно у процесі визначення термінів і темпу просування учнів враховувати їх попередню підготовку й індивідуальні особливості. Термін можна встановлювати від декількох уроків до навчального року.

Для розвитку пізнавальної активності учням можна пропонувати такі види завдань:

1. Застосування запропонованого вчителем алгоритму практичної діяльності.
2. Виконання даного алгоритму із незначними змінами в умові (у вихідних даних).
3. Застосування певного алгоритму для аналогічних задач і складання конкретних алгоритмів для їх вирішення.
4. Складання алгоритмів для суб'єктивно нових задач на основі відомих (вказаних вчителем) законів, теорій, фактів.
5. Складання алгоритму при наявності умови задачі, без вказування на необхідні для вирішення закони, факти, теорії.
6. Складання алгоритму вирішення проблемних творчих задач без конкретних умов (вихідних даних).

Після того, як учні ознайомились з цією роботою, процес навчання доцільно будувати у зворотному порядку. Учням задаються, перш за все, складні творчі задачі, які включають різні види творчої і практичної діяльності. В даній проблемній ситуації від них вимагається:

а) скласти умову задачі; б) скласти алгоритми вирішення задачі у найбільш загальному вигляді (встановити закони, факти, теорії, які потрібні для вирішення, і порядок їх застосування); в) скласти алгоритм вирішення; г) виконати складений алгоритм вирішення.

Цей порядок вирішення поставлених проблем дозволяє здійснити індивідуальний підхід і дає орієнтувальну основу для діяльності учнів. Вони спочатку вирішують задачі в загальному

вигляді, виявляючи ідею шляхів вирішення й очікуваних результатів. А потім цю загальну ідею вони мають конкретизувати і практично здійснити.

Експерименти проводилися у два етапи. Спочатку було здійснено теоретичне вивчення проблеми і попередню підготовку до проведення експериментів: складені алгоритмічні приписи, контрольні запитання, виготовлені діапозитиви, магнітофонні записи. Потім проводився попередній експеримент із використанням деяких алгоритмів без урахування їх порівняльної ефективності з тим, щоб відпрацювати методику експерименту.

У процесі експериментального дослідження було проведено 10 уроків у 8 класі, які відрізнялися методикою викладання алгоритмізованого матеріалу, і 4 контрольні роботи. Для перевірки ефективності застосування алгоритмів були використані балльні оцінки. Проведений з їх допомогою кількісний аналіз показав, що середня успішність в експериментальному класі нижча, ніж у контрольному (3,63 і 4,03). Але якісний аналіз показав, що в контрольному класі більше помилок, які свідчать про нерозуміння матеріалу, ніж в експериментальному. Тому під час наступних експериментів враховувався характер допущених учнями помилок. Так, при проведенні контрольної роботи, пов'язаної з більш високим рівнем творчості учнів, виявилось, що учні контрольного класу допустили помилок більше, ніж експериментального класу.

Особливо помітна різниця в успішності учнів експериментальних і контрольних класів спостерігалаась і в подальшому, коли їм доводилося виконувати самостійні роботи творчого характеру. При цьому процент учнів експериментального класу, котрі допускали помилки склав 16, а контрольного — 63. Проведений аналіз характерних помилок показав, що кількість учнів, котрі допускають помилки, зменшилась, але в контрольному класі їх залишилось дуже багато (30%).

Після зміни контрольного класу на експериментальний і навпаки, при зберіганні різної методики викладання, результати попередніх експериментів підтвердилися.

Дослідження ефективності застосування в навчальному процесі з основ техніки різноманітних алгоритмічних приписів дозволяють зробити такі висновки:

На формування загальнотехнічних знань і вмінь (систематичність, точність, послідовність, акуратність) значний позитивний вплив здійснює робота учнів за подібними алгоритмами.

На розвиток творчого мислення учнів впливає самостійне складання ними алгоритмів розумової й практичної діяльності. Але ефективність алгоритмізації різко зменшується, якщо складені алгоритми не закріплюються у процесі відповідної практичної діяльності учнів.

Для формування міцних інтелектуальних знань і вмінь доцільно алгоритмізовувати в єдиній системі ряд тем, розділ (зрозуміло, що для цього вони повинні мати однорідну логічну структуру).

У процесі дослідження виявився суперечливий вплив алгоритмізації навчального матеріалу на розвиток творчого мислення учнів. Негативний вплив на розвиток творчого мислення учнів має подача вчителем тих алгоритмів, які учні можуть складати самостійно. Робота учнів за алгоритмами відволікає їх увагу від дій (швидкість, точність, детальність), які необхідні для конкретної практичної роботи. Тому у процесі навчання повинні мати місце творчі роботи учнів із застосуванням різних типів алгоритмів розумової й практичної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бирюков Б.В., Ланда Л.Н. Методологический анализ понятия алгоритма в психологии и педагогике в связи с задачами обучения. М.: Просвещение, 1969. — 205 с.
2. Гушулей Й. Трудова підготовка в технічних ліцеях // Трудова підготовка в закладах освіти. 2000. — № 1. — С. 30–32.
3. Гушулей Й.М. Основи техніки: Навч. посібник. — Київ: Освіта, 1996. — 144 с.
4. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов). — М.: Педагогика, 1972. — 143 с.

ЛІНГВОДИДАКТИКА

Зінаїда ПІДРУЧНА

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ АУДІОВАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ РОЗМОВНОЇ МОВИ

Методична система організації навчання аудіовання включає такі компоненти: етапи становлення вмінь аудіовання, форми занять, відповідні їм джерела інформації та серії вправ для вироблення вмінь аудіовання англійської розмовної мови.

Під етапами становлення вмінь аудіовання ми розуміємо послідовність формування вмінь і навичок аудіовання розмовної мови при дотриманні принципів від часткового до загального, від легкого до складного. Форми занять визначаються конкретними завданнями навчального процесу (практичні, лабораторні, домашні) і співвідносяться з джерелами інформації та з серіями вправ, що є необхідним засобом навчання даного виду іншомовної діяльності.

Розглянемо структуру організації навчання аудіовання англійської розмовної мови. Як відомо, аудіовання є складним видом перцептивно–мислительно–мнемічної діяльності, в якій виділяються два основних рівні. Відповідно до цих рівнів становлення вмінь даного виду мовленнєвої діяльності проходять такі етапи: ознайомлювально–тренувальний, що відповідає сенсорно–перцептивному рівню, і мовленнєвий, що відповідає предметно–логічному (мовленнєво–мислительному) рівню.

Вважається, що процес оволодіння діяльністю буде природнішим і доступнішим, якщо будуватиметься адекватно до структури самої діяльності. Так, якщо в процесі аудіовання найперше здійснюється впізнавання окремих одиниць мовленнєвого повідомлення, а лише потім відбувається осмислення всієї прийнятого інформації, доцільно почати навчання аудіовання з вироблення навичок впізнавання окремих елементів повідомлення.

Ознайомчо–тренувальний етап передбачає ознайомлення студентів з явищами розмовної мови та формування навичок їх впізнавання на слух шляхом відповідного тренування. Етап формування навичок аудіовання співвідноситься з сенсорно–перцептивним рівнем процесу звукового сприйняття мови, на якому здійснюється впізнавання форм і значень окремих одиниць. Відповідно до психологічних закономірностей та послідовності обробки інформації цей етап служить для: а) ознайомлення студентів із стилістично забарвленим мовним матеріалом; б) роботи з цим матеріалом; в) удосконалення діяльності психологічних механізмів, що беруть участь в аудіованні та реалізують прийом і переробку інформації, яка поступає.

З метою дотримання градації труднощів та послідовності формування вмінь і навичок аудіовання, тренувальний етап включає два рівні. Перший служить для формування навичок впізнавання фонетичних явищ, граматичних структур і лексичних одиниць у процесі сприйняття ізольованих відрізків; другий — для формування вмінь і навичок аудіовання на рівні мікротексту в різних умовах сприйняття, типових для англійської розмовної мови.

Наступний етап — мовленнєвий — становить собою мовну практику рецептивно–репродуктивного характеру в навчальних умовах. Цей етап відповідає мовленнєво–мислительному рівню процесу аудіовання, на якому здійснюється осмислення всієї інформації і відбувається розуміння змісту прийнятого повідомлення. За своїми завданнями та метою мовленнєвий етап є завершальним у навчанні студентів аудіовання. Під час його проведення проходить остаточне формування вмінь студентів безпосередньо, повно та однозначно при одноразовому і короткочасному сприйнятті розуміти цілісний акт природної іншомовної комунікації.

Форми занять, їх співвідношення та послідовність визначаються конкретними завданнями навчального процесу.

Якою б досконалою не була мова викладача, у процесі навчання аудіювання вона повинна постійно доповнюватися звуковими засобами. Знайомство студентів з мовою носіїв вже на етапі тренування є доцільним, оскільки специфіка розмовної мови полягає не тільки у використанні стилістично забарвлених мовного матеріалу, а й в індивідуальній манері вимови та ін. Все це в сукупності і складає природну розмовну комунікацію. Незнання студентами котогоєз із компонентів реального спілкування буде служити перешкодою при сприйнятті на слух. Тому їх необхідно ознайомити з усіма особливостями англійської розмовної мови вже на етапі тренування.

Центральна ланка навчання аудіювання — магнітофонне прослуховування грамзапису з опорою і без опори на наочність. Це здійснюється на занятті і відповідає мовленнєвому етапу в оволодінні аудіюванням. Студенти виконують різні вправи, які контролюють розуміння. Заняття завжди проводяться під керівництвом викладача, який контролює розуміння інформації і допомагає подолати труднощі, що перешкоджають успішності аудіювання.

Завершальна ланка навчання аудіювання — заняття після прослуханого уривка розмовної мови. Ця ланка, як і попередня, відповідає певному мовленнєвому етапу. На цьому занятті, яке також проводиться під керівництвом викладача, завершується формування вмінь, у результаті чого студенти повинні зрозуміти мову у складних умовах, тобто без зорової опори. Ця заключна стадія навчання аудіювання служить одночасно і для активізації засобів розмовної мови, тобто для навчання говоріння. Такий взаємозв'язок і взаємозалежність двох сторінусного мовлення — аудіювання і говоріння — закономірний.

Система вправ — завершальний етап методики навчання аудіювання. Під системою вправ, розроблених для навчання аудіювання, ми розуміємо, за визначенням Н.Гез, організацію взаємопов'язаних навчальних дій, розташованих відповідно до наростиання труднощів сприйняття і розуміння на слух англійської розмовної мови, що адекватно відображають її функціональні ознаки та враховують послідовність становлення вмінь і навичок даного виду іноземної мовленнєвої діяльності [1, 30].

Така система вправ покликана забезпечити формування вмінь аудіювання, на основі яких можна розв'язувати передбачені програмою комунікативні завдання. Виконання цих вправ повинне забезпечити також засвоєння студентами мовленнєвого матеріалу, подолання труднощів його аудіювання, а в результаті — сприйняття студентами іншомовного спілкування в природних умовах.

Система вправ, яку ми розробляємо, будується на матеріалах, що використовуються для навчання аудіювання з урахуванням градації психологічних і лінгвістичних труднощів сприйняття і розуміння на слух. Джерела інформації, що використовуються на заняттях, покликані ознайомити студентів з природною поведінкою носіїв мови в ситуаціях щоденного розмовного спілкування.

В основу побудови системи вправ покладено рівні аудіювання: сенсорно-перцептивний, на якому здійснюється обробка мовою форми повідомлення, і предметно-логічний (мовленнєво-мислительний), на якому проходить осмислення прийнятвої інформації.

Як відомо, питання класифікації вправ для навчання іншомовної діяльності завжди були у центрі уваги методистів. Великий внесок у вирішення цієї проблеми зробили Н.Гез [1], Б.Лапідус [2], О.Пінська [4], І.Рахманов [5] та ін. Найперше потрібно відзначити принципове значення для методики викладання іноземних мов виділення двох типів вправ — мовних і мовленнєвих, яке було запропоноване ще в 1956 р. І.Рахмановим [5], а потім розвинуте в роботах інших дослідників. В основу даної класифікації було покладено особливості мової комунікації і ті вправи, які спрямовані на формування навичок користування окремими мовними одиницями, були названі підготовчими, а вправи на використання в мові всіх нагромаджених знань, вмінь і навичок — мовленнєвими.

Як відомо з методичних досліджень, підготовчі вправи служать для того, щоб засвоїти мовний матеріал; мовленнєві вправи вчать виражати свої думки й розуміти думки інших людей.

При виконанні підготовчих вправ увага студентів зосереджена в основному на мовній формі, а при виконанні мовленнєвих — на змісті [3, 90].

