

ББК 74

Н 34

Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету.
Серія: Педагогіка. — 2001 р. — № 9. — 155 с.

Випуск підготовлено за участю науковців Академії педагогічних наук України

*Друкується за рішенням вченої ради Тернопільського державного
педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
від 30 жовтня 2001 року (протокол №3)*

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

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

Анатолій Вихрущ — доктор педагогічних наук, професор

Людмила Вознюк — доктор педагогічних наук, професор

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

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

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 **Наталія Дашенко**

Комп'ютерна верстка: **Ольга Габрель**

Надія Головатюк

ББК 74

Н 34

©Тернопільський державний педагогічний університет

ЗАГАЛЬНА ДИДАКТИКА

Анатолій ФУРМАН

ТЕОРІЯ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
ЯК ПСИХОДИДАКТИЧНА СИСТЕМА

Теорія як система логічно адаптованих поглядів, уявлень та ідей, які відображають цілісну картину існування окремої ділянки дійсності, є однією із найрозвиненіших *форм організації* наукового знання [1; 11; 35]. Вона, поряд із *науковою програмою* [20; 21; 30], дає змогу з'ясувати основні закономірності й сутнісні зв'язки того чи іншого об'єкта пізнання як мисленнєво досягнутого фрагмента реальності, а послідовне утвердження теорій відбувається під час зміни *наукових парадигм*, тобто у ситуації переходу дослідників від одних визнаних досягнень науки, які протягом певного часу обстоюють певну модель постановки проблем та їх розв'язку, до інших, здебільшого складніших, досконаліших, достовірніших [18; 26, 25–28; 27, 11–16; 42, 14–15, 303–309, 323–327].

Парадигмальна трансформація наукового знання здебільшого пов'язана з виникненням не окремих теорій, а *цілісних теоретичних систем*, які являють собою не уточнення чи деталізацію вихідних постулатів і концептів, а їх докорінне проблемне перетворення, структурне розширення, якісно вище узагальнення. Ось чому “принципово нові теоретичні системи не можна логічно дедукувати із раніше утворених концепцій. Навпаки, логічно вивести і переосмислити старі концепції можна лише шляхом засвоєння нових із позицій більш розвинених понять та уявлень” [31, 23].

Доречно підкреслити, що в коловерті формування *нових пізнавальних стратегій* постнеокласичної науки теоретичне знання не протистоїть емпірії, а містить ідеальні мисленнєві експерименти і конститується у просторі, який долає прірву між досвідом та абстракціями на шляху моделювання, комп'ютерного експериментування, алгоритмічних дій, інтелектуальних технологій та структур управління [16, 34]. У результаті зміст теоретичної системи постає як *взаємодоповнення* її концептуального апарату, ідей, модельних образів, парадигм, філософсько-методологічного підґрунтя та міждисциплінарних зв'язків, і, за умов експериментального обґрунтування, вона одержує зворотне відображення на науковій картині світу, яке веде до “утвердження дисциплінарної онтології цієї теоретичної системи” (В.Стьопін). Це легітимізує нову теорію та відкриває можливість її дедуктивного розгортання, мисленнєвого випробування і примноження вірогідніших еталонних ситуацій [34, 405–511].

Інтелектуальна проекція окресленої методологічної стратегії формування теоретичних систем на культурно-історичний світ професійно організованої освіти дає змогу стверджувати, що, починаючи з XVI ст., а точніше з “Великої дидактики” Я.Коменського [13], на теренах українського шкільництва набули поширення *три теорсистеми*, кожна з яких зорієнтована на переважання процесу навчання, виховання або учіння й, відповідно, обстоє дотримання закономірностей навчально-пізнавальної, педагогічної чи учбово-теоретичної діяльності в трансформації загальнолюдського досвіду від покоління до покоління.

Перша система за майже чотири століття розвою здійснила гігантський крок від догматичних та дисциплінарно-інформаційних форм і методів навчання до проблемно-діалогічних, комунікативно-ігрових та інших інноваційних дидактичних моделей і технологій. Вершинним досягненням цього наукового напрямку досліджень є *теорія проблемного навчання* [17; 24; 43], яка різносторонньо переносить принципи і закономірності дослідницької діяльності вченого на навчально-пошукову активність учня та студента, витлумачуючи навчання як різновид суспільно організованої і мінімізованої в часі пізнавальної роботи вихованців під керівництвом педагога. Очевидно, що аналізована теоретична система повно реалізує *сцієнтистський підхід* у сфері освіти (девіз: “Знання — сила!”), не надаючи

навчально-виховному процесу соціального статусу, а тим більше — загальнокультурного сенсу. І це певною мірою природно, якщо взяти до уваги її філософсько-методологічну базу організації наукового пізнання — *індуктивізм*, котрий за наукові визнає тільки ті судження які або описують чітко встановлені факти, або є їх неспростовними індуктивними узагальненнями. Тому справжня наука для знаннелюбців починається з найостанніших емпіричних даних, а науковий прогрес полягає в розвінчанні ірраціональних уявлень, які не доведені фактами чи не виведені з раніше встановлених істин і які треба видалити з науки й перевести у сферу вірувань (псевдонауки). Хоча індуктивістська концепція не може запропонувати раціонального “внутрішнього” пояснення того, чому саме ці, а не інші факти були вибрані як предмет дослідження, все ж вона, завдяки аналізу емпіричних передумов будь-якої теорії, є методологією становлення історично усталених наук (у т. ч. дидактики, психології і соціології), а також першоетапом утворення нових наукових напрямків [див.: 19, 82–85; 51, 5–8]. Не дивно, що ідеальний інституційний образ освітнього закладу, який і донині обстоюється прибічниками “справжньої” науки, — *Школа знання*, а не здоров’я, культури чи духовності [37; 42; 49].

Друга теоретична система в центр державної системи освіти ставить *процес виховання*, витлумачуючи професійну педагогічну діяльність як соціальну, тільки у специфічному ракурсі — нормативного визначення наставником меж чітко дозволеного і недозволеного для учасника навчання. Така наукова орієнтація щонайперше знайшла віддзеркалення в *теорії* (відповідно — системі) *комуністичного виховання*, засадниче підґрунтя якої становить *концепція педагогічного процесу*. Про суто ідеологічне обрамлення останньої свідчать *дефініції* і визначення, які подає в підручнику апологет радянської педагогіки Ю.Бабанський: “Педагогічним процесом називають цілісний процес здійснення виховання у його широкому розумінні шляхом забезпечення єдності навчання і виховання (у вузькому спеціальному сенсі); його “розглядають як розвиткову взаємодію суб’єктів та об’єктів виховання, спрямовану на вирішення завдань освіти, комуністичного виховання й загального розвитку вихованців”; причому суть цього процесу “полягає в передачі соціального досвіду старшими і засвоєнні підростаючими поколіннями завдяки їхній взаємодії, зорієнтованій на задоволення потреб сучасного суспільства у всебічно, гармонійно розвиненій особистості” [2, 250–253].

Безперечно, *радянська педагогіка* — цілісна й по-своєму найдосконаліша теоретична надбудова у сфері освіти тоталітарного суспільства, в якому здержавлення сягає не тільки усіх соціальних інститутів, а й кожної особистості, незважаючи на національність, вік, професію. Її науково-історичне підґрунтя — *егалітарна педагогіка* Я.Коменського, де школа — конвеєр і фабрика з відповідними атрибутами: учень (студент) на початку навчання відповідає стандарту №1, а на кінець — стандарту №2, що є величиною відносною та умовною, оскільки все зводиться до зміни ідеологічних орієнтирів за майже безперервного в часі оновлення державних освітніх стандартів [25, 103–109]. У цьому фундаментальному факті прихована *нескінченність педагогіки*, котра вирізняється винятковою здатністю до адаптації і тотальної асиміляції. Так, у 20–30 роках минулого століття змістом радянської педагогіки, як справедливо зауважує В.Мацкевич, був інтернаціоналізм, а в роки другої світової війни і після неї він легко змінився на великодержавний шовінізм. Сьогодні у країнах СНД продовжує правити бал радянська педагогіка: шовінізм і патріотизм без особливих зусиль змінюється націоналізмом, який почасти набуває форм людиноненависництва. У цьому, робить висновок цитований автор, “принципова безпринципність радянської школи”, тому що кожного разу, коли виникає ситуація нагальної потреби в перебудові, радянська педагогіка відповідає: немає нічого простішого, — і змінює вивіску” [25, 159].

Кожен народ, як відомо, на історично відповідальних етапах свого розвитку вибудовує власну, відмінну в багатьох аспектах, систему освіти. Не є винятком у цьому відношенні й Україна, котрій у спадок залишилася *культурно архаїчна модель* суспільного ведення шкільної справи. Тому виникає чи не найскладніша проблема: “Як систему української освіти зробити *національною* не лише за характером та програмово-методичним оснащенням, а й за культурним походженням, змістовим наповненням, інституційним розвоєм?”

На рівні первинного теоретичного осмислення це завдання вирішують недавно запропоновані новаторські концепції демократизації та реформування освіти в нашій країні, котрі ставлять за мету звільнення цієї важливої сфери духовного життя суспільства від

рецидивів тоталітарної доби [14]. Проте, приступаючи до створення в Україні ментально зорієнтованої освіти [див. 49], важливо не припуститися типової помилки самодостатності *педагогічної системи*. По–перше, сама освітньо–інституційна система визначає, яке педагогічне наповнення буде їй реально притаманне, а не навпаки; по–друге, закріплення за педагогікою статусу наукової дисципліни відособлює її від інших предметних (зокрема, психологічних, соціологічних та економічних) і метапредметних (філософських, методологічних) знань. І все ж головна вада сучасної теоретичної педагогіки, на наш погляд, полягає у перевагах і недоліках *конвенціоналізму* як її реальної філософсько–методологічної основи [29; 51, 8–16]. Ця методологічна версія організації філософії науки, поділяючи знання на емпіричне і теоретичне, головну ознаку науковості визначає через досягнення об'єктивності шляхом суб'єктивної довільності під час побудови “класифікаційної системи” окремої науки. Тому експериментальній перевірці підлягають не ізольовані теоретичні положення, а теорія загалом, причому останню не верифікують, а коригують різними способами, вибір яких залежить від угоди (конвенції) між науковцями. Ось чому наукова система сучасної педагогіки обстоює *кумулятивний поступ* справжнього знання тільки на міцному фундаменті “доведених фактів” і пов'язує власний теоретичний “прогрес” із досягненням зручності, а точніше “простоти” конвенційно прийнятих ідей, гіпотез, принципів. Її не цікавить зростання істинного змісту, оскільки істина можлива лише у формі емпіричних фактів, себто даних безпосереднього педагогічного досвіду. Отже, “і епістемологічно, й особливо логічно конвенціоналізм набагато простіший, ніж індуктивізм, він не потребує обґрунтувань індуктивних доведень” [51, 12], а вимагає правдоподібного висвітлення освітніх проблем засобами наукового опису, управлінської регламентації та методичного підтвердження.