До підготовчих — мовних, тренувальних, аналітичних [3, 90] — вправ дослідники відносять ті, які служать для вироблення мовленнєвих автоматизмів.

Мовленнєві вправи передбачають включення тренувального матеріалу в ситуацію, яка імітує якою мірою умови реального спілкування, забезпечуючи практику студентам у конкретному виді і формі комунікації.

Виконання підготовчих вправ забезпечує засвоєння мовного матеріалу до рівня, необхідного для кожної конкретної мовної діяльності, а виконання мовленнєвих вправ — формування умінь кожного виду мовленнєвої діяльності шляхом цілеспрямованої практики.

Розглянемо підготовчі вправи, які призначені для ознайомлення з лінгвістичними особливостями й труднощами аудіювання розмовної мови і для формування навиків її сприйняття.

Основний принцип побудови серії підготовчих вправ полягає в розташуванні їх у порядку нарощання труднощів аудіювання із врахуванням послідовності формування відповідних навичок. При цьому об'єктоможної вправи може бути тільки одна перешкода. Підготовчі вправи поділяються на дві групи. Перша група слугує для формування навичок віднавання на слух мовних явищ, а друга — для оволодіння лінгвістичними засобами. Тому лінгвістичні труднощі аудіювання будуть долатися шляхом виконання вправ першої групи, а труднощі психологічного характеру — шляхом виконання вправ другої групи. Таке градуйоване та поступове подолання труднощів різного характеру повинно забезпечити посиленість вправ на всіх рівнях і сприяти формуванню умінь і навичок.

Розрізняються такі операції з новим матеріалом у серії підготовчих вправ: осмислення, запам'ятовування, диференціація, інтегрування з попереднім досвідом студентів. На етапі проведення підготовчих вправ характер основних навчальних дій полягає у віднаванні, імітації, підстановках, трансформаціях і диференціації сприйнятого матеріалу.

Особливістю першої групи підготовчих вправ є те, що в них опрацьовуються мовні явища. Студенти вже достатньо розуміють мову на слух, якщо вона стилістично нейтральна або відноситься до літературно-книжного стилю. Розмовою ж мовою вони ще не володіють достатньо й тому першочергове завдання — ознайомити їх з необхідним мінімумом стилістично забарвлених матеріалу. Підготовчі вправи першої групи застосовуються з метою засвоєння нового мовного матеріалу до рівня його безпосереднього віднавання.

Поряд із засвоєнням мовних явищ у завдання цих вправ входить і подолання труднощів сприйняття на слух. Опрацювання типових явищ розмовної мови проводиться відповідно до нарощання труднощів їх аудіювання (одна перешкода в кожній вправі). Оскільки різним аспектам мови властиві свої труднощі, передбачаються спеціальні вправи для подолання фонетичних, лексичних і граматичних перешкод.

Вправи першої групи будуються на матеріалі ізольованих уривків на рівні слова, словосполучення, фрази, групи фраз, пов'язаних за змістом. При виконанні цих вправ увага студентів зосереджена на формі сприйнятих уривків.

Методика їх виконання зводиться до того, що мовні явища пропонуються студентам на слух (на рівні слова, словосполучення, фрази, групи фраз) з відповідним завданням. Ці вправи виконуються на занятті, новий матеріал вводиться викладачем. Вправи повинні бути забезпечені ключами. До цих вправ можуть бути дані такі завдання: прослухайте; прослухайте і спробуйте зрозуміти; прослухайте і розпізнайте явища за формальними ознаками; прослухайте і вкажіть; прослухайте і запам'ятайте; прослухайте і поясніть; прослухайте і визначіть; прослухайте і виділіть вказане явище.

Всі вправи першої групи виконуються після пояснення характерних особливостей мовного матеріалу і за метою поділяються на дві підгрупи: перша покликана підвести студентів до осмислення і запам'ятовування мовних особливостей; друга — до подолання перешкод у сприйнятті на слух цих явищ.

Передбачаються такі етапи роботи над мовним матеріалом для його засвоєння: ознайомлення, яке повинно забезпечити розуміння даного явища, і його запам'ятовування до рівня безпосереднього віднавання в мовному потоці.

Найпростішим й одночасно ефективним для запам'ятовування видом вправ є імітативні. Вони не повинні займати багато навчального часу, виконуватися у формі самостійної роботи. Виділяємо наступні *імітативні вправи*:

1. Прослухати уривок і повторити його, зберігаючи: а) всі інтонаційні відтінки; б) особливості вимови співрозмовників; в) темп їх мовлення; г) граматичні (фонетичні чи лексичні) феномени розмовної мови незмінними; і) його емоційно-стилістичне забарвлення незмінним; д) емоційно-оцінювальні елементи.

2. Закінчити початий диктором уривок.

3. Передивитись графічне зображення мовного явища, самостійно озвучити його.

Другу підгрупу складають підготовчі вправи для подолання перешкод у сприйнятті на слух мовного матеріалу. Сюди входять вправи диференційованого характеру, що навчають розрізнення подібних явищ на всіх рівнях мови, а також вправи на оволодіння складними мовними явищами.

Диференційовані вправи досить важливі для навчання аудіювання. Їх мета — навчити студентів розрізнювати способи вираження однієї і тієї ж думки різними стилями англійської мови. Ці вправи спрямовані, переважно, на подолання внутрішньомовної інтерференції і проводяться відразу після семантизації мовного матеріалу.

Основними завданнями цієї серії вправ будуть: прослухати і визначити; прослухати і дати еквівалент з іншого стилю іноземної мови; прослухати і диференціювати; прослухати і пояснити.

Виділяємо наступні *диференційовані вправи*:

1. Прослухати фрази і визначити: а) з ряду синонімів ті, які необхідно використати в них (граматичні і лексичні); б) ті, які відповідають літературно-книжному стилю, розмовному, просторіччю і т.д.; в) хто і в якій ситуації спілкування говорить; г) ті, які ви скажете товаришу, викладачеві, члену сім'ї і т.д.; і) до якого стилю іноземної мови вони відносяться (розмовного, ораторського і т.д.).

2. Прослухати формули ввічливості. Вказати, які з них належать до розмовної мови, а які до літературно-книжної.

Вправи для подолання труднощів на фонетичному рівні:

1. Відзначити випадки: а) редукції; б) асиміляції; в) омофонії.

2. Протранскрибувати уривки, прослухані в стягненій формі.

3. Згрупувати уривки за єдиними ознаками.

4. Визначити: а) ритмічні групи; б) кількість слів у ритмічній групі; в) кількість ритмічних груп у синтагмі; г) різницю у звучанні слова, сказаного ізольовано та у фразі; і) тип речення за інтонацією співрозмовників.

5. Виділити емоційно-оцінні звукові комплекси (ласки, гніву, незадоволення і т.д.).

6. Змінити наголос, пояснити різницю в змісті, модифікованість засобом наголосу.

7. Закінчити початий уривок відповідно до змісту інтонацією.

8. Вичленити вказані фонетичні явища.

Вправи для подолання труднощів на граматичному рівні:

1. Визначити синтаксичну функцію прослуханого граматичного явища.

2. Виділити вказане граматичне явище.

3. Пояснити вживання даної граматичної конструкції.

4. Вказати їх відмінність за певними граматичними ознаками (повна і стягнена форма речення, нормативний порядок слів і дислокація та ін.).

5. Визначити: а) часові відношення, б) опущені граматичні конструкції, дати повний варіант уривка; в) безособові речення; г) випадки еліпсису граматичних конструкцій.

Вправи для подолання труднощів на лексичному рівні:

1. Прослухати уривки, типові для розмовної мови, і: а) передати їх значення за допомогою синонімів з літературно-книжного стилю; б) передати зміст лексичними засобами літературно-книжного стилю; в) замінити вказані лексеми синонімами (або антонімами) іншого стилю мови; г) пояснити емоційні відтінки; і) виділити лексеми, що несуть емоційне забарвлення; д) замінити абревіатури повними словами; е) замінити слова омонімами, паронімами; є) виділити переосмислення, вказати його пряме й переносне значення; ж) вказати типові для розмовної мови ідіоматичні вирази, перекласти їх; з) пояснити вживання метафор,

перекласти; и) вказати стилістичні відгінки перифрази; і) визначити елементи, що несуть емоційно-стилістичне забарвлення і т.д.

Розглянемо другу групу підготовчих вправ, яка служить для вдосконалення навичок впізнавання на слух мовного матеріалу на вищому рівні (в мікротекстах) і в складніших умовах (різні голоси, швидкий темп і т.д.). У ході виконання вправ студенти повинні також познайомитися з найтипівішими ситуаціями спілкування.

До підготовчих вправ другої групи входять вправи на впізнавання, диференціацію (рецептивні вправи), імітативні, підстановчі і трансформаційні (репродуктивні вправи).

Вправи на впізнавання полягають у прослуховуванні уривка мовлення (мікротексту) та ідентифікації окремих його елементів (лінгвістичних). Завдання до цих вправ можуть носити такий характер: прослухати; прослухати і зрозуміти; прослухати і пояснити; прослухати і запам'ятати; прослухати і виділити; прослухати і співвіднести.

Завдання до вправ на диференціацію можуть бути такими: прослухати і визначити; прослухати і дати еквівалент; прослухати, порівняти і вказати відмінність.

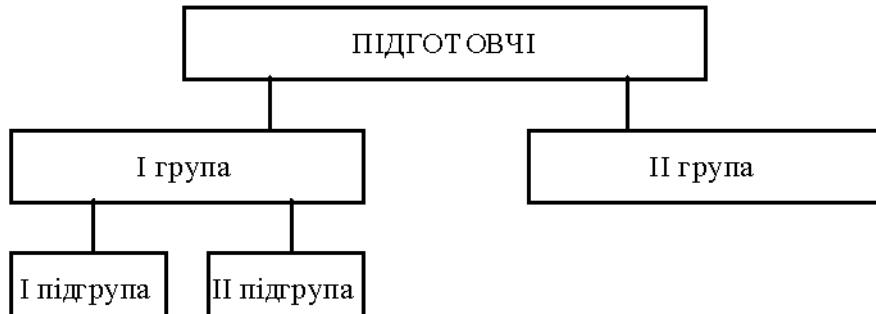
Імітативні вправи полягають у повному або частковому повторенні висловлювання. Основними навчальними діями в підстановчих вправах є підстановка заданих лінгвістичних елементів у уривків мови.

До серії трансформаційних вправ основними завданнями будуть: прослухати і змінити; прослухати і доповнити; прослухати і спростити; прослухати і розширити.

Виділяємо наступні *трансформаційні вправи*:

1. Прослухати ряд слів, скласти з них фразу, типову для розмовної мови.
2. Об'єднати прослухані фрази в сим слову єдність.
3. Прослухати фразу (групу фраз) літературно-книжного стилю і передати у фразах, типових для розмовної мови.
4. Скласти за зразком фрази з обов'язковим використанням у них заданих структур.
5. Спростити конструкцію прослуханого уривка.
6. Прослухати і розшифрувати абревіатури, типові для розмовної мови.
7. Змінити наголос у прослуханому уривку, пояснити різницю в змісті, модифікованому засобом наголосу.
8. Прослухати уривок і скоротити його, виділивши основну інформацію.

Таким чином, серію підготовчих вправ можна подати у вигляді такої схеми:



Переходимо до розгляду мовленнєвих вправ. Їх завданням є створення для студентів умов, у яких їх мовленнєва діяльність носила б комунікативний характер, тобто максимально наближалась до природних умов іншомовного спілкування. Ситуативність є основною ознакою мовленнєвих вправ.

Знайомство студентів із типовими ситуаціями відбувається відповідно до відомого дидактичного принципу "від легкого до складного". Розпочинаємо з простих ситуацій і переходимо до складніших, враховуючи при цьому рівень мовної підготовки і загального розвитку студентів.

На стадії проведення мовленнєвих вправ здійснюється формування умінь аудіювання шляхом зосередження уваги студентів на сим словому змісті повідомлення, а також подолання ряду труднощів нового порядку. До них належать, зокрема, розуміння смыслу значного за тривалістю акту природної розмовної комунікації в умовах одноразового і короткочасного протікання його сприйняття, швидкий темп мовлення і незнайомі голоси учасників.

ЗАГАЛЬНА ДИДАКТИКА

До моменту виконання мовленнєвих вправ студенти повинні оволодіти лінгвістичними явищами, включаючи і ті, які становлять труднощі для сприйняття на слух.

Як бачимо, в мовленнєвих вправах не тільки розвиваються вміння, необхідні для прийому й обробки смислової інформації у складних умовах, а й закінчується формування навичок, адекватних до даної мовленнєвої діяльності. Основними завданнями серії мовленнєвих вправ будуть: прослухати і визначити; прослухати і скласти план; прослухати і виділити; прослухати і скласти судження; прослухати і дати оцінку; прослухати і зафіксувати прослухане письмово.

Виділяємо наступні *мовленнєві вправи, призначені для навчання аудіювання*:

1. Дати розгорнути відповіді на питання диктора.
2. Поставити питання до прослуханого.
3. Підтвердити або заперечити наявність тієї чи іншої інформації.
4. Прослухати і переглянути кінофільм, розділити його на частини.
5. Прослухати уривок і виділити його основну ідею.
6. Скласти план за прослуханим.
7. Прослухати уривок і виділити його основні смислові віхи.
8. Коротко викласти прослухане: а) своїми словами; б) використовуючи лексику, вживу в мові дійових осіб.
9. Переробити послідовність подій прослуханого.
10. Виділити: а) нове в прослуханому уривку; б) підтекст прослуханого уривка; в) емоційно-оцінювальні елементи в прослуханому уривку.
11. Скласти судження про зміст прослуханого та про його персонажів.
12. Дати оцінку прослуханому: а) з точки зору логіки розвитку подій і смислової завершеності; б) з точки зору мовного оформлення (стилістичного вираження теми).

Структура організації навчального процесу, спрямована на оволодіння аудіюванням, може бути представлена таким чином:

| Етапи оволодіння аудіюванням | Форми занять | Вправи для формування вмінь і навиків аудіювання | Джерела інформації |
|------------------------------|------------------------|--|--|
| Ознайомлювально-тренувальний | Практичні, лабораторні | Підготовчі | Магнітофон, платівки, діафільми, кінофільми, комп'ютер |
| Мовленнєвий | Практичні | Мовленнєві | |

Виходячи з психологічних і лінгвістичних особливостей сприйняття на слух англійської розмовної мови та з вивчення спеціальної методичної літератури, нами розроблена методика навчання аудіювання англійської розмовної мови. Основу цієї методики складають етапи формування вмінь аудіювання, встановлених відповідно до рівнів процесу смислового сприйняття мови.

Вважаємо, що формування необхідних умінь для повного розуміння на слух природної іноземної мови може бути значно прискорене в результаті цілеспрямованого навчання на основі спеціально розробленої методичної системи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гез Н.И. Система упражнений и последовательность развития речевых умений и навыков // Иностранные языки в школе. 1969. — № 6. — С.29–40.
2. Лагидус Б.А. К теории упражнений по иностранному языку. — В кн.: Иностранные языки в высшей школе. М., 1975. — вып. 10. — С.19–23.
3. Обучение иностранному языку как специальности: Учебное пособие для институтов и факультетов иностранных языков / М.К.Бородулина, А.Л.Карлин, А.С.Лурье, Н.М.Минина. М., 1982. — С.255.
4. Пінська О.В. Комплекс вправ для навчання іншомовного професійно-спрямованого писемного мовлення // Іноземні мови. — 1999. — № 3. — С.33–37.
5. Рахманов И.В. Методика обучения немецкому языку в VIII—X классах. М., 1956. — С.343.

**МЕТА І ЗАВДАННЯ КУРСУ “ДІЛОВА УКРАЇНСЬКА МОВА”
В ТЕХНІЧНИХ КОЛЕДЖАХ**

Вивчення курсу “Діловая українська мова” у вищих навчальних закладах різного ступеня акредитації в умовах переходу України на новий шабель розвитку набуло великого значення: державі потрібні фахівці, які знають ази справознавства та вміють їх застосувати. Адже, безперечно, виявом мовної культури і в повсякденному житті, і на підприємствах, і в ділових стосунках є знання офіційно–ділового стилю, основ ділового спілкування в усній і писемній формах (зокрема, найважливіших законів документознавства), та вміння ними користуватися як у типових, так і в нестандартних ситуаціях. Власне призначенням вищої школи, на думку Л. Мацько, є підготовка фахівців вищої кваліфікації для всіх сфер суспільного життя [4, 24].

“Державний стандарт” [3], в основу якого покладено “Концепцію навчання державної мови в школах України” [1], визначає, що освітньою метою навчання української (рідної) мови в середніх навчальних закладах є “формування особистості, яка володіє вміннями і навичками вільно, комунікативно виправдано користуватися мовними засобами у різних формах, сферах і жанрах мовлення, тобто в забезпечені належного рівня мовленнєвої компетенції учнів”, що є умовою іхньої успішної соціалізації. Одними із найважливіших умінь і навичок, що складають основу мовленнєвої компетенції, є уміння створювати письмові тексти різних стилів та типів мовлення, різних жанрів, зокрема, ділових паперів. Опрацювання деяких з них передбачає “Програма для середньої школи” [6], пропонуючи вивчати такі жанри ділового мовлення, як оголошення, план роботи (у 6-му класі), розписка (у 7-му класі), протокол (у 8-му класі), заява та автобіографія (у 9-му класі). Крім того, передбачено ще правильне оформлення листа та адреси (у 5-му класі). У “Державному стандарті” додається ще вивчення в основній школі доручення, акту та характеристики (людини).

Отже, діти повинні після 9-го класу вміти оформляти бодай найпростіші ділові папери, які їм необхідні у повсякденному спілкуванні.

Проте на практиці чомусь вимальовується зовсім інша картина. В учнів, які вступають до навчальних закладів I–II ступенів акредитації, на жаль, такі уміння відсутні.

Ми провели дослідження рівня знань і умінь учнів у середньооспеціальному закладі (Тернопільський Технічний коледж ТДТУ ім. І. Пулюя). Було запропоновано такі завдання дати визначення документа, вказати його реквізити, навести зразок. Ми опитали п’ятдесят учнів. Сім з них не спромоглися дати жодної відповіді. Показники 43 відповідей подаємо в таблиці.

Таблиця 1

Результати дослідження рівня знань і умінь учнів у середньооспеціалізованому закладі

| № п/ п | Назва виду документа | визна- чення правильне | визначе- ння з не- доліками | визначен- ня з рекві- зитами | правильне оформлен- ня зразка | Оформле- ння з не- доліками | Неправиль- не оформ- лення |
|--------------|-------------------------|------------------------------|-----------------------------------|------------------------------------|-------------------------------------|-----------------------------------|----------------------------------|
| 1. | Заява | 2 | — | — | 13 | 12 | 1 |
| 2. | Автобіографія | 2 | 5 | 1 | — | — | — |
| 3. | Лист | 3 | 3 | — | 3 | — | — |
| 4. | Оголошення | — | — | — | 3 | — | — |
| 5. | Адреса | — | — | — | 1 | 1 | — |
| 6. | Розписка | — | — | — | — | 2 | — |
| 7. | Протокол | — | — | — | — | — | — |

Отже, можна сказати, що ділові папери в школі або не вивчаються взагалі, або вивчаються не на належному рівні.

Перевірка також показала недостатню загальну грамотність учнів. При написанні диктанту серед найбільш вживаних орфографічних помилок були такі: неправильне написання складних іменників (*першоджерела, первожителі, мовознавство*), складних прикметників (*червоногаряча*), складних числівників (*шістнадцятий*), складних прислівників (*насибу, деякі*,

на щастя, на здоров'я), складних прийменників (з–під), частки не з дієсловами (не має, не існує), дієприкметниками (непродуманий), прикметниками (не владний) та частки ні зі займенниками (ніхто); вживання префікса з перед глухими приголосними к, п, т, ф, х, який переходить у с (стехнізована); порушення правил уживання апострофа (мереф'янський, В'ячеслав, мавпячий, тъмяний, торф'яний, підв'язати, розм'якити, без'язиці, з'єднаний, дит'яла, пів'яблука).

У диктанті ми зафіксували такі типові пунктуаційні помилки: відсутність потрібних роздлових знаків у складносурядному (*Час жбурляє іржу своєї старості на слова й на тіло моє, та вона молодіє в своїх глибинах*) та у складнопідрядному реченнях (*Вареники...безсмертні й вічні, бо ця вічність базується на безконечній кількості іхніх модифікацій або різновидів*), у конструкціях з прямою мовою (*Називає вареник уже й не стравою, а "виробом": "Невеликий варений виріб, зліплений з прісного тіста і начинений сиром, ягодами, капустою"*), між однорідними членами речення (*Вперто воскресає то в священних піснях, то в книгах поетів, то в записах на камені, на листку папіруса, написку на глині, у вічній пам'яті поколінь*), при вставних словах (як відомо, на превеликий жаль), порівняльних зворотах (*червоногаряча, мов любовь*), при вживанні дієприслівникового та дієприкметникового зворотів.

Під час опрацювання курсу наукового та ділового мовлення ми помітили, що школярі часто користуються русизмами та “суржиком” — безсистемно сумішшю українських, російських, діалектних слів, не відчувають потреби добирати правильні і найбільш точні лексеми. Ми зафіксували такі порушення: *приймати участі, телефонний переговор, напомагати певного часу, виносити рішення, вносити в протокол, фамілія доповідача*. Це негативно позначається як на подальшій практичній роботі з діловими паперами, так і в спілкуванні взагалі.

Причина вживання русизмів та “суржика”, на думку Т.Рукас, полягає в тому, що, перекодуючи інформацію (причому інколи поспіхом), учень швидко не знаходить найточнішого, найвдалішого варіанта і тому може припуститись (і, як правило, припускається) помилок. “Довільно змішуючи слова української та російської мов, утворюючи їх граматичні форми та сполучаючи за зразком російської, мовець мимоволі стає “напівмовним”. А це вже одне з найтривожніших явищ загальнопедагогічного характеру, бо склічена мова отупляє людину” [7, 208–209].

Усі ці вади потрібно усувати під час опрацювання курсу “Ділова українська мова”. Тому ми пропонуємо учням такі завдання:

1. Зожної пари словосполучень виписати те, яке є нормативним: *за дорученням, по дорученню; згідно з наказу, згідно з наказом; по проханню, на прохання; у відміні від колег, на відміні від колег; в доказ привести слова, як доказ навести слова; відіслати поштою, послати по пошті*.

2. Дібрати з дужок потрібне слово: *аптека працює (круглу, цілу) добу, (котра, яка) година, газети (підписувати, передплачувати), виборча (компанія, кампанія), у звіті (зустрічаються, трапляються) недоліки, за (відсутністю, браком) достатніх доказів*.

3. Відредагувати речення: *Школа розробила міроприємства, направлені на достойну зустріч знаменитого празника. Направте запрошення на купування фарби для ремонтування школи.*

4. Перекласти з російської мови на українську такі вирази: *общее собрание, по списку, вносить в протокол, доводить до сведения, в заключение необходимо отметить, заключительное слово, выносить решение, действующий закон, бесполезный труд.*

Але та мізерна кількість годин, яка відводиться для вивчення професійного та ділового мовлення, не дає можливості для досягнення бажаних результатів.

Л.Мацько у статті “Українська мова у вищій школі України” зауважує, що “фахівцям мова потрібна не як сукупність правил, а як картина світобачення, засіб культурного співжиття в суспільстві, засіб самоформування і самовираження особистості кожного”. Вона вважає, що навчальний курс “Ділова українська мова” є недостатнім для мовної освіти і виховання студентів. Він короткий, зосереджений тільки на одному стилі української мови. “Найбільша біда в тому, що цим навчальним курсом не можна повнити до потрібного нині рівня фаховий

і офіційно-діловий словник випускників нефілологічних факультетів, не можна домогтися володіння профільними терміносистемами української мови” [4, 26]. З цим важко не погодитись, адже за браком часу багато матеріалу школярі опрацьовують самотужки, що не завжди є результативним.

Професор Л.Мацько пропонує дотримуватися державного стандарту української мови, за яким у початкових класах вивчення української мови матиме розвивальний характер з найнеобхіднішими теоретичними знаннями про мову, але з потужним розширенням словника і набуттям комунікативного досвіду; у середніх (5–9 кл.) до цих аспектів долучатиметься основний зміст знань про сучасну українську літературну мову; у 10–11-му класах посилюватиметься творчий аспект вивчення (зосередження на стилістиці і риториці української мови, на розвиткові мовотворчості старшокласників, на опануванні ними культурно-естетичних цінностей, на інтенсивному формуванні мовної особистості випускників). Затаких умов школа зможе забезпечити достатні для суспільства і держави знання української мови, а вже у вищому закладі увагу “треба зосередити на оволодінні відповідними конкретному фаху терміносистемами сучасної української мови, професійною фразеологією, науково-виробничими жанрами і текстами, на шліфуванні культури мовного спілкування за творчими інтересами і потребами, на культивуванні доброго мовного смаку” [4, 26].