Інший істотний дефект теоретичної системи сучасної педагогіки — *принципова непотрібність психології як науки*, оскільки реалізується установка на масовість, а відтак створення у навчанні рівних можливостей для всіх, коли проектується не спосіб соціальної взаємодії учня і світу, а школа (ВНЗ) як освітній інститут, регулятор постановки наукових знань і культурного досвіду. Психологія потрібна елітарній педагогіці, індивідуально зорієнтованим системам навчання і демократичному (відкритому) суспільству загалом. Звідси зрозуміло, чому в американських коледжах, ВНЗ і науковій стратифікації немає наукової педагогіки, а є психологія із численними предметними розгалуженнями. У зв'язку з цим намагання окремих науковців створити інноваційну педагогічну систему освітнього закладу [див. 12] не позбавляє їхні класифікаційно–теоретичні проекти ні еклектичності у поєднанні численних принципів, умов, індикаторів і показників ефективного функціонування описово заданого навчально–виховного процесу, ані психологічної поверховості у витлумаченні *зжonomірностей* функціонування, розвитку та управління новаторських освітніх інституцій.

Набагато ґрунтовнішою, щонайперше в науково–експериментальному аспекті, є інша *теоретична система*, що створювалася пошуковими колективами, починаючи з кінця 50–х років, під керівництвом проф. Д.Ельконіна [54], а потім В.Давидова [9]. Вона, по–своєму розв'язуючи проблему зв'язку навчання і розвитку дітей, формування діяльності і суб'єктного утвердження учня в навчанні, пропонує п'ять взаємозв'язаних *концепцій–теорій* [див. 8]: періодизації психічного розвитку в дитячому віці [54, 60–77], двох типів узагальнення і мислення [7], учбової діяльності та її суб'єкта [33, 36], розвивального навчання [10, 22], побудови відповідних підручників і методичних посібників [там само].

Порівняно з двома попередніми теоретичними системами щойно зазначена має принаймні кілька очевидних переваг.

По–перше, в центр експериментальної системи початкової освіти покладені *процеси психічного розвитку* дітей як повноцінних суб'єктів учіння, а не самодостатнього соціалізуючого навчання чи виховання. Цьому сприяють зміст, методи і способи організації новачійного навчання, що інтегруються в найбільш універсальну форму — *учбову діяльність*, котра покликана розвивати у молодших школярів зацікавленість і потребу в постійній самозміні як основному змісті розвитку учня під час організованого навчання [10; 22 та ін.].

По–друге, аналізована теоретична система відноситься до сфери *психодидактики* [8, 12], а тому має достатньо визначений філософсько–методологічний фундамент і розробляє полідисциплінарні проблеми. В теорії розвивального навчання, на думку В.Зінченка, наявні три

тісно переплетені *концентри*, або ідеальні форми: учбова діяльність, теоретичне мислення і рефлексія [10, 18, 42]. Визначальна роль співвідношення емпіричного і теоретичного мислення вказує не тільки на оперття цієї наукової школи на гегелівсько–марксову парадигму, а й на явні *конвенційні та фальсифікаційні методологічні орієнтації*, оскільки, з одного боку, фундаментальні наукові положення зводяться до елементарних аксіом (див. наприклад, сформульовані В.Давидовим логіко–психологічні вимоги до організації учбової діяльності [8, 14]), з іншого, — відкидаються, якщо суперечать результатам емпіричної перевірки прийнятих базисних тверджень, або не спричиняють відкриття нових фактів, що зумовлює удосконалення всієї теоретичної системи (зокрема, ідея відтворення теоретичного знання в учбовій діяльності за останнє десятиліття набула позитивного розвитку, а саме: в цій діяльності відбувається не лише психічний розвиток дитини, а й плекається творчість — ядро особистості).

По–третє, авторами теорії розвивального навчання молодших школярів (Д.Ельконін, В.Давидов, В.Репкін, В.Рубцов, С.Максименко та ін.) запропонована *експериментальна освітня технологія* — змістового узагальнення, котра забезпечує засвоєння знань у формі учбової діяльності, тобто під час розв’язування навчальних завдань у процесі розгорнутих діалогів та дискусій молодших школярів між собою у присутності вчителя, що дає змогу їм виявляти умови походження різних знань і вмінь, рефлексувати самі способи їх засвоєння, здійснювати його контроль та оцінку тощо. Очевидно, що ця технологія має не тільки переваги, а й вади. Не дивно, що представники цієї наукової школи досить глибоко рефлексують проблемні зони подальшого розвитку оригінальної теорисистеми (див.: статті В.Зінченка [10] і С.Максименка [23]). Безсумнівно одне: здобутий досвід теоретизування не можна не враховувати при розробці будь–яких нових систем і технологій у сфері освіти.

Отже, найповніше на теренах вітчизняного шкільництва науково обґрунтована проблема формування учбової діяльності молодших школярів, створена психодидактична теорія учіння як специфічної спільносоціальної діяльності, метою якої є освоєння знань, умінь і навичок учнів, оптимізація їхнього психічного розвитку. Однак дослідження природи, структури і психологічних закономірностей *учіння* явно недостатньо для переходу середньої і вищої школи від інформаційно–пізнавальної до соціально–культурної парадигми освіти. Це очевидно не тільки з погляду на обмежені соціумні претензії аналізованої наукової школи (здебільшого реформуванню підлягає перший загальноосвітній ступінь), а й на її вузький культуротворчий формат, який утворює високий соціальний статус переважно теоретичного знання у вихованні підростаючого покоління. Зокрема, теорія учбової діяльності не відповідає на численні запитання життєдіяльності школи як соціально–культурної організації з кількох причин: *по–перше*, вона характеризується інтелектофобством, себто враховує тільки переваги теоретичного мислення і наукових знань у проектуванні змісту освіти, що відображає хоч і важливий, проте тільки один пласт культурного досвіду; *по–друге*, учіння як різновид теоретичної діяльності не описує соціальне життя особистості (учня, студента) скільки–небудь повно і вичерпно, а відтак обстоює абстрактні норми і цінності, протиставляючи їх практичним стереотипам і канонам; звідси — очевидне відчуження Школи знання від актуального суспільного оточення; *по–третє*, оскільки основним змістом учбової діяльності є засвоєння узагальнених способів дії у сфері наукових понять, то це виключає із прямого продукту учіння не тільки норми і цінності, а й ідеалізує дослідницьку працю вченого як еталон для наслідування, невиправдано обґрунтовує самодостатність учбової діяльності у структурі соціально продуктивної практики життя.

Відомо, що основний механізм психічного розвитку особистості у системі учбової діяльності — це *інтеріоризація*, тобто перехід наукових знань і культурного досвіду у внутрішній світ індивіда, який, природно, передбачає зворотну трансформацію набутого назовні — через механізм *екстеріоризації*. Причому, за Л.Виготським, кожна вища психічна функція з’являється у процесі формування двічі: спочатку (первинно) як форма взаємодії між людьми, тобто як інтерпсихологічний процес, і тільки пізніше — як повно внутрішній (інтрапсихологічний) процес, кожний із яких опосередковується різнооднаковими “психологічними знаряддями” — культурними знаковими системами й, передусім, мовою. Проте зазначена *методологічна схема*, пояснюючи універсальні тенденції розвитку індивіда в суспільстві, все ж дуже спрощує і навіть схоластизує природне входження особистості в

доросле соціальне життя з його пізнавально–смысловими суперечностями, соціальними конфліктами, внутрішніми кризами, межовими переживаннями, амбівалентними сумнівами, духовними спонуканнями і “вічними” проблемами.

Значно ширшими пояснювальними і проектними можливостями в перспективі створення міждисциплінарної теорії освітньої діяльності характеризується пропонована нами *методологічна модель взаємодії основних механізмів культурної з'яви людини як суб'єкта, особистості, індивідуальності та універсума* — занурення і вивільнення. Їх суть полягає в тому, що індивід неперервно проникає в численні, різноаспектні і багатоканальні, пласти актуального соціально–культурного простору, в якому перебуває протягом усього життєвого шляху, й цілком закономірно проникається його змістом, наповненням, особливостями і, через засоби соціальної взаємодії, суспільного й особистісного розуміння, стає цивілізаційно компетентною особою–громадянином. Але занурюючись і постійно збагачуючись внутрішньо, він все більше виявляє у власному ментальному досвіді наявність опор, засобів і потенцій для психологічного вивільнення від фізичного оточення, творення свого духовного світу і гуманного довкілля, нарешті, повноцінної реалізації того найкращого, що закладене у його психіці як від природи, так і від соціуму.

Універсальною культурно–історичною формою екзистенційного поєднання зазначених основоположних соціально–психологічних механізмів розвитку особи як суб'єкта, особистості, індивідуальності та універсума є соціальне розуміння. По–перше, таке розуміння — це *іманентна здатність* людини розумної і творчої виникнути, з'ясувати, прийняти та відрефлексувати ситуацію, задум, значення, смисл під час взаємодії із соціумом та реалістично співвіднести поведінку–діяльність інших осіб з актуальними і потенційними змінами оточення по–друге, — це *особливий ментальний стан* розвиткового взаємодоповнення інтуїції і свідомості, коли суб'єкт щось внутрішньо осягнув, дійшов висновку і впевненості, що його аргументації–уявлення є еквівалентними формі і змісту певного соціального об'єкта, зовнішнього впливу, або вчинкової активності інших індивідів [див. 39; 47].