Завідувач кафедри Київського економічного університету професор Я.Януш вважає [5, 144], що у вузах економічного профілю зміст курсу української мови має такі завдання: “...дати студентам чіткі відомості про нормативність української літературної мови, виробити в них практичні навички правильного використання різноманітних мовних засобів залежно від сфери й мети висловлювання, навчити їх професійної мови, збагатити їхній словник, особливо фаховою, термінологічною лексикою, піднести культуру писемного й усного мовлення, дати їм основні відомості з історії української літературної мови, навчити складати різні види ділових паперів та працювати з науковими й іншими текстами, що в результаті дає змогу забезпечити їм у мінімальному обсязі ту лінгвістичну освіту, яка необхідна кожній освіченій людині будь-якого фаху” [5, 144]. Саме тому курс української мови у Київському економічному університеті включає такі компоненти:

- 1) поглиблення знань студентів з української мови, здобутих ними в середніх навчальних закладах, точніше, в переважній більшості випадків, вивчення того матеріалу, який ними в цих закладах належно не засвоєний;
- 2) піднесення культури їхнього писемного й усного мовлення;
- 3) навчання професійної мови, зокрема роботу з професійною термінологією;
- 4) складання ділових документів різних видів;
- 5) роботу з текстами (науковими, зокрема економічними, діловими, культурологічними й художніми) [5, 144].

Викладачами кафедри методики української мови і культури мовлення Тернопільського державного педагогічного університету на нефілологічних факультетах читається курс “Культура наукового і ділового мовлення” (з урахуванням специфіки майбутньої спеціальності вчителя), який передбачає навчальну роботу, спрямовану на володіння студентами всіма стилізованими ресурсами мови, засвоєння її зображенувальних, термінологічних, емоційно-експресивних та інших багатств, на досягнення високого рівня культури мовлення, роботу над правильністю, логічністю, точністю, доречністю мовлення, мовленнєвим етикетом, що зумовлює використання відомостей із таких дисциплін, як історія мови, логіка, етика, естетика, ораторське мистецтво, культура спілкування [2].

На нашу думку, метою курсу наукового та ділового мовлення і в середньооспеціальніх закладах повинно бути підвищення загальної мовної грамотності учнів та формування спеціаліста, який володіє практичними мовою-мовленнєвими вміннями. Кращому засвоєнню теоретичного матеріалу та виробленню практичних навичок з курсу “Ділова українська мова” сприяє раціональне співвідношення двох компонентів — загальноосвітнього та професійного. Власне загальноосвітній аспект забезпечує виховання грамотної, освіченої людини, а професійний — формування спеціаліста певної галузі, здатного до ефективного спілкуваннята продуктивної праці. Повною мірою стосується це й технічних коледжів.

ЛІТЕРАТУРА

- Біляєв О., Скуратівський Л., Симоненкова Л., Шелехова Г. Концепція навчання державної мови в школах України // Дивослово. — 1996. — № 1. — С.16–21.
- Головата Лариса. Мовний курс на нефілологічних факультетах // Дивослово. — 1995. — № 7. — С.24–28.
- Державний стандарт загальної середньої освіти. Українська мова//Дивослово — 1997. — № 7. — С.18-38
- Мацько Л.І. Українська мова у вищій школі України // Дивослово. — 1996. — № 11. — С.24–26
- Муромцева О.Г. Актуальні питання вивчення української мови у вищій школі // Лінгвістичні дослідження. Збірник наукових праць. Вип. 1. — Харків, 1998. — С.142–148.
- Програма для середньої загальноосвітньої школи Рідна мова. 5–11 кл. — К.: Перун, 1998. — 80 с
- Рукас Т.П. Про мету та зміст курсу “Ділова українська мова” // Нові технології навчання: Науково-методичний збірник. — Вип. 23. — К.: ІЗМН, 1998. — С.204–231.

Мирослава КРИСЬКІВ

ЗНАЧЕННЯ КУРСУ “ДІЛОВА УКРАЇНСЬКА МОВА” ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ЮРИСТА

Оскільки Україною проголошено курс на розбудову демократичної правової держави, потрібно значно підвищувати правову культуру юриста. Цього неможливо досягти без підвищення мовної культури.

Мовне питання є одним з найскладніших соціальних питань, що знаходить своє підтвердження в будь-якій сфері людської діяльності. І юриспруденція також не є винятком. Адже правник без культури мовлення неможливий, тому що він має логічно володіти словесною майстерністю. Підтвердженням цієї думки є вислів В.Сухомлинського: “Мовна культура є джерелом духовної культури людини”. Тому вивчення курсу “Ділова українська мова” в юридичних вузах треба починати з усвідомлення його значення для себе як особистості.

В першу чергу цей курс має сприяти усуненню типових порушень мовних норм усному і писемному мовленні студентів. Зокрема, варто звернути увагу на такі типові помилки:

1) порушення акцентуаційних норм у словах, що відрізняються місцем наголосу від відповідних лексем російської назви (укр. *четиринаціять* — рос. *четырнадцать*, *до пізна* — *до поздна*, *легкий* — *лёгкий*, *обстріл* — *обстрел*, *перепис* — *перепись*, *приятель* — *приятель*, *приязнь* — *приязнь*, *уродженець* — *уроженець*);

2) вживання русизмів: строк (замість *термін*), власник (замість *утримувач*), міроприємство (замість *захід*), устав (замість *статут*), командировка (замість *відрядження*) та слів, що мають в українській і російській мовах різні значення (зілля — трава, зелье — отруйний напій з трав, чоловік — мужчина, человек — людина, особа);

3) неправильне вживання залежних форм при керуванні: Слідчий прибіг стурбованим (замість *стурбований*); В центрі міста споруджено пам'ятник І.Франку (замість *І.Франку*);

4) вживання чинних термінів, що неточно відтворюють відповідне поняття, напр.: коши, *добыті* злочинним шляхом (замість кошти, *отримані* злочинним шляхом) *представлення* суду (замість *подання*, *показання* суду).

Під час вивчення “Ділової української мови” студенти виконують різні види наукових робіт, вчаться оформляти юридичну документацію (заяви, різні види протоколів, службові листи, звіти, доручення, договори, трудові угоди, акти тощо), планувати наради, проводити публічні виступи. Цей курс має допомогти закласти основи вміння спілкуватися з людьми.

Є багато способів виховувати правника-інтелігента на заняттях із чинного курсу. Для того, щоб розвивати комунікативні ознаки мовлення, можна використовувати матеріал з посібника В.Молдована “Судова риторика” “Вислови видатних людей про мистецтво судового оратора”, “Аналіз зразків найкращих судових промов”, “Обвинувальна промова прокурора”, “Захисна промова адвоката”. Структуру тексту, його визначальні риси добре показати на матеріалі статті А.Чайковського “Чи нашим правникам потрібне знання української мови” або Є.Федика “Формування правової культури студентів-юристів”. Для того, щоб майбутні правники вчилися складати тези, план, конспект тексту, потрібно давати для опрацювання юридичну літературу та пресу. Під час проведення рольової гри “Правовий

захист підлітків в Україні” одночасно виправляємо лексичні помилки у вживанні юридичної термінології (доказательство, імуший, неявка, угон, улікі, устав, ущерб, яд, убиток, умишлений,увільнені, карман, нечаянно, об'ява, приговор і т.д.). Щоб вдосконалювати своє мовлення, вчитися дискутувати, пропонуємо приклади із життя професійних юристів Сергія Андрієвського, Анатолія Коні, Миколи Карабчевського, Миколи Холеви, Николи Кириленка, Романа Руденка та ін. У цих видах роботи ми використовуємо професійно спрямовані завдання, які, думається, виховуватимуть у студентів любов до мови і повагу до юриспруденції, вчитимуть якими повинні бути людські та особисті якості справжнього юриста.

Отже, цей курс сприятиме не тільки професійній підготовці студента–правника, але й культурі суспільного й особистісного спілкування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ботвина Н.В. Офіційно—діловий та науковий стилі укр. мови: Навчальний посібник. — К.: “АртЕк”, 1999. — 264 с.
2. Бурячок А.А. Орфографічний словник української мови — К.: Наукова думка, 1995. — 400 с.
3. Короткий юридичний словник / Н.М.Хуторян, І.В.Зуб, Д.А.Єринов та ін. — К.: Політвидав України, 1989. — 189 с.
4. Молдован В.В. Судова риторика: Навчальний посібник. — К.: Юрінком Інтер, 1998. — 320 с.
5. Пазяк О.М., Кисіль Г.Г. Укр. мова і культура мовлення: Навч. посібник. — К.: Вища школа, 1995. — 239 с.
6. Паламар Л.М., Кацавець Г.М. Мова ділових паперів: Практ. посібник. — К.: Либідь, 1996. — 208 с.
7. Токарська А.С. Ділова укр. мова: Навчальний посібник для слухачів і курсантів вищих навчальних закладів МВС України. — Львів, 1995. — 198 с.
8. Шевчук С.В. Українське ділове мовлення: Навч. посібник, 2-ге вид., випр. — К.: Вища школа 2000. — 271 с.

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

Руслан КОРНЕВ

ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦЯ У ВИЩОМУ ЗАКЛАДІ ОСВІТИ

Інформатизація суспільства зумовлює велику кількість досить радикальних науково-технічних, економічних, соціальних змін. Вона суттєво змінює звичні умови життя людей, іх побут та відпочинок. Тенденції та темпи розвитку цих змін переконливо свідчать про те, що дане століття буде століттям інформації. Тобто з впевненістю можна сказати, що почався поступовий перехід від так званого постіндустріального до інформаційного суспільства, вагомим доказом чого є зосередження вагомої частки людської праці галузі інформаційних процесів та технологій. Перехід від індустріального до інформаційного етапу розвитку світового суспільства приводить до нового розуміння готовності випускників навчальних закладів до життя та праці в інформаційному суспільстві, заставляє переосмислити традиційні уявлення про зміст освіти, шляхи її покращання.

Аналіз професійної діяльності людей масових професій і особливо прогноз її розвитку в найближчій перспективі дозволяють зробити висновок про зростання ролі підготовки молоді в галузі інформатики та інформаційних технологій.

Вивчення впливу інформатики на співвідношення різноманітних видів діяльності в загальній структурі професійної діяльності в основних галузях виробництва, науки, транспорту, зв'язку і т.д. дозволіть відзначити все зростаючу роль вивчення інформатики, інформаційних технологій в підготовці підростаючого покоління до праці, продовження освіти. Інформаційна компонента стає провідною складовою технологічної підготовки людини, в якій би сфері діяльності її не довелося працювати в майбутньому.

На даному етапі розвитку суспільства роль інформаційних технологій надзвичайно важлива, вони займають сьогодні центральне місце в процесі інтелектуалізації суспільства, розвитку його системи освіти та культури. Їх широке використання в різноманітних сферах діяльності людини обумовлює потребу якнайшвидшого ознайомлення з ними, починаючи з ранніх етапів пізнання. Незаперечним фактом є те, що освіта — один із найважливіших об'єктів процесу інформатизації суспільства. Тому вивчення нових інформаційних технологій повинно в першу чергу бути спрямоване на підвищення рівня та якості підготовки спеціалістів, що будуть запорукою розвитку інформаційного суспільства. За умов швидкої зміни нових інформаційних технологій основними завданнями їх вивчення повинні бути: підгримка системності мислення людини; розвиток усіх видів пізнавальної діяльності в процесі засвоєння знань, вмінь та навичок; реалізація принципу індивідуалізації навчального процесу [3].

Тому недостатньо просто оволодіти тою чи іншою інформаційною технологією. Необхідно виділяти і найбільш ефективно використовувати ті її особливості та можливості, які можуть якоюсь мірою забезпечити вирішення раніше вказаних завдань. Професійна підготовка студентів у галузі інформаційних технологій завжди буде включати два компоненти [8]:

- 1) навчання технологій роботи на персональному комп'ютері (дану технологію повинен знати кожен користувач персонального комп'ютера);
- 2) навчання роботи з прикладними програмами, що використовуються для професійної підготовки майбутнього спеціаліста.

Пріоритетним завданням вивчення нових комп'ютерних технологій повинна стати підготовка спеціаліста, який аналітично мислить, вміє пристосовуватися до умов, що постійно змінюються, в середовищі інформаційного суспільства. Особливим серед ключових завдань засвоєння нових інформаційних технологій є виховання спеціалістів, що вільно володіють

комп'ютерними технологіями, розуміють їх сильні та слабкі сторони застосування, здатні критично ставитись до розповсюдження реклами інформаційних технологій.

При переході до інформаційного суспільства можна з упевненістю стверджувати, що інформатика — це одна з тих важливих та перспективних галузей загальної науки, що може формувати комплекс нових напрямків наукових досліджень, які знаходяться на межі інформатики з іншими науками [1]. Звідси можна зробити висновок, що освітній предмет “Інформатика” може стати тією платформою, яка буде базою для інтеграції інших навчальних дисциплін.

Виникає необхідність у створенні нових міжпредметних модулів, що передбачають вивчення навчальних дисциплін за допомогою комп'ютерної техніки. Цьому сприяє активна політика виробників комп'ютерної техніки, а особливо — програмного забезпечення для персональних комп'ютерів, що створюють універсальні комп'ютерні програми, призначені для вирішення широкого спектра практичних та наукових завдань із різних предметних галузей. Однак при вивченні дисциплін із застосуванням інформаційних технологій виникає ряд важливих питань:

- як адаптувати навальний курс до комп'ютеризації;
- як побудувати навчальний процес із застосуванням комп'ютера;
- яку частку навчального матеріалу і в якому вигляді представити та реалізувати при допомозі комп'ютера;
- як і якими засобами здійснювати контроль знань, оцінювати рівень закріплення нових вмінь та навиків;
- які інформаційні технології застосовувати для реалізації поставлених педагогічних та дидактических завдань;
- яку базу знань, умінь, навиків користування комп'ютерною технікою потрібно сформувати перед вивченням даного навчального курсу.

Для сучасного етапу застосування комп'ютерних технологій в навчальному процесі характерним є використання комп'ютера як засобу навчання не епізодично, а систематично — з першого до останнього заняття при будь-якому виді навчання. Основна проблема полягає в методиці комп'ютеризації курсу: можливий або повний перехід до створення нових комп'ютерних курсів, або реалізація методики з частковою комп'ютерною підтримкою курсу. Іншими словами, мова йде про формування комп'ютерної підтримки курсу. На даному етапі практика використання інформаційних технологій в освіті виявляє дві тенденції:

1) застосування промислових універсальних комп'ютерних програм, призначених для реалізації широкого спектра практичних та наукових завдань із різних предметних галузей та адаптованих до навчальних дисциплін;

2) застосування програм, спеціально розроблених для навчальних цілей, які реалізують відповідні методики, закладені розробниками. Сьогодні існує широкий набір програм — від найпростіших контролюючих до складних мультимедійних.

Для перекладання курсу на комп'ютерну технологію навчання викладач повинен мати уявлення не тільки про предметну галузь, але також бути методистом, мати навички систематизації знань, бути добре інформованим про можливості інформаційних технологій, а також знати, якими засобами комп'ютерної підтримки досягається той чи інший дидактичний прийом. Крім цього він повинен бути інформований про ті технічні засоби і програмне забезпечення, що будуть йому доступні як при створенні прикладного програмного забезпечення, так і при супроводі навчального процесу. Очевидно, що одній людині це не під силу.

Комп'ютер як засіб навчання може використовуватися тільки при наявності відповідного програмного забезпечення. Застосування інформаційних технологій в освіті і навчанні полягає в розробці і використанні програмного забезпечення навчального призначення. Особливість цього виду програмного продукту полягає в тому, що він повинен акумулювати, поряд із комп'ютерною програмою, дидактичний і методичний досвід викладача, актуальність і правильність інформаційного наповнення певної навчальної дисципліни, а також задоволенняти вимоги освітнього стандарту і реалізовувати можливість його застосування як для самостійної роботи студента, так і в загальному навчальному процесі.

Для системи освіти повинна створюватись певна кількість програмного забезпечення для підтримки навчального процесу. Це можуть бути бази даних, традиційні інформаційно-

довідкові системи, сховища (депозитарії) інформації будь-якого вигляду (включаючи графіку і відео), комп'ютерні навчальні програми, а також програми, що дозволяють здійснювати адміністрування навчального процесу.

Створення програм навчального призначення відповідно до сучасних вимог, навіть за допомогою інструментальних систем, окремими викладачами і малими творчими колективами не дає бажаних результатів, тому що створення якісного продукту вимагає участі фахівців різних галузей інформаційних технологій. Тому для їхнього виробництва необхідно організовувати стабільні технологічні структури (лабораторії), які повинні включати у свій склад таких фахівців:

- керівника проекту створення програми;
- дизайнера проекту, що забезпечує єдність засобів оформлення і загальної структури програми;
- комп'ютерного художника, що виконує підготовку графічних ілюстрацій та анімаційні фрагменти;
- фахівців з монтажу програми, що володіють прийомами роботи з інструментальними засобами розробки програмного забезпечення;
- консультантів у предметній галузі, незалежних від розроблювача предметного сценарію;
- технічних редакторів і коректорів, що володіють прийомами роботи в галузі інформаційних технологій;
- фахівця зі звукового оформлення, що виконує запис звукових (мова, музика, шум) фрагментів, їхнє редагування і монтаж;
- фахівця з обробки комп'ютерного відеозображення, що володіє прийомами роботи з апаратними і програмними засобами введення, обробки й інтеграції відео в програмний продукт.

Звичайно, основою для реалізації такого програмного забезпечення служить підготовлений викладачем сценарій комп'ютерної підгри姆ки курсу, що забезпечує інформаційну, дидактичну і методичну складові курсу.

При достатній кваліфікації в галузі нових інформаційних технологій, умінні працювати на комп'ютері з прикладними системами і при наявності вихідного варіанту навчальної програми, а також підготовлених фахівцями бібліотек типових графічних фрагментів для забезпечення спільнотного напрямку дизайну і бібліотек фрагментів навчального матеріалу модифікація конкретної навчальної програми (при збереженні високої якості вихідного продукту) стане під силу окремим викладачам і малим творчим колективам. Мета модифікації — створення комп'ютеризованих курсів для забезпечення їхньої персоніфікації і настроювання на кожного студента.

Сьогодні існує тенденція, при якій комерційні фірми наповнюють ринок програмними продуктами освітнього і навчального призначення. Студенти, придбавши їх, можуть користуватися ними. Але чи відповідає такий "комп'ютерний навчальний посібник" програмі певного предмету чи курсу? Як застосувати його в навчальному процесі, що ведеться в конкретному навчальному закладі? Викладачами сприймається як засіб підгри姆ки навчального процесу тільки те програмне забезпечення навчального призначення, що розроблене ними особисто, або апробоване і рекомендоване колегами.

Навчальний процес повинен бути побудований за принципом співпраці педагогів, оскільки інтеграція навчальних дисциплін можлива лише на добровільній основі. Над впровадженням такого проекту в життя працюють ті, хто намагається виділити та розробити окремі модулі з інформатики та інших освітніх дисциплін. Встановлення та поглиблення міжпредметних зв'язків інформатики, використання комп'ютерів у ході викладання різноманітних навчальних предметів, створення комп'ютерного інформаційного навчального середовища в освітньому закладі і впровадження засобів глобальної мережі INTERNET сприятимуть розвитку стратегії інтеграції. Вона спрямує діяльність педагогів у напрямку розробки модульних курсів з інформаційними складовими, стимулюватиме колективну педагогічну активність, націлену на поступовий рух до створення гнучких навчальних планів. При такому перебігу подій інформаційна складова могла би стати одною з основ синтезу навчальних дисциплін.

Серед провідних тенденцій розвитку освіти на даному етапі є перехід до системи неперервної освіти, одним із етапів якої є освіта в навчальних закладах. В цих умовах особливо актуалізується завдання підготовки майбутніх спеціалістів до наступних етапів освіти.

Здійснення неперервної освіти немислимим без посилення ролі принципу індивідуалізації навчання, реалізації індивідуальних освітніх напрямків, які можуть бути втілені на практиці в процесі навчання тільки на основі засобів інформаційних технологій. Неперервна освіта передбачає збільшення тривалості й значущості етапів самоосвіти в загальній системі освіти людини. В умовах розвитку самоосвіти не уникнути збільшення важливості засобів в технологіях навчання, оволодіння якими стане одним із основних завдань вивчення інформатики у будь-якому навчальному закладі, особливо в школі [2].

Таким чином, основна мета вивчення інформатики в навчальному закладі — забезпечити міцне та свідоме оволодіння майбутніми спеціалістами основ знань про процеси отримання, перетворення, передачі та використання інформації, і на цій основі розкрити значення інформаційних процесів у формуванні сучасної наукової картини світу, виділити роль інформаційних технологій та обчислювальної техніки в розвитку сучасного суспільства, прищепити навики свідомого та раціонального використання комп’ютерів у навчальній, а потім професійній діяльності.

Сьогодні ми є свідками унікального соціального явища. Його суть полягає в тому, що розвиток комп’ютерної техніки та інформаційних технологій суттєво випереджає можливості людини щодо їх ефективного використання [6]. Тому система освіти традиційно відстає від розвитку фундаментальної науки на 5–7 років, а при сучасних високих темпах розвитку інформатики це недопустимо.

В останні роки у вирішенні цієї важливої проблеми проглядаються кроки, які передбачають розробку та впровадження в систему освіти нових принципів вивчення інформатики як фундаментальної науки та загальноосвітньої дисципліни. Тобто в системі освіти зародився новий підхід до її вивчення, який підтримується не тільки науковцями, а й викладачами вузів, вчителями шкіл, методистами. Особливо в цьому підході підкреслюється провідна світоглядна роль курсу інформатики у формуванні цілісної системно-інформаційної картини світу в майбутніх спеціалістів, розуміння ними суті інформаційних процесів у живій природі, суспільстві й техніці.

Отже, інформатика сьогодні — це актуальна комплексна міждисциплінарна проблема для вирішення якої однаково важливі фундаментальні і прикладні дослідження [4]. Головним у взаємодії повинен стати поступ нових ідей та результатів у галузі фундаментальної інформатики в сферу освіти.

В умовах нового інформаційного суспільства важливими проблемами інформаційної освіти повинні стати проблеми осмислення суті й закономірностей подій, що відбуваються у світі, та підготовки майбутніх спеціалістів до життя та діяльності в умовах високоавтоматизованого інформаційного середовища.

Можна вважати, що наступає новий етап розвитку інформатики як міждисциплінарного напрямку, який повинен виконувати об’єднуючі функції в середовищі інших напрямків розвитку освітніх дисциплін — природничих і гуманітарних. Проникнення ідей та методів інформатики в інші дисципліни диктується потребами та логікою розвитку людського суспільства. Це проникнення не тільки дасть новий імпульс для розвитку освітніх курсів, що стикаються з інформатикою, а й збагатить навчальний предмет інформатики новими ідеями для свого розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Жалдак М.І., Рамський. Інформатика: Навчальний посібник (за редакцією М.І.Шкіля). Київ: Вища школа, 1991. — 280 с.
2. Касаткін В.Н., Верлань А.Ф. Секрети кібернетики — Київ: Радянська школа, 1997. — 300 с.
3. Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. Москва: Педагогика, 1988. — 320 с.
4. Бочкин О.І. Методика викладання інформатики: Навчальний посібник для студентів педагогічно-спеціалізованих вузів. — Мінськ, Вища школа, 1998. — 346 с.
5. Колін К.К. Эволюция информатики и проблемы формирования нового комплекса наук об информации / Научно-техническая информация. Серия 1. — №5. — Москва: ВИНТИ, 1995. — 120 с

6. Уваров А.Ю. Три стратегии развития курса информатики / Информатика и образование. — 2000. — №2. — С.40–48.
7. Єршов А.П., Кушниренко А.Г. Лебедев В.Г., Семенов А.Л., Шень А.Х. Основы информатики и вычислительной техники. М.: Просвещение, 1988. — 268 с.
8. Колин К.К. Информационные технологии — катализатор процесса развития современного общества // Информационные технологии. 1995. — №10. — С.25–32.
9. Комп'ютерна технологія навчання: Словник-довідник / Під ред. В.І.Гриценко, А.М. Довгяло, А.Я. Савельєва. Київ: Наукова думка, 1992. — 180 с.
10. Кинелев В.Г. Контуры системы образования XXI века / Информатика и образование. — 2000. — №5. — С.23–28.