Безперечно, освітня діяльність людини — один із вищих рівнів духовно–практичного перетворення нею довкілля і власної психологічної природи. Вона інтегрує в своїй структурі єдність інших важливих діяльностей, щонайперше ігрової, учбової, дослідницької, трудової, духовної, і характеризується: а) *цілеспрямованістю* (високоосвічена особистість, яка здатна творити культурні, в т. ч. етнонаціональні, надбання); б) *предметністю* (взаємозалежна єдність культурних перетворень і трансформацій особистості і соціуму, тобто динаміка позитивної соціальної взаємодії); в) *змістовністю* (соціально–культурний досвід як основа актуального ментального стану нації, етносу, групи, особи); г) *оформленістю* як різноманітністю форм, видів та рівнів соціальної активності (співробітництво, суперництво, боротьба, взаємодія, конфлікт, конкуренція, опікунство тощо); ґ) *засобовістю* (система предметних, символічних, інформаційних та психологічних кодів, за допомогою яких здійснюється соціальний контакт); д) *результативністю* (формування через механізми розвитку і саморозвитку психологічних властивостей особистості й конструктивне збагачення соціуму культурними надбаннями, в т. ч. творення взаємин і ситуацій, речей і засобів, моделей та організацій). Іншими словами, освітня діяльність — це *метадіяльність* особливого (соціально–культурно–психологічного) змісту, структури, оформлення, що канонізується у такому складному явищі вищого культурного утвердження людини, як *творення*. Природно, що її достеменно теоретичне пізнання можливе лише з метанаукових позицій, щонайперше як глибинна наукова рефлексія і вищий методологічний синтез усіх раніше здобутих в історії психолого–педагогічної думки ідей, теорій, концепцій і понять.

Освітня діяльність особливо інтенсивно формується в підлітковому та юнацькому віці на основі ігрової, учбової і суспільнокорисної діяльностей як *інтеграція вищого*, вчинково–громадянського, *рівня функціонування* індивідуальної та групової *свідомості*. Проте існуюча модель навчання в середній і вищій школі (класно–урочна і лекційно–семінарська) не забезпечують відповідних соціально–психологічних умов для спрямування й керованого формування освітньої діяльності, головним чином через те, що теоретично не висвітлюють, науково не проектують та досвідно не втілюють соціально–культурно–психологічний зміст розвивальної взаємодії зі змістом засвоюваного матеріалу, конкретною методикою навчання і

формами пізнавальної роботи школярів і студентів. Тому освітня діяльність функціонує стихійно, поза організацією актуальної навчальної практики педагогів і вихованців.

За модульно–розвивальної інноваційної системи [4; 26; 27; 28; 38; 39; 42] освітня діяльність уперше є предметом теоретичного осмислення, наукового проектування і соціально–психологічного генезису на рівні школи (ВНЗ) як соціально–культурної організації, або інституту духовного виробництва суспільства. Її основний зміст становлять чотири *сфери соціально–культурного досвіду*: а) добування наукових знань і будь–якої, в т.ч. емпіричної, інформації про навколишній світ; б) використання здобутих знань, умінь і соціальних норм в актуальній і потенційній практиці життя особистості; в) збагачення навколишнього середовища, соціальної взаємодії і власного ментального досвіду знаннями, уміннями, нормами і цінностями; г) творення особистістю психолого–педагогічного, навчально–предметного, методично–засобового та управлінсько–технологічного різновидів змісту розвивальної взаємодії із соціумом й у такий спосіб позитивний розвиток себе і світу за законами істини, добра, справедливості, свободи, гармонії, краси.

Зазначені складові–сфери формування освітньої діяльності співвідносяться з **періодами (фазами) функціонування цілісного модульно–розвивального процесу** [6, 42], а саме: 1) *інформаційно–пізнавальний* забезпечує проблемно–ситуативна технологія здобування знань, за якої переважають *процеси навчання* (одиничне соціальних взаємин) і пошукова пізнавальна активність учнів і студентів; 2) *нормативно–регуляційний* утілюється завдяки критично–регуляційній технології нормування наукових знань і вмінь, коли переважають *процеси виховання* (особливе) і система взаємостосунків суб'єкт–суб'єктного та суб'єкт–об'єктного характеру; 3) *ціннісно–естетична* реалізується за допомогою вартісно–світоглядної технології поширення здобутого кожним соціально–культурного досвіду, котра утворює домінування *процесів освіти* (загальне) та послідовності вчинкових дій над актуалізованим культурним змістом; 4) *духовний період* стає можливим завдяки впровадженню духовно–креативної технології реалізації людських спроможностей учасників розвивальної взаємодії, коли досягається максимально повний вияв *універсумного потенціалу* особи через життєствердний пріоритет суб'єктивного над об'єктивним, духовного над матеріальним.

Вказана періодичність повнозмістового розгортання освітньої діяльності у сфері інноваційної освіти не тільки ставить *культуротворення* в центр головних надзавдань неперервної соціальної зустрічі вчителя й учня, викладача і студента, а й забезпечує проходження кожним учасником основних *етапів системного самотворення Я–концепційна* різних рівнях людського самоствердження: а) *суб'єкта* — через добування соціально–культурного досвіду і наявність ідеально–практичної поведінки; б) *особистості* — шляхом нормування соціальної діяльності та набуття особливих властивостей (моральність, відповідальність тощо); в) *індивідуальності* — за допомогою збагачення культурним досвідом власного Я і найближчого оточення, прийняття оригінальності й непересічності її вчинку–події; г) *універсума* — внаслідок саморозвитку Я–духовного як внутрішньо неподільного злиття зі Всесвітом через прийняття однієї з таких надперсональних психоформ: віри, честі, краси, істини тощо [див. 5].

Науково–проектно–експериментальна розробка *модульно–розвивальної інноваційної системи освіти* стала можливою завдяки обґрунтуванню **соціально–культурної парадигми**, котра, на противагу інформаційно–пізнавальній, характеризується демократичною відкритістю, продуктивним гуманізмом, розвитковою самодостатністю, внутрішньою діалогічністю і високим культуротворчим потенціалом [42, 11–14, 25–28, 323–327]. Основними її надбаннями в авторській науковій програмі є: 1) *нова світоглядна доктрина* ролі і місця освіти в національному державотворенні [40; 45; 49, 60–70]; 2) *фундаментальний* соціально–психологічний експеримент [41; 44; 50; 52; 53]; 3) *науковий проект* модульно–розвивального навчання [32; 42; 46]; 4) *теорія освітньої діяльності* [48]; 5) *метадидактика*.

Істотна відмінність модульно–розвивального циклу від традиційного навчально–виховного процесу полягає не тільки в альтернативній організації стратегії, тактики і техніки викладання розділів і тем навчального курсу, коли враховуються глибинні соціально–психологічні закономірності і механізми цілісного функціонування навчального модуля як єдності розвивальної взаємодії вчителя й учнів, викладача і студентів, їхньої паритетної

освітньої співдіяльності і психічної активності та самоактивності кожного у творенні культурного досвіду. Інноваційна освітня модель реалізує досконаліший *соціальний механізм системного впливу навчання* (оточення) *на особистість*: якщо класно–урочна чи лекційно–семінарська система, розвиваючи ідею засвоєння індивідом культурних надбань людства, керується закономірностями інтеріоризації та екстеріоризації, то модульно–розвивальна обґрунтовує та обстоює закони і принципи таких універсальних соціально–психологічних процесів, як *занурення* особи у культурно–історичні пласти загальнолюдського досвіду і *вивільнення* її від деструктивних обмежень та впливів довкілля, які в діалектичній єдності їй сприяють самореалізації Я.

Природно, що на противагу феномену і факту *засвоєння* (знань і вмінь), які становлять основний зміст учбової діяльності і водночас визначаються її будовою і рівнем, у теорії освітньої діяльності досліджується, проектується і практикується таке складне явище, як *творення*. Творення (*рос.* — *созидание*) — соціально–психологічна духовно–практична активність індивіда, групи, колективу, яка становить основний зміст освітньої діяльності і визначається [див. 4–6; 26; 37–42]:

- організаційним кліматом школи як інституту духовного виробництва знань, умінь, норми цінностей, досвіду соціальної взаємодії;
- соціально–культурно–психологічним змістом співдіяльності вчителя й учнів, викладача і студентів;
- базовими механізмами творення — здобування, збагачення і поширення соціально–культурного досвіду кожною особистістю;
- формами, рівнем і механізмами соціального розуміння учасниками освітнього процесу своєї соціально–культурної місії (покликання, надзавдання) у навчанні;
- соціально–психологічним простором актуальної та потенційної розвивальної взаємодії педагога і вихованців;
- паритетними умовами ділового, інформаційного, психологічного і духовного обмінів учасників навчання;
- полівмотивованою внутрішньою активністю і самоактивністю особистості, які у взаємодоповненні визначають ефективність розгортання процесів її психосоціального зростання та індивідуального саморозвитку.

У теорії освітньої діяльності визначені й експериментально підтверджені не тільки соціально–психологічні умови розгортання *процесів модульно–розвивального культуротворення* [37], а й детально обґрунтована модель *самотворення Я–концепції* особи залежно від а) інноваційних періодів цілісного модульно–розвивального оргциклу; б) послідовності психомистецьких технологій безперервної розвивальної взаємодії у класі чи аудиторії; в) механізмів перебігу вчинків (ситуація — поведінка, мотивація — діяльність, дія — вчинок–подія, післядія — рефлексія); г) окремої актуалізованої ієрархії соціальних установок та Я–структур [5].

Високий евристичний потенціал задачного підходу в психології [3, 15] дає підстави стверджувати, що основним концептуальним конструктом (буденно — одиницею, або клітинкою) освітньої діяльності є *освітня задача* як єдність:

а) соціально–культурних умов паритетної співдіяльності вчителя й учнів, викладача і студентів;

б) предмета творення (сприймання, здобування, осмислення, нормування, збагачення, поширення, рефлексування, самотворення), який має подвійну природу, зважаючи на поєднання зовнішньої і внутрішньої продуктивності дій і вчинків (створення речей і соціальних подій та новоутворення у внутрішньому світі особистості);

в) вимоги конструктивно змінити (розширити, збагатити тощо) взаємодію особистості і соціуму, а відтак культурно вдосконалити обидві взаємодіючі сторони.