Микола КРИШТАЛЬ, Володимир МАКСИМОВИЧ

ОЦІНКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЛІКВІДАТОРІВ ПОЖЕЖ

Об'ективна оцінка ступеня ефективності професійної діяльності (ЕПД) є ключовою (критеріальною) ланкою для виявлення та вдосконалення пов'язаних із нею якостей працівника, а також для визначення необхідних організаційних, технічних і технологічних заходів. По суті, доцільність підтримки потрібного рівня здоров'я працівників, психологічний, психофізіологічний та медичний контроль, зокрема профілактика, різні види вправ, режим праці тощо пояснюються, головним чином, впливом на показники ЕПД. У кінцевому рахунку будь-яка корпоративна структура оцінює кожну операцію за її внеском у ЕПД, тобто у корпоративний інтерес.

Попередні спроби створити метод оцінки ЕПД (В.Максимович, І.Меркурьев, Е.Тишлек) були критиковані. Але цей досвід дав краще розуміння проблеми і виявив окремі інформативні складові.

Завданням даного дослідження було проаналізувати взаємозв'язки ряду індивідуальних якостей пожежників, що гіпотетично впивають на ЕПД, та обґрунтувати операційний метод оцінки їх ЕПД.

Матеріали і методи. Для вирішення поставленого завдання було, по-перше, вивчено наслідки професійної діяльності 120 пожежників, зафіксовані у різній оперативній документації; по-друге, проведено експертну оцінку їх діяльності командирами та рядовими працівниками; по-третє, обстежено їх за допомогою об'ективних методів, які 10 експертів, учених і практиків у галузі пожежної безпеки, визначили як найбільш репрезентативні. До них були віднесені:

- A_1 — загальна фізична та розумова працездатність [3];
- A_2 — емоційна стійкість [2];
- A_3 — інформаційна підготовленість, тобто рівень знань зі спеціальності [9];
- A_4 — вміння і навички, що оцінюються за шкалою: не вміє — 0, вміє — 1, досвідчений майстер з навичками — 2, з творчим застосуванням — 3;
- A_5 — конгруентність групи, тобто ступінь злиття групи в єдиний організм при виконанні завдань в екстремальних умовах [8].

Ці ж якості були оцінені суб'єктивно експертами-співробітниками. Крім того було дано узагальнену оцінку (A_{EV}) ЕПД кожного працівника за неперервною шкалою: 0 — дуже поганий працівник, 100 — дуже корисний.

На відміну від роботи В.Максимовича та співавторів [5], у даному дослідженні паралельно для кожного обстежуваного виявляли опитувальним методом тих експертів, які мали до того чи іншого працівника антипатію, що не зумовлена виробничими причинами. Їх оцінки цього працівника елімінували. Звичайно, подібні психосоціальні антагонізми мають не завжди зрозумілу, але цілком об'ективну основу. Наприклад, до виробничої несумісності можуть призводити індивідуально неузгоджувані темпи виконання фізичних та розумових операцій [7].

Було проаналізовано також деякі виробничі показники працівників. Для цього врахували загальну кількість (N_K) пожеж та загорянь, що далі будемо іменувати спецроботами (СР), у яких брав участь конкретний обстежуваний (К). За документами визначили ступінь напруженості (H_{iK} , де $i = 1, 2 \dots N_K$) кожної такої спецроботи. Розрахували сумарну

напруженість усіх спецробіт за рік (ΣH_{ik}), що виконувалися конкретними працівниками (K), і середню напруженість (H_k) його спецробіт:

$$\bar{H}_k = \frac{\sum_{i=1}^n H_{ik}}{N_k} \quad (1)$$

Встановили також кількість спецробіт (n_{ik}), під час виконання яких відбулися відхилення режиму їх ведення від передбачуваного відповідними інструктивними положеннями. До цього показника увійшли не лише відхилення, що були допущені самим обстежуваним, а й ті, які виникли через його співробітників — працівників підрозділу, разом з якими виконувалася спецробота. Після цього був розрахований показник, що характеризує якість діяльності — K_d , який прямо пропорційний середній напруженості виконання робіт обстежуваним (H_k) та обернено пропорційний кількості відхилень, допущених за його участю:

$$K_d = \frac{\bar{H}_k}{n_i} \quad (2)$$

Проведений кореляційний аналіз (розрахунок парних кореляційних відношень) об'єктивно вимірюваних якостей $A_1 \dots A_5$ показав наступне. Між ними не було виявлено вірогідних взаємозв'язків, а лише тенденцій, тому їх не можна вважати квазіортогональними, майже незалежними, із самостійним внеском у певний інтегральний атрибут ефективності професійної діяльності. У першому наближенні цю інтегральну атрибутивну ознаку (A_s) можна визначити за допомогою лінійного регресійного аналізу:

$$A_s = b_0 + \sum_{i=1}^5 A_i \quad (3)$$

Розрахунок за методом найменших квадратів показав, що у випадку попереднього переведення всіх якостей (A_i) в одну шкалу (0...100).

$$A_s = 26 + 0,24A_4 + 0,19A_3 + 0,14A_1 + 0,11A_2 + 0,07A_5 \quad (4)$$

Коефіцієнти при парних взаємодіях були на порядок меншими, що підтвердило правильність лінійної апроксимації; відносно висока величина вільного члена ($b_0 = 26$) свідчить, що сукупність якостей (A_i) не повністю визначає ЕПД, що якимись якостями чи якістю її потрібно дополнити. Ап'юорний змістово-логічний розгляд змушує припустити, наприклад, що відсутні фактор мотивації і якість динамічного обміну інформацією (голосових команд, взаємних повідомлень про обстановку тощо). Але їх характеристикам і значущості будуть присвячені наступні публікації.

Якості A_i були паралельно оцінені суб'єктивно співробітниками за 10-бальною шкалою. Рангова кореляція між суб'єктивною та об'єктивною оцінками тих самих якостей була малою і вірогідною. Не корелювали й узагальнені оцінки A_s та A_{Eo} . Одночасно виявилося, що суб'єктивні оцінки якостей $A_1 \dots A_4$ вірогідно корелювали із суб'єктивно визначенюю якістю A_5 . Можна думати, що у даному випадку якість A_5 суб'єктивно розуміють і подають експерти-співробітники як ієрархічний авторитет у групі, як ступінь особистого впливу оцінюваного, не обов'язково тільки на виробництві. Суб'єктивне викривлення виявляється і в тому, що суб'єктивна оцінка інших якостей ($A_1 \dots A_4$) зсувається від об'єктивної у більший чи менший бік залежно від зайнятого місця за фактором (якістю) A_5 .

У зв'язку із сказаним вище при подальшому викладі результатів дослідження будуть використані лише оцінки якостей A_i об'єктивними методами.

Звернемось тепер до безпосереднього виробничого показника якості діяльності — K_d . Він певною мірою, хоча й із деякою умовністю, відображає напруженість праці співробітника, з одного боку, й помилки, збої, з іншого. При цьому репрезентативність показника підвищується за рахунок того, що оцінка не випадкова, одноразова, а діяльність конкретного працівника проаналізована за тривалий проміжок часу — рік.

Як і у багатьох інших видах екстремальних робіт (гірничі рятувальники, сапери, шахтарі, машиністи енергоблоків тощо) формування професійних підрозділів відбувається так, що вони не є випадковою вибіркою. Може виявитися, що в одному підрозділі переважають фахівці

високого класу, а в іншому — ординарні, ті, що ведуться майстром. Соціально-психологічне пояснення цьому факту існує і при стихійному підборі, і при спрямованому профвідборі — мета одна. У результаті в усіх подібних випадках розподіл працівників за показниками типу K_{ϕ} відбувається не за гаусівською системою розподілень, а за так званими гіперболічними законами (В.Петров, А.Яблонский), іноді з розривами. Тому при кроскореляції такого показника з іншими, що мають навіть неперервне розподілення, можна виявити існування окремих областей (хмарин) кореляцій.

Вказано закономірність властива і для кореляції A_s з K_{ϕ} . Виявлено принаймні дві області (хмарини) кореляції. Нечисленна група осіб з високими оцінками дала одну хмарину кореляції, а решта — велику розпливчасту хмарину з низьким кореляційним відношенням.

Про те, що дві множини оцінок — A_s (A_i) та K_{ϕ} — не повністю збігаються, можна було судити й за їх місцем у структурі діяльності. У канонічній схемі системи діяльності мотивація як окремий важливий блок, що не розглядається у цій публікації, задає цільовий бажаний результат діяльності. Відповідно до останнього формується блок забезпечення досягнення бажаного результату, куди входять A_i . Їх поява призводить до отримання деякого фактичного результату. Надходячи по зворотному, так званому від'ємному, зв'язку до блоку порівняння (компаратора) бажаного результату з фактичним, у ньому виробляється сигнал, що спрямовується до блоку вироблення коригуючих управлінських впливів. Таким чином, оцінюючи різні блоки системи діяльності, визначаємо, що показники A_s (A_i) взаємодоповнюються.

ЛІТЕРАТУРА

1. А. с. 1435238. Способ профільтрації операторов / В.А. Максимович, Т.В. Кудинова, Н.В. Верченко, В.А. Никифоренко. — 1988. — Бюл. № 41. — С.17.
2. Аболин А.М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека — Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1987. — 261 с.
3. Аулік И.В. Определение физической работоспособности в клинике и спорте. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Медицина, 1990. — 192 с.
4. Кришталь М.А. Психологична підготовка пожежників. — Черкаси: ЧПГУ МВС України, 1996. — 65 с.
5. Максимович В.А., Меркурьев И.А., Тышлек Е.Г. Определение и оценка профессиональной пригодности операторов (на примере машинистов энергоблоков ГРЭС) // Психологический журнал. — 1986. — Т. 7. — № 2. — С.80–88.
6. Петров В.М., Яблонский А.И. Математика и соціальні процесси (гіперболіческі распределення и их применение). — М.: Знання, 1980. — 64 с.
7. Солдак И.И. Физиологические основы дифференцированной регламентации труда рабочих глубоких угольных шахт / Автореф. дис... д.м.н. — К.: Киевский НИИ гигиены труда и профзаболеваний, 1988. — 45 с.
8. Спасеников В.В. Анализ и проектирование групповой деятельности в прикладных психологических исследованиях... — М.: Ин-т психологии РАН; Калужский гос. пед. ин-т; Калужский научный центр, 1992. — 202 с.
9. Толстик В.А., Доня А.П. О количественных критериях эффективности учебного процесса // Слово (вісник Макіївського економіко-гуманітарного інституту). — Макіївка: МЕГІ, 1997. — № 2 (5) — С.16–22.

ВИВЧАЄМО ДОСВІД

Микола КОЗЯР

ДОСВІД ВИВЧЕННЯ ІНЖЕНЕРНОЇ ГРАФІКИ У ТЕХНІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

Високий динамізм сучасного науково-технічного прогресу і високі вимоги до професійної підготовки фахівців (бакалаврів-спеціалістів-магістрів) вимагають забезпечення належного рівня графічної підготовки студентів в технічному вищому закладі освіти. Викладання інженерної графіки розкриває широкі можливості зв'язку теорії з практикою. Ці можливості, насамперед, забезпечуються змістом політехнічного навчання. Графічні знання та уміння сприяють більш глибокому і свідомому засвоєнню технічних і спеціальних дисциплін. Важливість оволодіння графічною грамотою підкреслюється в працях багатьох дослідників. О.Ботвинников звертав увагу, що креслення допомагає зрозуміти “основний напрямок та зміст технічного прогресу, пов’язаного з механізацією й автоматизацією всіх галузей народного господарства”. В.Левицький, підкреслюючи відповідальність конструкторської діяльності, відзначав: “якість виробу перш за все забезпечується якістю технічної документації”.

Аналіз сучасного стану навчання інженерної графіки у вищому закладі технічної освіти показує, що в останні роки відбулося значне скорочення кількості навчальних годин для технологічних спеціальностей на вивчення загального курсу при тому, що залишився незмінним зміст традиційного курсу інженерної графіки (нарисної геометрії та технічного креслення). Природно, що за відведену кількість годин неможливо забезпечити грунтовне вивчення під час лекцій і практичних занять зазначеного змісту, тому відповідні методичні комісії рекомендують частину змісту виносити на самостійну роботу студентів. Таке скорочення навчальних годин відбулося за всіма навчальними дисциплінами загальноосвітнього і загальнонаукового циклу. Це привело до значного збільшення обсягу матеріалу для самостійної роботи студентів, і реально студенти не в змозі опрацювати його. В таблиці 1 наведений рекомендований розподіл годин за навчальною програмою з нарисної геометрії, інженерної та машинної графіки (1994 р.), а в таблиці 2 — вибірка фактичного розподілу годин в Рівненському державному технічному університеті для технологічної спеціальності “гідромеліорація”.