Освітня задача — це постановка і розв'язання учнями (студентами) під керівництвом учителя (викладача) задач у процесі проходження конкретного модульно–розвивального циклу, який спричинює виникнення джерел (особистісна невизначеність, інтелектуальне утруднення, смислова суперечність) та форм проблемності (задача, запитання, проблема, діалог, конфліктна ситуація тощо) і приводить до здобування, збагачення і поширення передового соціально–

культурного досвіду. Потрібно чітко відмежовувати освітню задачу від пізнавальних та учбових, які є теоретичними, суто мисленневими, в той час як освітня — відноситься до класу соціально-психологічних, відкрито-суспільних. Відтак основна її відмінність як від теоретичних, так і від практичних задач полягає в тому, що її умови, предмет і вимоги передбачають *зміну соціального змісту*, форм, механізмів і характеру взаємодії особистості та її оточення (соціум, середовище, довкілля). Така зміна становить сутність зародження, функціонування і розвитку освітньої діяльності як метасистеми, тобто тих впливів і дій, які виходять за межі безпосередньої учбової, навчальної чи виховної діяльності. Отож, специфіка освітньої задачі, на відміну від будь-якої іншої, полягає в тому, що її метою і результатом є *культурне вдосконалення*, або позитивна зміна, актуального соціуму та самої особистості. Тому до основних форм активності належать інтелектуальна, соціальна і *духовна творчість*, а до базових соціально-психологічних механізмів — *творення* корисних предметів, добрих взаємин, духовних продуктів.

Завершений мікроетап у формуванні освітньої діяльності школярів концептуально розкриває *модель повного функціонального циклу освітнього процесу* (рис. 1), який складається із восьми основних етапів модульно-розвивальної взаємодії, де кожен має свої завдання, психолого-дидактичний зміст і розвиває певні сторони внутрішнього світу особистості-універсума [4; 26; 28; 42, 84–102]. При цьому зазначений оргцикл має чотириперіодний (чотирифазний) характер. Перший — *інформаційно-пізнавальний* — період організує первинне сприйняття, відкриття й інтелектуальне осмислення конкретного освітнього змісту, реалізується за допомогою проблемно-ситуативної технології здобування теоретичних знань і забезпечує виявлення соціально-культурного досвіду та утвердження ідеально-практичної поведінки. Другий — *нормативно-регуляційний* — сприяє відпрацюванню навчальних умінь і навичок, норм та еталонів діяльності, втілюється завдяки критично-регуляційній технології нормування наукових знань і загальнолюдського досвіду та домагається прискореної соціалізації особистості в широкому діапазоні персональної відповідальності за власну життєактивність. Третій — *ціннісно-естетичний* — залучає учня (студента) до низки вчинкових актів-подій щодо узагальнення, критичної і творчої рефлексії свого аксіопсихологічного досвіду, ціннісного світобачення людського життя; стає можливим завдяки вартісно-світоглядній технології поширення здобутого культурного досвіду і результативно збагачує цим досвідом як власне Я кожної індивідуальності, так і найближче оточення, актуальні соціальні взаємостосунки. Четвертий — *духовний* — період ґрунтується на рефлексії пройденого освітнього процесу та результатах власного вчення, за допомогою духовно-креативної технології самореалізації внутрішньо спричинює максимально повний вияв універсального потенціалу особи через життєствердний пріоритет суб'єктивного над об'єктивним, забезпечує пізнання себе шляхом самоосягнення сенсу життя і прискорений саморозвиток Я-духовного.

Водночас кожен період повного освітнього змісту містить по два етапи, які в діалектичній єдності і логічній наступності становлять *повний функціональний цикл модульно-розвивального процесу* (навчального модуля), який відзначається такими закономірностями:

1) довершеною *послідовністю* восьми етапів функціонування, що, характеризуючись взаємопереходами і певною інтерференцією психолого-педагогічного змісту розвивальної взаємодії, все-таки алгоритмічно не слідує один за другим; реальний освітній процес завжди набагато складніший, ніж його найбільш детальний науковий проект чи найточніша теоретична схема;

2) *насиченість* кожного етапу відповідним соціопсиходидактичним змістом (спільна пошукова активність, емоційне наповнення взаємостосунків, вітокультурні та психологічні форми поведінки, нормотворча діяльність тощо), який спочатку науково повно проектується а потім втілюється за допомогою освоєних психомистецьких технологій, поєднуючи процеси розвитку, функціонування та управління в конкретному освітньому просторі взаємин;

3) структурно-функціональною *цілісністю* модульно-розвивального процесу, що досягається лише при переході соціально організованого культуротворення від першого періоду розвитку навчального модуля до четвертого, тобто від інформаційно-пізнавальних

дій–новоутворень до нормативно–регуляційних та ціннісно–естетичних й, насамкінець, духовно–креативних;

4) відносно *незалежністю* періодів та етапів цілісного функціонального циклу навчального модуля один від іншого, що реально можлива завдяки інваріантам психодидактичного, оргтехнологічного і програмово–методичного змісту й свідчить про універсальну гнучкість інноваційної оргсистеми освіти, відкрито–сталий її розвиток у просторі і часі;

5) *спрямованою циклічністю* у функціонуванні навчальних модулів, котра спричинена генезисом культуротворчого утвердження процесів соціалізації учасників навчання на рівні суб'єктів, особистостей, індивідуальностей та універсамів, коли пройдені раніше навчальні модулі та їхні періоди є умовою повноцінного функціонування наступних, а відтак — передумовою соціоприродного розвитку кращого людського потенціалу кожного.

Необхідна умова реалізації цієї моделі полягає в *досягненні гармонії* основних пластів соціально–культурного досвіду нації і людства (наука, культура, фізична і розумова праця, світогляд, мистецтво), яка поетапно проектується під час створення інноваційних методичних засобів як різнобічна адаптація нормативного освітнього змісту (державний стандарт) до особистості учня (студента) певного віку і психологічного типу й повно досягається під час організаційного моделювання актуального соціально–культурно–психологічного простору (змісту) інноваційної освітньої оргсистеми на модульно–розвивальних заняттях [42, 211–242]. Достатня умова реалізації — втілення універсальної технологічної схеми функціонування цілісного модульно–розвивального циклу (від чуттєво–естетичного або установчо–мотиваційного до спонтанно–креативного) як наступності *періодів розвитку паритетної освітньої діяльності* вчителя й учнів, викладача і студентів (пізнавально–емоційна — критично–регуляційна — ціннісно–естетична — духовна), що забезпечується, з одного боку, інваріантними психомистецькими техніками ведення безперервної розвивальної взаємодії в навчальній групі, з іншого, — системою інноваційних програмово–методичних засобів [39].

Паритетна освітня діяльність організується у формі **розвивального модуля**, тобто як довершена система–цикл цілісної розвивальної взаємодії вчителя (викладача), навчальної групи та окремого змістового блоку навчання у діалектичній єдності і дидактичній наступності чотирьох різновидів змісту — психолого–педагогічного, навчально–предметного, методично–засобового та управлінсько–технологічного, що моделює повноцінний *соціально–культурно–психологічний простір* і змістовно забезпечує ефективну освітню співдіяльність педагога і вихованця [26; 49, 45–66]. Водночас її основу і сутнісне ядро розвивального циклу (модуля) становить **змістовий модуль** — науково адаптована, відкрита і взаємозалежна система знань (теорії, закони, поняття), умінь (дії, прийоми, навички), норм (алгоритми, програми, інструкції, технології тощо) і цінностей (ставлення, оцінки, ідеали, переконання, наслідки рефлексії), що цілісно відображає фрагмент соціально–культурного досвіду за допомогою комплексу інноваційних програмово–методичних засобів (рис. 2). Саме цей модуль є основою навчального модуля і модульно–розвивального циклу в цілому й вичерпно характеризує навчально–предметний зміст соціальної розвивальної взаємодії.

Пропонована модель змістового модуля як цілісної *соціокультурної системи освітнього змісту* вигідно відрізняється від поширеної концепції навчального матеріалу [див. 39, 15–23]. До того ж взаємозалежність сфер і компонентів цього модуля не монологічна, статична чи односпричинена. Проектно–мисленнєву діяльність вже на цьому етапі підготовки модульно–розвивальних занять ускладнюють багаторівневість, різноплановість і холістичність соціокультурного змісту навчального модуля. Фундаментальні пласти знань (гуманітарна інформація), умінь (діяльна компетентність), норм і цінностей (духовні ідеали та цінності), об'єднуючись у концептуальні блоки і змістові модулі, є основою для організації похідних одиниць — *освітніх задач*, постановка і розв'язання яких під час розвивальних взаємостосунків приводить (завдяки інноваційним технологіям та авторським методзасобам) до здобування, збагачення і поширення ментального досвіду учня (студента) — культурного, етнічно багатого і суспільно значущого. Коли знання стають інструментом свідомої діяльності, уміння здійснюються як узагальнені способи дії з теоретичним чи практичним матеріалом, норми знаходять системне втілення у програмах творення довкілля, а цінності заповнюють простір

моральних учинків особи, тоді актуалізований соціально–культурно–психологічний зміст (простір) одержує найвичерпніше — надсистемне і багатодинамічне — відображення в конкретній освітній практиці модульно–розвивального експериментування. Це також підтверджують результати інших аналітичних досліджень: тип освітнього середовища “визначається передусім наявними у ньому умовами і можливостями, які сприяють розвитку активності (або пасивності) дитини та її особистісної свободи (або залежності)”]; чим більше і повніше особистість використовує можливості організованого середовища, тим успішніше відбувається її вільний й активний саморозвиток [55, 80, 81].

Теоретико–методологічні і науково–проектні функції у формуванні освітньої діяльності виконує **дидактичний модуль**, або, іншими словами, соціально–психологічна концепція розвивальної взаємодії вчителя (викладача) і навчальної групи під час проходження певного академічного курсу, що забезпечує вирішення комплексу розвивально–освітніх цілей і завдань та проектується як чітко обґрунтоване (в т. ч. за допомогою інноваційних засобів) і відносно локалізоване культурне зростання особистості протягом півріччя чи навчального року (курсу) під час паритетної освітньої діяльності учасників навчання. Тому цей модуль — завжди виважений науково–проектний опис цілісного модульно–розвивального процесу: поступальний перехід від пізнавально–інформаційних проблем, задач, ситуацій до нормативно–регуляторних, ціннісно–естетичних, духовних; завдяки розвитку соціального розуміння (див. попереду) — поетапне формування аналогічної системи новоутворень у внутрішньому світі особистості. Нами запропоновані *типологія* та *загальна структура* дидактичних модулів, що передбачають рівноцінне представництво в експериментальному навчальному плані шести груп навчальних курсів (наука і культура, фізична і розумова діяльність, світогляд і мистецтво) і дають змогу максимально наповнити соціокультурний простір реальних розвивальних взаємин шляхом гармонійного поєднання науково і практично, раціонально і духовно, спеціально та інтегративно зорієнтованого освітнього змісту [42, 111–112].

Універсальною соціально–психологічною формою конкретно–практичної організації освітньої діяльності є **навчальний модуль**, повноцінне функціонування якого являє собою відносно самостійну цілісну частину реальної розвивальної взаємодії вчителя з учнями, викладача зі студентами, яка характеризується завершеною сукупністю взаємозалежних навчальних, виховних та освітніх ритмів, складається із восьми основних етапів, де кожний виконує своє завдання, обіймає непересічний психолого–дидактичний зміст і розвиває певні сторони внутрішнього світу особистості; завдяки системі інноваційних методичних засобів оптимізує *психосоціальний розвиток* учня (студента) на окремом відрізку вивчення академічного курсу (розділ, тема). Водночас навчальний модуль — *основна категорія* теорії модульно–розвивального навчання, яка у змісті, структурі та формальній динаміці відображає взаємодію та взаємодоповнення інших важливих модульних систем навчання — змістової, формальної, організаційної, ритмічної, процесуальної, результативної, технологічної, методичної, діагностичної тощо [42, 114–115]. Реально він стає можливим завдяки наявності **міні–модуля** — специфічного, здебільшого 30–хвилинного, модульно–розвивального заняття як основної форми організації інноваційного навчання, котра відрізняється від традиційного уроку такими внутрішніми і зовнішніми ознаками: 1) неподільним зв’язком і єдністю змістового модуля і формального; 2) 20–, 25– або 30–хвилинним часовим віддіком організації навчального процесу; 3) має ту чи іншу чітко обґрунтовану психодидактичну мету, яка залежить від етапу модульно–розвивального процесу і зафіксована в науковому проекті навчального модуля; 4) проводиться із середніми (до 35–ти осіб) або невеликими (до 15–ти осіб), відносно постійними, групами учнів, які спеціально підбираються за певними критеріями (інтелектуальність, соціальність, креативність тощо); 5) взаємозалежно і послідовно реалізує основні інваріанти соціально–культурного досвіду на рівні знань, умінь, норм і цінностей за допомогою інноваційного програмово–методичного забезпечення; 6) підлягає двофазному освоєнню учителем (викладачем) — науковому проектуванню власної інноваційної освітньої діяльності і практичній реалізації за психомистецькими законами безперервної розвивальної взаємодії; 7) має чітко визначену психодраматичну технологію, що кооперує розвивальну освітню діяльність учителя й учнів, робить міні–модуль смислово цілісним, логічно і дидактично завершеним; 8) існує з огляду на вік учнів здвоєно, строєно і системно;

9) наповнюється різноманітними науково обґрунтованими способами, формами і засобами навчальної діяльності, виходячи з принципу їх оптимальної різноманітності і взаємодоповнення, 10) забезпечує мікроростання психосоціального потенціалу учасників освітнього процесу та їхнє позитивне творення довкілля, соціальних взаємин і власного Я. При цьому перебіг освітньої діяльності у досвіді експериментального впровадження інноваційної системи фіксує **процесуальний модуль**, тобто конкретно–ситуативний, здебільшого психодраматичний, перебіг розвивальної взаємодії вчителя й учнів під час поетапного функціонування навчального модуля як багатовимірної системи відкритих і взаємоспричинених зовнішніх (навчальні, виховні та освітні впливи) і внутрішніх процесів (мотиваційних, емоційних, мисленневих, волевових, рефлексивних тощо) соціальної причетності до загальнолюдського досвіду, що й визначає мікроетап культурного розвитку, соціального самоствердження та духовного творення особистості.

Отже, освітня діяльність є *провідною у юнацькому і ранньодорослому віці*, оскільки посідає основоположне місце у формуванні нових психічних процесів і властивостей культурної особи (демократичність, гуманність, толерантність, емпатійність, рефлексивність, самоефективність та ін.). Поза цією діяльністю, як підтверджує буденна практика життя, неможлива шідна участь людини в соціально значущому трудовому процесі: той, хто навчився тільки споживати матеріальні і духовні надбання у грі та навчанні, ніколи не зможе реально створювати достаток, добробут, взаємодовіру, добро, злагоду. Так, якщо гра набуває провідного значення в дошкільному віці, учіння — в шкільному, то діяльне культуротворення — у ВНЗ та після його закінчення. Саме такий високий рівень творення особистістю довкілля, соціальних взаємин і власного Я становить основний *предметний зміст* освітньої діяльності, яка є універсальною передумовою повноцінної продуктивної трудової діяльності особи у зрілому віці. Тому оволодіти мистецтвом паритетної співучасті в освітньому процесі — це для старшокласника і студента пройти **Школу самостійного продукування, плекання, творення**.

Отже, теорія освітньої діяльності характеризується нами як *метатеорія*, тому що, *по–перше*, виходить за межі конкретного експериментального досвіду у формуванні учбової, навчальної чи виховної (педагогічної) діяльності та стосується широких світоглядних питань життєфункціонування сфери національної освіти; *по–друге*, досліджує концептуальні здобутки, пояснювальні можливості та інтеграційні обмеження інших, найбільш відомих психодидактичних теорій через своєрідність бачення людини, освітнього процесу і суспільства загалом; *по–третє*, розглядає взаємозв'язок гуманітарних наук (щонайперше соціології, дидактики і психології) із філософією та іншими формами суспільної свідомості (релігія, мистецтво, культура, право тощо), зважаючи водночас на тип суспільного устрою, природу українського менталітету, особливості історичного становлення рідної культури та етнонаціонального світорозуміння; *по–четверте*, обстоює найвищий рівень теоретизації, на якому тільки й можливе переосмислення системи понять і положень сучасної психолого–педагогічної науки; *по–п'яте*, обґрунтовує структуру соціопсиходидактичного знання, його культурно–історичні форми трансформації у соціальні норми і загальнолюдські цінності; *по–шосте*, виявляє методи, способи і моделі раціональної організації освітянського досвіду і теоретичного осмислення актуальної дошкільної, шкільної, ВНЗ і післядипломної практики; *по–сьоме*, висвітлює межі запровадження інноваційних теорій, концепцій, підходів, проектів і програм та відповідає на запитання щодо їх несуперечливості, повноти, достовірності, самодостатності; *по–восьме*, актуалізує донині неймовірно широке проблемне поле сучасної навчально–виховно–освітньої діяльності, передусім розкриваючи взаємозв'язок у системах “людина — соціум”, “навчання — розвиток”, “дорослий — дитина”, “особистість — група”, “знання — поведінка” та ін.; *по–дев'яте*, онтогенетично поєднує взаємозалежний розвій основоположних культурних універсалій (свобода, розум, добро, краса, мудрість тощо); й нарешті, *по–десяте*, вивчає закономірності і механізми розвитку, функціонування та управління соціально–психологічного пізнання у сфері освіти.