Таблиця 1

Рекомендований розподіл годин за навчальною програмою

| № п/п | Спеціальність | Всього, годин | У тому числі | |
|------------|---|------------------|--------------|----------------|
| | | | аудиторних | позааудиторних |
| I рівень | Машинобудівних, приладо- будівних і будівельних | 336 | 234 | 102 |
| II рівень | Технологічних, радіотехні- чних й електротехнічних | 200 | 144 | 56 |
| III рівень | Економічних і ін. технічних | 110 | 90 | 20 |

За останні двадцять років зміст програми з інженерної графіки (нарисної геометрії та креслення) залишився незмінним, а розподіл аудиторних годин — мав тенденцію до зменшення. В робочих програмах 1985р. для технологічних (котрі відносилися до немашинобудівних) спеціальностей виділялося 160 аудиторних годин, а в 1994р. — 144 години.

Кількість теоретичного матеріалу з інженерної графіки не може бути засвоєна студентами за відносно короткий термін навчання (2 семестри у вищому закладі освіти). Тому її треба впорядкувати на принципово новій основі. Цією основою має бути система стандартів вищої освіти (наказ № 285 МО України 1998 р. "Про порядок розробки складових нормативного та навчально-методичного забезпечення підготовки фахівців з вищою освітою") та керування самостійною роботою студентів, що є одним із шляхів інтенсифікації навчального процесу і підвищення якості графічної підготовки студентів.

Вища освіта повинна забезпечити фундаментальну наукову, професійну та практичну підготовку, здобуття громадянами освітньо-кваліфікаційних рівнів відповідно до їх покликань, інтересів і здібностей [1]. Впровадження триступеневої системи підготовки кадрів вищої кваліфікації за схемою бакалавр–спеціаліст–магістр вимагає застосування інноваційних технологій навчання.

В умовах ступеневої системи вищої технічної освіти єдиним можливим шляхом подолання труднощів і негативних явищ, що склалися, є особисто орієнтоване навчання, диференціація та індивідуалізація навчально–виховного процесу.

Таблиця 2

*Вибірка фактичного розподілу аудиторних годин з інженерної графіки
для гідромеліоративної спеціальності*

| № п\п | Навчальні роки | Виділено годин | Нарисна геометрія | | Креслення | |
|----------|----------------|-------------------|-------------------|-----------|-----------|-----------|
| | | | лекції | практичні | Лекції | практичні |
| 1 | 1989–90 | 142 | 36 | 36 | — | 70 |
| 2 | 1990–91 | 142 | 36 | 36 | — | 70 |
| 3 | 1991–92 | 142 | 36 | 36 | — | 70 |
| 4 | 1992–93 | 130 | 38 | 38 | — | 54 |
| 5 | 1993–94 | 130 | 38 | 38 | — | 54 |
| 6 | 1994–95 | 122 | 34 | 34 | — | 54 |
| 7 | 1995–96 | 122 | 34 | 34 | — | 54 |
| 8 | 1996–97 | 116 | 32 | 32 | — | 48 |
| 9 | 1997–98 | 108 | 16 | 44 | 14 | 34 |
| 9 | 1998–99 | 108 | 16 | 44 | 14 | 34 |
| 10 | 1999–2000 | 108 | 16 | 44 | 14 | 34 |
| 11 | 2000–2001 | 108 | 16 | 44 | 14 | 34 |

Відведену діючим навчальним планом кількість аудиторних годин можна вважати допустимою, якщо для тих студентів (за кваліфікацією бакалавр), які після закінчення вищого навчального закладу підуть на виробництво, дещо скоротити обсяг програмного матеріалу, а для тих студентів, які будуть вчитися на спеціаліста, або в магістратурі (займатися науково–дослідною роботою в галузі науки і техніки), вже з першого курсу паралельно, до загального курсу інженерної графіки, читати додаткові розділи — основи технічного конструювання, технічну естетику, проекції з числовими позначками та ін. Педагогічні дослідження, які проводяться в нашій країні (Р.Гуревич, Т.Крилова, С.Заскалета та ін.), а також досвід багатьох зарубіжних країн показують, що лише правильно організоване педагогічне управління процесом навчання студентів значною мірою може сприяти вирішенню вказаної проблеми.

В наш час в різних галузях педагогіки все більшого застосування набуває комп’ютерна техніка. Поширюється її використання і в графічній діяльності, що створює відповідні переваги порівняно з традиційними підходами. Вивчення інженерної графіки неможливе без навчання студентів основ автоматизованої обробки графічної інформації на ПЕОМ. При вивчені основ машинної графіки та автоматизованого проектування студенти знайомляться із середнім класом графічних систем (які до нього наблизені) AutoCAD 2000 та КОМПАС 5.9, але для іх майбутньої роботи необхідно знати інші системи, наприклад: Cimatron, Solid Works, SolidEfe,

Autodesk Mechanical Desktop (надбудова до AutoCAD), Autodesk Inventor та ін. Викладачами академії книгодрукування (м.Львів) була проведена порівняльна оцінка трудомісткості машинної побудови креслень складних корпусних деталей двома методами: класичним (AutoCAD 2000) та сучасним (Solid Works, Solid Edge, КОМАВС, Autodesk Inventor). Виявилось, що найбільш доцільною в роботі є система Solid Edge, яка забезпечує значний вигранш у часі порівняно з AutoCAD і деякий вигранш порівняно з Solid Works [2].

Актуальною є проблема автоматизації креслярсько-графічних робіт. Системи САПР значно полегшуєть працю конструктора при створенні нової та модернізації старої техніки, створюючи такі можливості, які були недоступні раніше. Практично кожен механізм має стандартні деталі (графічний примітив), зображення яких можна вбудувати в пакет САПР. Стандартні деталі, щоб їх не вимагалося відображати, вибираємо зі створених графічних примітивів і лише вказуємо місце вставки. При цьому час проектувальника витрачатиметься тільки на нестандартні елементи конструкції. Бібліотека стандартних елементів уміщує елементи, які відповідають вимогам відповідних державних стандартів, що включає помилки, які можна допустити при викреслюванні вручну. Подібні бібліотеки вміщують різні системи САПР, наприклад AutoCAD Mechanical R4. Викладачі Національного аерокосмічного університету (м.Харків) займаються розробкою бібліотеки стандартних елементів і її впровадженням у навчальний процес вищих закладів освіти. Студентів треба знайомити з даними графічними системами, які використовуються на виробництві. Випускники вищої школи повинні вміти вирішувати завдання, котрі “обумовлені особливостями даного часу, особливостями громадського етапу та вимогами професії” [3]. Сьогодні ми повинні бачити у фахівців з вищою освітою людину, що вільно орієнтується у світовому інформаційному просторі, має необхідні знання й навички для того, щоби здійснювати пошук, опрацювання й збереження графічної інформації, використовуючи сучасні інформаційні технології, комп’ютерні комунікації й системи.

Розглянуті вище підходи до графічної підготовки студентів допоможуть викладачам вищого закладу освіти правильно вибрати напрямок оновлення змісту, засобів та методики навчання, запровадження нових педагогічних технологій при вивчені інженерної графіки. Постає питання про способи передачі й засвоєння студентами графічної інформації, тобто її методики навчання, яка вимагає постійного вдосконалення. Інженерна графіка створює лише основу графічної освіти студентів.

В наступних статтях ми намагатимемося розкрити теоретичні та практичні аспекти деяких підходів до підвищення рівня графічної підготовки студентів з інженерної графіки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України “Про освіту” // Всеукраїнський громадсько-політичний тижневик, 1994. — №43–44. — С. 6–11.
2. Чагинский Д.А., Комаров С.М. Сравнительная оценка двух подходов к твердотельному моделированию в машиностроении / Графика–2000. Техническая эстетика: Сб. тез. докл. третьей межвуз. студенч. техн. конф. — Севастополь: Изд–во СевГТУ, 2000. — С.9–10.
3. Талызина Н.Ф. О стратегии образования (мнение участников дискуссии) // Вестник высшей школы. — 1988. — № 6. — С.4.

Валерій АРЕСТЕНКО

ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ І ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ХІМІЇ

Одним із шляхів реалізації освітніх завдань як у вищих, так і в середніх навчальних закладах є впровадження інформаційних технологій. Інтенсивний розвиток, використання та поширення таких технологій в загальноосвітніх школах знаходяться у прямій залежності від якості підготовки педагогічних кадрів. Нові інформаційні технології не принесуть користі, якщо вчителі не мають достатньої методичної і технічної підготовки.

Педагогічне засвоєння основ інформаційних технологій, яке забезпечить якісну підготовку майбутніх вчителів, включає: “комп’ютерну грамотність” та досвід практичного

використання комп'ютера; методичну підготовку майбутніх учителів до впровадження інформаційних технологій в навчальний процес.

Використання таких технологій у професійній підготовці студентів стає необхідною умовою для одержання якісних знань.

Ситуація, що склалась нині в освіті, показує недосконалість підготовки вчителів-предметників, зокрема хімії та біології, до впровадження інформаційних технологій. Вони, як правило, не орієнтуються в питаннях педагогічної інформатики, яка включає знання вимог до педагогічних програмних засобів, методів організації навчальної діяльності на предметних уроках з використанням персонального комп'ютера, техніки безпеки і запобіжних заходів при роботі з комп'ютером.

На базі Мелітопольського державного педагогічного університету відкритий відділ “Хімія і інформатика”, який входить до складу хіміко-біологічного факультету. Це дало змогу проводити викладання інформаційних наук у два етапи:

- в рамках курсу “Основи інформатики” студенти одержують навички інформатиків як користувачі;
- на подальших курсах створюються умови для впровадження одержаних знань у практику підготовки до спецкурсів з різних хімічних дисциплін.

Зокрема, на заняттях з методики хімії при введенні інформаційних технологій ми переспідували такі цілі:

- розробити і створити цикл навчаючих і контролюючих програм з хімії із тем, що вивчаються в ЗОШ;
- визначити можливості використання принципу модульного програмування при створенні навчаючих програм;
- розробити методичні підходи до впровадження програм на уроках хімії;
- навчити студентів складати такі програми;
- перевірити педагогічну ефективність програм, методики їх використання, підготовленість студентів до роботи з програмою на уроках у загальноосвітній школі.

При цьому ми враховували, що реалізація інформаційних технологій базується на основних принципах.

Методичні — індивідуальний темп роботи; багаторазові повторення; індивідуалізація процесу навчання з використанням рівнів засвоєння знань; оперативність; модульність побудови матеріалу; поступове ускладнення задач.

Дидактичні — створення програм з яскравим представленням інформації; введення тренувальних програм; контроль та оцінювання знань із прискореним “зворотним зв’язком”; розвиток уяви, пам’яті, мислення; забезпечення важкості завдань; диференціація в межах програми.

Психологічні — використання різноманітних зображень з метою необхідної релаксації, відпочинку, зняття напруження, підвищення інтересу; постановка різних психологічних завдань залежно від стану учня; динамічність, реалістичність відображення; встановлення смыслових зв’язків між порціями знань; процес навчання повинен сприяти відкриттю нових знань.

Педагогічні — програми повинні сприяти заглибленості студентів і учнів у навчальний процес; розвивати пізнавальну активність; відзначатись емоційністю; сприяти пошуку інформації для одержання правильної відповіді [3].

Для забезпечення виконання цих принципів необхідне створення комплексу, в який, на нашу думку, входять моделі, досліди, натуральні об’єкти, схеми, динамічні таблиці, ілюстрації, кінофільми, тобто ті засоби, які забезпечують навчально-виховні завдання.

Для того, щоб комплекс давав необхідний педагогічний ефект [1], потрібно забезпечити такі умови:

- предмети навчаючого характеру, що входять у комплекс, мають спільність за змістом і методологією;
- рівень викладу матеріалу відповідає сучасним науковим уявленням і віковим особливостям учнів;
- наочні посібники комплексу узгоджуються між собою відповідно до методики викладання хімії;

- предмети комплексу відповідають рівню наочності;
- комплекс включає предмети, які забезпечують дидактичну спрямованість навчання, наукову організацію роботи вчителів і учнів;
- предмети комплексу відповідають психологічним вимогам, сприяють індивідуалізації процесу навчання;
- відповідають естетичним вимогам [2].

Ми вважаємо, що використання такого комплексу дозволить: підвищити ступінь індивідуалізації навчання; скоротити час на моделювання молекул різних сполук; збільшити кількість сполук, для яких можна визначити просторову конфігурацію; фіксувати увагу на положеннях періодичної системи Д.Менделєєва, теорії будови органічних сполук О.Бутлерова про взаємозалежність між будовою і властивостями сполук; основних понять хімії; підвищити рівень засвоєння знань з курсу.