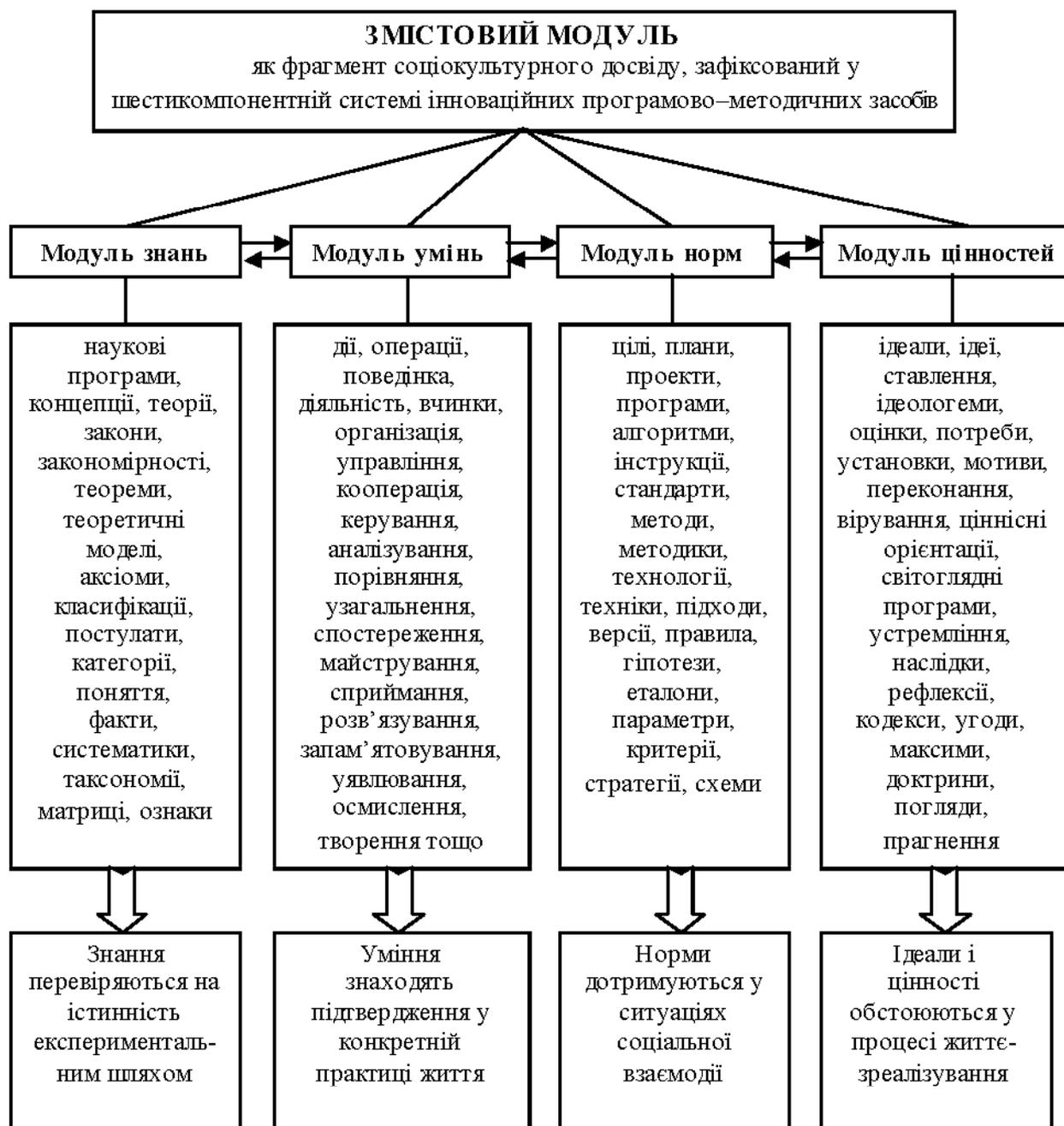


Рис.1. Модель повного функціонального циклу інноваційного освітнього процесу

Рис. 2. Універсальна структура сфер змістового модуля

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреева И.Д. Теория как форма организации научного знания. — М.: Наука, 1979. — 214 с.
2. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. — М.: Педагогика, 1989. — 560 с.
3. Балл Г.А. Теория учебных задач. Психолого-педагогический аспект. — М.: Педагогика, 1990. — 184 с.
4. Гуменюк О.Є. Модульно-розвивальна система: соціально-психологічний аспект. — К.: Школяр, 1998. — 112 с.
5. Гуменюк О. Самотворення Я-концепції за модульно-розвивальної оргсистеми // Психологія і суспільство. — 2001. — №2. — С.33–76.
6. Гуменюк О. Феномен полімотивації: сутнісний зміст взаємин за модульно-розвивальної оргсистеми // Психологія і суспільство. — 2001. — №1. — С.75–123.
7. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. — М.: Педагогика, 1972. — 424 с.
8. Давыдов В.В. Концепция гуманизации российского начального образования (необходимость и возможность создания целостной системы развивающего начального образования) // Психологическая наука и образование. — 2000. — №2. — С.5–17.
9. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. — М.: Педагогика, 1996. — 240 с.
10. Зинченко В.П. Перспектива ближайшего развития развивающего образования // Психологическая наука и образование. — 2000. — №2. — С.18–44.
11. Капица П.Л. Эксперимент, теория, практика. — М.: Наука, 1977. — 351 с.
12. Киричук О.В. Принцип розбудови інноваційної педагогічної системи освітнього закладу // Рідна школа. — 2000. — №10. — С.3–9.
13. Коменський Я.А. Велика Дидактика. — К., 1940. — 178 с.
14. Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні. Педагогічні концепції. — К.: Школяр, 1997. — 148 с.
15. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. — К.: Рад. школа, 1989. — 608 с.
16. Кримський С. Нові горизонти філософсько-методологічного пошуку // Філософська думка. — 2000. — №3. — С.156–160.
17. Кудрявцев В.Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. — М.: Знание, 1991. — 80 с.
18. Кун Т. Структура научных революций: Пер. с англ. — 2-е изд. — М.: Прогресс, 1977. — 300 с.
19. Лакатос И. Доказательства и опровержения: как доказывают теоремы. — М.: Наука, 1967. — 192 с.
20. Лакатос И. Методология исследовательских программ // Вопросы философии. — 1995. — №4. — С.135–154.
21. Лакатос И. Фальсификация и методология научно-исследовательских программ. — М.: Наука, 1995. — 362 с.
22. Максименко С.Д. Генетическая психология (методологическая рефлексия проблем развития в психологии). — М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 2000. — 320 с.
23. Максименко С. Рефлексія проблем розвитку психології // Психологія і суспільство. — 2001. — №3. — С.4–21.
24. Махмутов М.И. Проблемное обучение. Основы теории. — М.: Педагогика, 1975. — 387 с.
25. Мацкевич В. Poleмические заметки об образовании. — М., 1993. — 240 с.
26. Модульно-розвивальна система: соціально-культурний зміст навчальних модулів. Фундаментальний експеримент у СШ №80 м. Дніпропетровська // Рідна школа: Спецвипуск. — 1998. — №10. — 80 с.
27. Модульно-розвивальна система: теорія, технологія, досвід. Фундаментальний експеримент у СШ №10 м. Бердичева Житомирської області // Рідна школа: Спецвипуск. — 1997. — №2. — 80 с.
28. Огнев'юк В.О., Фурман А.В. Принцип модульності в історії освіти. — К.: УПСКККО, 1995. — 85 с.
29. Поппер К. Відкрите суспільство та його вороги. — К.: Основи, 1994. — Тсм1. — 444 с; Тсм2 — 494 с.
30. Порус В.Н. Рыцарь Ratio // Вопросы философии. — 1995. — №4. — С. 127–134.
31. Поток идей и закономерности развития естествознания / Елисеев Э.Н., Сачков Ю.В., Белов Н.В. — Л.: Наука, 1982. — 300 с.
32. Принципи і технології модульно-розвивальної системи освіти // Економіка освіти: Зб. наук. праць НДЦ «Економіка освіти». — Том 1. — Тернопіль: Економічна думка, 2001. — С.162–235.
33. Реткін В.В. Формирование учебной деятельности в младшем школьном возрасте // Вестник Харьковского у-та — Сер. «Психология». — 1976. — Вып. 11. — №171. — С.40–49.
34. Степин В.С. Теоретическое знание. — М.: Прогресс—Традиция, 2000. — 744 с.
35. Теория // БСЭ: 3-е изд. — Т.25. — М.: Изд-во «Сов. энци.», 1976. — С.434–436.
36. Формирование учебной деятельности школьников / Под ред. В.В.Давыдова и др. — М.: Педагогика, 1982. — 240 с.
37. Фурман А. Архітектоніка творення особистості за модульно-розвивальної системи навчання // Психологія і суспільство. — 2000. — №1. — С.26–43.

38. Фурман А., Гуменюк О. Модульно–розвивальне навчання: передумови, новації, впровадження // Освіта і управління. — 1997. — Т.1. — №4. — С.94–120.
39. Фурман А.В. Інноваційна освіта: система програмово–методичного забезпечення. — Тернопіль: Економічна думка, 2001. — 190 с.
40. Фурман А.В., Комісаров В.О. Соціально–культурна доктрина національної освіти як основа політичної стратегії держави // Нива знань. — Ч. I. Авторська модель управління експериментальною школою. — Дніпропетровськ: Промінь, 1999. — С.12–17.
41. Фурман А.В. Методологічна модель Школи розвитку // Рідна школа. — 1994. — №6. — С.19–25.
42. Фурман А.В. Модульно–розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення. — К.: Правда Ярославичів, 1997. — 340 с.
43. Фурман А.В. Психолого–педагогічна теорія навчальних проблемних ситуацій / Діс... доктора психол. наук.: 19.00.07. — К., 1994. — 449 с.
44. Фурман А.В., Семенюк Т.В. Школа розуміння. Програма дослідно–експериментальної роботи СШ №10 м. Бердичева на 1995–2007 роки. — Київ–Бердичів, 1996. — 36 с.
45. Фурман А. Соціально–культурна доктрина розвитку національної освіти в Україні // Освіта. — 1998. — 11–18 березня. — С. 2.
46. Фурман А.В. Соціально–психологічна експертиза модульно–розвивальних занять у школі. — К.: Правда Ярославичів, 1999. — 56 с.
47. Фурман А. Теорія освітньої діяльності як метасистема // Психологія і суспільство. — 2001. — №3. С.105–144.
48. Фурман А. Теорія освітньої діяльності як методологічна основа реформування вищої освіти в Україні // Наукове проектування інноваційних та альтернативних систем вищої освіти: Збірка матеріалів до Всеукр. конф. — Тернопіль: Економічна думка, 2000. — С.21–26.
49. Фурман А. Українська ментальність та її культурно–психологічні координати // Психологія і суспільство. — 2001 — №1. — С.9–73.
50. Фурман А. Фундаментальний експеримент у школах України: алгоритм пошуку // Освіта і управління. — 1997. — Т.1. — №3. — С.39–56.
51. Чуйко В. Чотири методології філософії науки: особливості та сфери застосування // Філософська думка. — 2000. — №1. — С.3–26.
52. Школа віри. Фундаментальний експеримент у ліцеї №157 м. Києва // Освіта: Спецвипуск. — 1996. — 30 жовтня. — 16 с.
53. Школа здібностей. Фундаментальний експеримент у СШ 44 м. Запоріжжя // Рідна школа: Спецвипуск. — 1996. — №8. — 80 с.
54. Эльконин Д.Б. Избранные психол. труды. — М.: Педагогика, 1989. — 560 с.
55. Юрчук В.В. Современный словарь по психологии. — Мн.: Современное слово, 1998. — 768 с.

Вадим КОМІССАРОВ

МЕТОДИЧНО–ЗАСОБОВІ КООРДИНАТИ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО ПРОСТОРУ ІННОВАЦІЙНОЇ ШКОЛИ

На терені українського наукового і прикладного новаторства у сфері освіти вирізняється модульно–розвивальна система навчання, інноваційність якої обґрунтовується на чотирьох рівнях організації сучасного пізнання: загальнотеоретичному, методологічному, проектно–технологічному та експериментальному [11; 12; 13]. Завдяки цьому поетапно конструюється особливий психокультурний і змістово–соціальний простір паритетної освітньої співдіяльності учасників нетрадиційного навчально–виховного процесу.

Незаперечною перевагою цієї освітньої системи є те, що вона пропонує якісно новий програмово–методичний комплекс, який складається із семи авторських засобів, кожен із яких має свої дидактичні завдання і розвивальні функції, заповнює певний фрагмент соціально–культурного змісту навчального курсу, а в сукупності — школи у цілому. Реінтерпретація здобутого в теорії і практиці модульно–розвивального навчання дала змогу створити модель рівнів методично–засобового забезпечення інноваційного простору середнього загальноосвітнього закладу (рисунок).

Добре структурований зміст запропонованої моделі вказує на наявність системи проблемно–модульного проектування соціально–культурного змісту освітнього процесу, яка є оптимальною з точки зору можливостей експериментально створити розвивальний простір імовірної

педагогічної взаємодії трьох модульних груп: а) знання — уміння — норми — цінності, б) психолого–педагогічний — навчально–предметний — методично–засобовий — управлінсько–технологічний різновиди змісту, в) несвідоме — підсвідоме — свідомість — несвідомість [2; 11;14]. У ході попередньої пошуково–мисленнєвої діяльності учителів–дослідників проектуванню підлягають переважно компоненти перших двох груп. І тільки під час безпосереднього функціонування навчального модуля з допомогою нових методзасобів є можливість здобути учнями знання зробити інтелектуальним інструментом свідомого пізнання розуміння світу, освоєні ними уміння і норми системно втішити в соціальне життя школи і власного Я, пережиті та внутрішньо прийняті ідеали, цінності, переконання обстоювати кожного моменту соціальної взаємодії, позитивно збагачуючи простір моральних учинків добра, істини, краси, гармонії, мудрості. Тоді соціально–культурний досвід не тільки втілюється у шкільній практиці як окрема сфера духовного життя, він ще й збагачує психічний світ учня морально–етичним змістом, сприяє повноцінному розвитку і самоутвердженню його особистості.

Проблемно–модульна програма паритетної освітньої діяльності вчителя й учня у взаємодоповненні граф–схем і матриць соціально–культурного змісту навчальних курсів — основний засіб та базовий інноваційний стандарт модульно–розвивальної системи (див. рисунок). Її якість залежить принаймні від повноти проходження вчителями–дослідниками трьох процедур: ґрунтовності наукового проектування, поетапного створення та ефективності використання в єдиному технологічному циклі модульно–розвивального процесу. Наявність такої засобово–стратегічної програми з окремого навчального курсу свідчить про підготовку належної соціально–культурно–педагогічної бази інноваційного навчання, є вихідним загальним показником того, як учитель і учень будуть застосовувати специфічні методзасоби (наукові проекти і навчальні сценарії, міні–підручники та програми самореалізації). Отож, зазначений проблемно–модульний інструментарій чітко окреслює межі кооперативної діяльності педагога і школярів у тому чи іншому системно заданому просторі актуалізованого етнонаціонального або загальнолюдського досвіду. Як зазначає А.Фурман, це — програми у повному розумінні слова, оскільки вони розкривають, де, в чому і коли беруть участь учитель та учень, спільно організовуючи освітній процес.

Проблемно–модульні програми відрізняються від навчальних, що одержали широке використання в сучасній школі, та освітніх, що пропонуються переважно російськими науковцями для переходу загальноосвітніх закладів на інноваційний режим функціонування [18; 19]. Навчальна програма, як відомо, — нормативна модель сумісної навчальної діяльності, яка розкриває участь кожного члена педагогічних взаємин у досягненні загальних освітніх цілей. З цієї точки зору типові навчальні програми швидше нагадують інструктивні плани, тому що описують ті відомості, які учитель має викласти, а учні засвоїти. Їх структура є такою: пояснювальна записка, що визначає мету і завдання шкільної дисципліни; тематичне і календарне планування, що вказує на зміст, обсяг і строки проходження програми за темами; короткі методрекомендації вчителю щодо роботи за цією програмою, а також перелік вимог до оцінювання знань і вмій учнів, у т.ч. критерії бальних оцінок і т. ін. Отож, навчальна програма копіює науковий, здебільшого теоретичний, рух думки в навчальному матеріалі, чітко регламентує послідовність проходження тем у визначені строки. По–іншому вона відтворює у своєму змісті систему наукових знань (закони, теорії, поняття), що відібрані і задані для засвоєння всіма учнями. Тому самим “знанневим” методом побудови вона забезпечує перехід юної особистості від простого до складного, від відомого до невідомого за умов жорсткого темпу вивчення матеріалу, який відпрацьований у науковому пізнанні й знайшов відображення в соціокультурних візрях змісту знань.

Освітня програма здебільшого визначає системну діяльність навчально–виховного закладу (різного профілю, рівня, спрямування) і знаходить відображення в концепції навчального плану (перелік предметів, що підлягають вивченню; рік навчання, з якого вводиться та чи інша предметність; строки навчання і тижневе навантаження). Проте зазначений методологічний підхід до побудови навчального плану, на наш погляд, мало чим відрізняється від традиційного. І це не зважаючи на те, що досить ґрунтовно висвітлюється проблема відмінностей між навчальними та освітніми програмами. Так, І.Якиманська вказує на те, що значення терміну “освітня система, може бути потрійним: а) як такого навчально–

виховного закладу, який змінює режим діяльності — від функціонування до розвитку; б) як базовий (авторський чи експериментальний) навчальний план; в) як основа індивідуалізації навчання. І хоч далі дослідниця описує принаймні сім ознак, які повно характеризують будь-яку справжню освітню програму [19, 43–47], все ж особистісно-діяльнісна основа побудови навчального плану не витримує критики, особливо із соціально-культурних позицій.

Про те, що обстоювані нами проблемно-модульні засоби суттєво відрізняються від навчальних та освітніх теоретичною обґрунтованістю, культурним спрямуванням, проектним, діагностичним, та експериментальним забезпеченням, свідчать такі наукові факти:

1) особистісно-діяльнісна основа проектування навчальних програм залишається в обмежених культурних схемах пізнавально-інформаційної парадигми розвитку освіти, а тому твердження, що “в освітній програмі основна увага відводиться становленню і розвитку особистості як індивідуальності в сукупності її когнітивних, емоційних і потребо-мотиваційних характеристик” [19, 44], не підтверджене ні змістом навчання (диференціації підлягають лише продукти наукової сфери: предметні знання-метазнання-оргтехзнання), ні окремими формами і методами педагогічної взаємодії, яка залишається соціально нерівноправною;

2) у досвіді російського новаторства проектуванню традиційно підлягає навчальний матеріал шкільної дисципліни, його форми і рівні пізнавальної презентації, в той час, як у модульно-розвивальній системі конструюванню і творенню піддається соціально-культурний зміст освітньої співдіяльності вчителя й учня;

3) якщо у першому варіанті суб’єктивний досвід учня виявляється і структурується для того, щоб адаптувати його до суспільно вартісних наукових знань за допомогою відповідних технологій навчання, то в другому — поетапному глибинному пристосуванню підлягає соціально-культурний досвід, який презентується перед учнями просторово, полікультурно, динамічно як зміст паритетної освітньої діяльності з учителем;

4) у передовому педагогічному досвіді російських освітян переважають удосконалені варіанти традиційного методичного інструментарію (календарно-тематичний план, індивідуально зорієнтований план-конспект уроку тощо), що у єдності з іншими чинниками інформаційної дидактичної моделі й забезпечує майже незмінний результат — особистісну причетність учня до змісту програмного матеріалу; в експериментальній практиці українських педагогів маємо інноваційний комплект програмово-методичних засобів, що гарантують фундаментальний результат — підготовку зовнішньо і внутрішньо культурної особистості;

5) термінологічний апарат російських науковців є суто традиційним (“навчальний матеріал”, “система наукових знань”, “способи навчальної роботи”, “процес здійснення пізнавальної діяльності” та ін.), у той час, як у теорії модульно-розвивальної системи запропонований авторський тезаурус [11; 12, 311–319], теоретичні моделі та організаційні схеми, що дають змогу науково-проектними засобами створювати інноваційний програмний інструментарій високої якості як для вчителя, так і для учня.

Базовим проблемно-модульним засобом паритетної розвивальної взаємодії вчителя й учня є граф-схеми навчальних курсів [8; 11; 12]. Т.Семенюк здійснене дисертаційне дослідження з цієї проблеми [9]. Граф-схема зазначеного типу — це альтернативний спосіб календарно-тематичного планування модульно-розвивальних занять, суть якого полягає в ієрархічній презентації (вчителів, учнів, батьків) окремого шкільного курсу як гармонійної системи розділів і навчальних модулів, кількості годин і міні-модулів, основоположних категорій і понять, етапів цілісного освітнього процесу та рекомендацій щодо кількісної і якісної їх оптимізації. Концептуальна модель граф-схеми поєднує перевагу графу (змістово-логічна структура навчальної дисципліни) і класичної схеми (графічно-символічне зображення організаційно-технологічних опор навчання) і за умов наповнення її конкретним змістом реалізує соціально-культурну стратегію вивчення курсу. А.Фурман встановив, що для цього треба керуватися такими науковими принципами, які, на наш погляд, істотно збагачують проектне поле соціально-культурного простору школи:

- логічності, який вимагає ієрархічної організації культурно-освітнього змісту курсу як ієрархії змістово-логічних блоків різного порядку (1, 2, 3...; 1.1, 1.2, 1.3... і т.п.), встановлення

відповідних структурно-функціональних зв'язків між ними, а також фіксації кількості навчальних годин та міні-модулів;

- занурення, який указує на обов'язкове горизонтальне розміщення всіх навчальних модулів курсу від першого до останнього, що орієнтує на поетапність розуміння проникнення вчителя й учня у цілісний пласт соціально-культурного досвіду: від інформаційної обізнаності і теоретичного ознайомлення до соціального нормування та світоглядно-ціннісного обстоювання, уявного і реального творення;

- осягання, який обстоює понятійно-категоріальну презентацію навчальних модулів у їх вертикальній та горизонтальній послідовності за логікою змістового ускладнення, що дає змогу кожному учневі через систему культурних (словесних) кодів внутрішньо приймати і переживати актуалізований соціально-культурний досвід

- зростання, який за правило приймає обов'язкове проходження всіма учнями семи-восьми етапів цілісного модульно-розвивального процесу в оптимальній наступності (умовні позначення етапів — Ч-Е, Т-П, О-С, А-П, С-У, К-Р, Д-Е, С-К), а також фіксує кількість міні-модулів, тобто 30- або 20-хвилинних модульних занять, залежить від специфіки навчального курсу і типу диференційованого класу;

- інформаційності, який вимагає, щоб унизу граф-схеми ("Рекомендації" і "Примітки") подавалися всі необхідні відомості про строки та інші особливості організації навчання (форми, методи, засоби педагогічного контролю тощо).