Студенти складають програми для комп'ютера або самостійно, або з допомогою викладача. Виходячи з того, що завдання виконують студенти відділу “Хімія і інформатика”, перед ними були поставлені завдання:

- провести аналіз науково–методичної літератури з інформатики, методики хімії, органічної та неорганічної хімії;
- визначити значення термінів “імітація” та “моделювання”;
- подати класифікацію та завдання існуючих програм, визначити місце моделюючих програм;
- навчитись створювати моделюючі програми, визначивши при цьому: методику створення педагогічних програмних засобів; основні вимоги до навчаючих програм; можливості раціонального розміщення складних просторових структур неправильної форми на екрані монітора; виявити особливості створення графічних об'єктів, їх статичного і динамічного розміщення при роботі з комп'ютером; розробити цикл педагогічних програмних засобів із тем. Завдання вимагає знань із декількох предметів, тобто базується на міжпредметних зв'язках.

Серед програм ми виділяємо навчаючі і контролюючі. Серед перших особливе місце ми відводимо моделюючим програмам. Для цього є декілька причин: серед унаочнення з хімії особливе місце займають навчаючі моделі, що пов’язано з різною просторовою конфігурацією сполук. Моделі полегшують учням вивчення складних об’єктів, таких як заводські апарати для хімічних виробництв, будова атомів і молекул. Використання моделей на уроках хімії активізує пізнавальну діяльність учнів, сприяє осмисленому сприйняттю матеріалу, що вивчається.

Ідеальні моделі, до яких відносяться образні, знакові та кібернетичні, найкраще використовувати в хімії, тому що вони є результатом відображення будови і властивостей об’єкта у вигляді літер, цифр. Особливо широко використовуються три модельних представлення: хімічний знак, хімічна формула та рівняння хімічної реакції. Вони полегшують запис складу речовин і хімічної реакції між ними. Тобто хімічний знак є моделлю реального хімічного елемента. Така модель несе певну інформацію, обсяг якої буде збільшуватись із підвищеннем рівня знань [3].

Структурне моделювання розширює і поглибує знання учнів про речовини. Його використання відкриває можливість передбачати існування безмежної кількості нових, ще невідомих сполук і визначати способи їх синтезу.

При вивченні хімії можна використовувати такі моделі:

- а) моделі с– і р–хмар;
- б) кулестерневі і масштабні моделі різних вуглеводнів;
- в) моделі промислових установок для одержання азоту, аміаку, сульфатної та нітратної кислот, нафти, коксової батареї, прямої гідратації ацетилену;
- г) кулестерневі і масштабні моделі оксигенвмісних та нітрогенвмісних сполук.

Наші дослідження показали, що навчальні моделі можна успішно використовувати на різних етапах та типах уроків. Це залежить від мети, яку ставить вчитель. Але при цьому необхідно обов’язково використовувати слово вчителя.

Моделювання з використанням мікрокомп’ютерів дає учневі той досвід, одержання якого іншими шляхами є довготривалим або неможливим [4]. Моделювання включає такі етапи

роботи: 1) вивчення теорії; 2) складання схеми або малюнка моделі; 3) виготовлення моделі; 4) виявлення співвідношення теоретичних знань і моделі; 5) самоконтроль; 6) контроль з боку вчителя [3].

Розробляючи імітаційні моделі, ми виходили з того, що хімічна наука побудована на моделях як засобах розуміння та прогнозування всіх хімічних взаємодій. У хімічній освіті моделювання використовується для ознайомлення з важкодоступними в експериментальному відношенні системами.

Під моделюванням розуміється використання математичної моделі опису або прогнозування дії системи. Тому моделювання складає не тільки частину хімічної освіти, а й хімічної науки.

Практично всі моделі, які розроблені для комп'ютерів, виражені рівняннями або системами рівнянь. Для таких моделей:

- кожна властивість системи позначається, одержує математичний символ, а дія системи записується за допомогою рівнянь, що охоплює ці символи;
- рівняння включають набір параметрів, значення яких фіксується до початку роботи моделі;
- встановлюється серія граничних умов, у яких модель здатна відтворювати дію даної системи.

Нашиими студентами були розроблені навчаючі і контролюючі програми практично до всіх тем шкільного курсу хімії. Серед них можна виділити такі: "Будова молекул насичених вуглеводнів", "Ковалентний зв'язок та його види", "Виробництво чавуну", "Конверторний спосіб виробництва сталі", "Виробництво алюмінію". Як бачимо, програми створені для тем, які важко засвоюються учнями. Практика показала, що знання студентів з хімії, їх готовність до роботи в школі підвищуються за умов, коли вони самостійно складають та використовують навчальні програми вже на заняттях із методики викладання хімії.

Під час проведення педагогічної практики студенти впроваджували ці програми на уроках та у позаурочний час і відзначали, що при цьому підвищується ступінь засвоєння матеріалу, на уроках панує атмосфера творчої праці, учні зацікавлюються хімією. Результати своїх спостережень вони оформляють у вигляді курсових та дипломних робіт.

ЛІТЕРАТУРА

1. Виворский В.Я. Учись приобретать и применять знания по химии. Книга для учащихся. — М.: Просвещение, 1987. — 96 с.
2. Зуева М.В., Зазнобина Л.С., Штумефкер В.А. Методика преподавания химии в средних специальных учебных заведениях. — М.: Высшая школа, 1981. — 191 с.
3. Пшегусова Г.С., Числова А.С. Активизация когнитивной деятельности студентов на основе НИТ. — chislova@mis.rsu.ru
4. Cyelder J. Chem. Lab Simulation 2. High technology ins. Nulsa OK USA. — 1979. — Р.12–16.

АВТОРИ НОМЕРА

| | |
|------------------------------------|--|
| АКІМОВА Ольга Вікторівна | кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету (ВДПУ) ім. Михайла Коцюбинського |
| АЛЕКСЕЄНКО Тетяна Федорівна | кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії сімейного виховання Інституту проблем виховання Академії педагогічних наук (ІПВ АПН) України |
| АРЕСТЕНКО Валерій Вікторович | старший викладач кафедри хімії і хімічної технології Мелітопольського державного педагогічного університету |
| ВДОВЦОВА Світлана Анатоліївна | асpirант кафедри методики мови і культури мовлення Тернопільського державного педагогічного університету (ТДПУ) імені Володимира Гнатюка |
| ГУШУЛЕЙ Йосип Миколайович | доктор педагогічних наук, доцент кафедри трудового навчання ТДПУ імені Володимира Гнатюка |
| ДОБРИНСЬКА Руслана Вікторівна | асpirантка кафедри післядипломної педагогічної освіти Центрального інституту післядипломної освіти |
| КОЗЯР Микола Миколайович | кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри нарисної геометрії, інженерної та машинної графіки Рівненського державного технічного університету |
| КОПІЄВСЬКА Людмила Василівна | асpirант ІПВ АПН України |
| КОРНЕВ Руслан Степанович | асpirант Національного аграрного університету |
| КРАВЕЦЬ Володимир Петрович | член-кореспондент АПН України, доктор педагогічних наук, професор, ректор ТДПУ імені Володимира Гнатюка |
| КРИВОНІС Світлана Василівна | вчитель української мови і літератури Оліївської ЗОШ Зборівського району Тернопільської області |
| КРИСЬКІВ Мирослава Йосипівна | старший лаборант кафедри методики української мови і культури мовлення ТДПУ імені Володимира Гнатюка |
| КРИШТ АЛЬ Микола Андрійович | кандидат психологічних наук, доцент, перший проректор з навчальної роботи Черкаського інституту пожежної безпеки (ЧІПБ) ім. Героїв Чорнобиля МВС України |
| ЛАВРИЧЕНКО Наталія Миколаївна | кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії порівняльної педагогіки ІПВ АПН України |
| МАКСИМОВИЧ Володимир Олександрович | доктор медичних наук, професор кафедри пожежної техніки ЧІПБ ім. Героїв Чорнобиля МВС України |

ЗАГАЛЬНА ДИДАКТИКА

| | |
|---------------------------------|--|
| МЕЛЬНИК Олександр Васильович | молодший науковий співробітник лабораторії теорії виховання і профорієнтації ПІВ АПН України |
| ПИЛИПЕНКО Олександр Іванович | кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник науково-методичного центру превентивного виховання АПН України |
| ПІДРУЧНА Зінаїда Федорівна | викладач англійської мови Чортківського інституту підприємництва і бізнесу Тернопільської академії народного господарства (ЧІПІБ ТАНГ) |
| СТАНОВСЬКА Тетяна Володимирівна | директор центру довузівської підготовки Академії муніципального управління, науковий кореспондент ПІВ АПН України |
| СТЕФАНЕНКО Павло Вікторович | полковник, доцент, кандидат педагогічних наук, начальник кафедри військової підготовки Донецького державного технічного університету |
| ШАХОВ Володимир Іванович | доцент кафедри педагогіки ВДПУ ім. Михайла Коцюбинського |
| ЮРКЕВИЧ Галина Йосипівна | викладач кафедри суспільних наук ЧІПІБ ТАНГ |

ЗМІСТ

| | |
|--|-----------|
| ЗАГАЛЬНА ДИДАКТИКА | 3 |
| <i>Стєфаненко Павло. Культурний тип суспільства як керуючий параметр дидактичної системи</i> | 3 |
| <i>Добринська Руслана. Аналіз навчальної інформації в початковій школі (на прикладі підручника "Українська мова" 3 (2) клас, розділу "Частини мови")</i> | 9 |
| ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ І ПЕРЕВИХОВАННЯ | 12 |
| <i>Копієвська Людмила. Моральне виховання дошкільників у спадщині В. Сухомлинського</i> | 12 |
| <i>Кривоніс Світлана. Вплив релігії на моральне становлення молоді</i> | 17 |
| <i>Пилипенко Олександр. Зміна парадигми попередження негативних явищ серед неповнолітніх</i> | 21 |
| ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА | 26 |
| <i>Акімова Ольга. Модульно-варіантне навчання як засіб формування творчої особистості майбутнього вчителя</i> | 26 |
| <i>Шахов Володимир. Контроль в системі загальнопедагогічної підготовки</i> | 29 |
| <i>Юркевич Галина. Комунікативна підготовка особистості менеджера</i> | 33 |
| СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА | 37 |
| <i>Кравець Володимир. Проблеми демографічного виховання підростаючого покоління</i> | 37 |
| <i>Алексеєнко Тетяна. Інтегровані умови сучасного сімейного виховання, коефіцієнт їх корисної дії</i> | 49 |
| <i>Лавриченко Наталія. Соціально-педагогічні особливості шкільної соціалізації</i> | 55 |
| ТРУДОВА ПІДГОТОВКА | 60 |
| <i>Становська Тетяна. Критерії і рівні готовності старшокласників до самостійного вибору майбутньої професії</i> | 60 |
| <i>Мельник Олександр. Особливості організації та проведення профконсультаційної роботи із старшокласниками (історичний аспект)</i> | 63 |
| <i>Гушулей Йосип. Удосконалення методики навчання основ техніки на основі принципів інтеграції і алгоритмізації</i> | 67 |
| ЛІНГВОДИДАКТИКА | 71 |
| <i>Підручна Зінаїда. Методика навчання аудіовання англійської розмовної мови</i> | 71 |
| <i>Вдовцове Світлана. Мета і завдання курсу "Ділова українська мова" в технічних коледжах</i> | 77 |
| <i>Криськів Мирослава. Значення курсу "Ділова українська мова" для формування особистості майбутнього юриста</i> | 80 |
| ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ | 82 |
| <i>Корнєв Руслан. Інформаційні технології як компонент професійної підготовки фахівця у вищому закладі освіти</i> | 82 |
| <i>Кришталь Микола, Максимович Володимир. Оцінка ефективності професійної діяльності ліквідаторів пожеж</i> | 86 |
| ВИВЧАЄМО ДОСВІД | 89 |
| <i>Козяр Микола. Досвід вивчення інженерної графіки у технічному університеті</i> | 89 |
| <i>Арестенко Валерій. Інформаційні технології і професійна підготовка вчителів хімії</i> | 91 |
| АВТОРИ НОМЕРА | 95 |
| ЗМІСТ | 97 |



Здано до складання 11.06.2001. Підписано до друку 2.07.2001. Формат 60 x 84/18. Папір друкарський.

Умовних друкованих аркушів — 9,21. Обліково-видавничих аркушів — 12,25. Замовлення № 81.

Тираж 300 прим. Видавничий відділ ТДПУ 46027, м. Тернопіль, вул. М. Крилона, 2

Свідоцтво про реєстрацію ТР №241, від 18.11.97.