Очевидно, що граф-схема навчального курсу є базовим компонентом методично-засобового забезпечення модульно-розвивальної системи, який створює засадничі соціально-культурні умови для найкращої організації педагогічної взаємодії вчителя й учня як під час спільного проходження ними навчальних модулів, так і шкільного курсу загалом. Тільки на основі якісних граф-схем можливе створення інших інноваційних засобів, оскільки вони унормовують оптимальний перебіг модульно-розвивального процесу, зокрема — шляхом взаємодоповнення трьох управлінських стратегій — наукової, досвідної і соціокультурної. До того ж в учнів істотно зростає соціальна активність та особиста відповідальність за процес і результати навчання завдяки постійній роботі з граф-схемами.

Вчителі України кілька років тому одержали не лише взірці граф-схем майже з усіх предметів середньої школи [8], а й науково-методичну експертизу цього основного компонента модульно-розвивальної системи [16]. Центральну ланку такого експертного оцінювання становить універсальна матриця принципів, критеріїв і показників, що заповнюється членами експертно-ліцензійної групи під час різнобічного аналізу кожної окремої граф-схеми навчального курсу. Завдяки цим заходам переважна більшість учителів ЗОШ №44 м. Запоріжжя на першому і другому етапах експерименту оволоділи мистецтвом соціально-культурного проектування паритетної освітньої діяльності з учнями [1; 3; 5; 13; 14; 17].

Матриці соціально-культурного змісту навчальних модулів — також важливий засіб стратегічного управління розвивальною взаємодією, яке здійснюється, з одного боку, як організоване групове занурення школярів у певні пласти загальнолюдського досвіду (навчальний курс), з іншого, — як особисте вивільнення кожного завдяки відшукуванню в актуалізованому освітньому просторі позитивних опор для самовдосконалення. Тому створення якісної матриці свідчить про наукове проектування й очевидне збагачення змісту національного виховання [7]. Вона визначає, що потенційно може дати той чи інший розділ курсу для культурного розвитку особистості. Отож, знімається питання про окремий виховний вплив навчання на учнів, оскільки соціально-культурний обсяг навчального модуля водночас окреслює його гуманне спрямування, виховну змістовність і ціннісно-сміслову результативність.

Матриці конкретних навчальних курсів створювалися учителями ЗОШ № 44 м. Запоріжжя на другому етапі експерименту (1997 рік) під час групової мисленнєвої діяльності, по-перше, під науковим керівництвом А.Фурмана, по-друге, на основі відповідної універсальної моделі [12, 216], по-третє, опираючись на досвід наукового проектування цих матриць педагогічним колективом ЗОШ № 80 м. Дніпропетровська [1; 7]. Безперечно, що основну методологічну функцію виконувала модель структурування соціально-культурного змісту навчальних модулів, проектний зміст якої утворюється на перетині основних сфер

змістового модуля: 1 — знань (що?), 2 — норм (як?) і 3 — цінностей (для чого?), та різновидів розвивальної взаємодії: А — психолого–педагогічний (якими впливами?), Б — навчально–предметний (яким матеріалом?), В — методично–засобовий (якими засобами?). У результаті соціально–культурний досвід (простір), що окреслений чітко заданим змістом окремої теми навчального курсу диференціюється на дев'ять базових складових (А1, А2, А3, Б1, Б2 і т. ін.). “При цьому повний функціональний цикл модульно–розвивального процесу, — як зазначає А.Фурман, — організується так, що оволодіння цим досвідом відбувається за законами взаємопов’язаного перебігу навчального, виховного та освітнього ритмів шкільного життя і проходить зліва направо й зверху вниз водночас. Тому символічно визначаються умови досягнення загальної стратегії паритетної розвивальної діяльності педагога і школярів: А1–А2, Б1–А3, Б2, В1–Б3, В2–В3” [7, 18, 21].

Чотирирічний досвід роботи вчителів керованої нами експериментальної школи з інноваційними методзасобами показав, що найдоцільніша ділянка їх використання визначається повним функціональним циклом окремого навчального модуля, до якого, власне, й додається матриця його соціально–культурного змісту. Тоді на першому етапі модульно–розвивального процесу (чуттєво–естетичному, або установчо–мотиваційному) вчитель дає таке пояснення учням: “Ми приступаємо до вивчення нової теми (розділу)... На кожному з етапів навчання ви будете відкривати нові проблеми, закони, ситуації, норми, цінності, власні можливості (вказує конкретно, стосовно чого). Під час своєї освітньої діяльності вам доведеться постійно звертатися до таблиці, що визначає оптимальний зміст соціально–культурного досвіду теми (розділу), яким ви при бажанні можете оволодіти”.

Аналізована матриця здебільшого вивішується у класі на видному місці і тривалий час є опорою для пізнання і втілення розвивально–культурного потенціалу окремої навчальної теми. Вона передусім інтегрує найсуттєвіші параметри освітнього простору за принципом взаємодоповнення, інструментально забезпечує повноцінність педагогічних взаємостосунків у навчальному кабінеті і водночас дає змогу кожному учневі свідомо визначитися у напрямі свого культурного вдосконалення та самоствердження. Тому вчителю залишається тільки конкретизувати форми, способи і засоби реалізації того чи іншого культурного змісту за конкретних обставин навчання, визначивши, що саме учень буде створювати: власний сценарій чи міні–підручник, твір, експеримент чи програму оргзаходу.

Наукові проекти навчальних модулів — програмово–методичний засіб інноваційної діяльності вчителя за модульно–розвивальної системи, за допомогою якого здійснюється науково–психологічна адаптація освітнього змісту до соціально–культурної логіки розгортання розвивальної педагогічної взаємодії у двох напрямках: а) як взаємозалежність завдань і результатів функціонування конкретного навчального модуля; б) як динамічна єдність трьох сфер цієї взаємодії — психолого–педагогічної, навчально–предметної і методично–засобової на кожному 30–хвилинному занятті [12, 132–135, 263–270]. Такий проект є теоретико–емпіричним прообразом цілісного функціонування навчального модуля, серцевину якого становить деталізована модель потенційного педагогічного простору паритетної освітньої діяльності вчителя й учнів за конкретних предметних, організаційних і психологічних умов їхньої міжсуб’єктної взаємодії.

На думку А.Фурмана, саме завдяки інноваційному розмежуванню сфер, різновидів і рівнів освітнього змісту, яке знаходить конкретне відображення у структурі та оформленні навчально–наукового проекту, педагог має змогу під час утілення модульно–розвивального циклу вирішувати тактичні завдання щодо актуалізації, розвитку і відстеження залежного перебігу навчального (пошукова пізнавальна активність), виховного (пошукова регуляційна поведінка) та освітнього (пошукова ціннісно–сміслова діяльність) ритмів, які спричиняють оптимізацію взаємовпливів у системі “актуальне шкільне оточення — особистість як суб’єкт зовнішнього і внутрішнього розвитку” [15, 99]. До цього потрібно додати, що зазначені проекти з наукової і мистецької позицій описують ідеальну освітню ситуацію того, за яких умов можливий ефективний модульно–розвивальний процес конкретного вчителя і класного колективу з конкретної теми курсу і за конкретних просторових, часових та міжособистісних обставин навчання. Отож, справді проектується соціально–культурний простір розвивальних взаємостосунків у класі з урахуванням усіх основних його складових та способів їх зв’язку,

розвитку, функціонування. У досвіді інноваційної педагогічної діяльності учителів–дослідників ЗОШ № 44 м. Запоріжжя наукові проекти навчального модуля містять дві частини — загальну і спеціальну, кожна з яких має власну структуру та оформлення, що реалізують вимоги сукупності відповідних принципів і конкретизують обсяг та зміст, з одного боку, освітньої співдіяльності вчителя й учнів в актуалізованому соціокультурному просторі класу, з іншого, — різноплановий зміст розвивальної взаємодії учасників навчання на модульному занятті (від чуттєво–естетичного, або установчо–мотиваційного етапу, до духовно–естетичного). Сутнісний зміст принципів загальної частини проекту такий:

1) цілепокладання: орієнтири концептуалізації свідомості учнів, основні завдання психологічного розвитку і результати соціально–культурного збагачення їхнього ментального досвіду;

2) оптимальності: завдання і результати функціонування навчального модуля є найкращими за сукупністю критеріїв (науковість, фундаментальність, достовірність тощо);

3) пропорційності: кількісна і якісна рівнозначність між завданнями культурного розвитку та освітньої підготовки школярів, а також між обсягом знань, умінь, норм і цінностей. Сутнісний зміст принципів спеціальної частини такий:

1) культурологічності: в основу окремого фрагмента освітнього змісту кладуться шати соціально–культурного досвіду (наука, культура, фізична і розумова діяльність, світогляд, мистецтво);

2) диференційованості: пропорційний розподіл змістового модуля за етапами модульно–розвивального процесу (чуттєво–естетичний, установчо–мотиваційний, змістово–пошуковий і т. ін.);

3) взаємодоповнення: пропорційне розмежування психолого–педагогічного, навчально–предметного і методично–засобового змісту розвивальної взаємодії кожного 30–хвилинного модульного заняття;

4) психологічності: первинність у проектуванні психолого–педагогічного змісту етапів та освітніх ситуацій функціонального циклу навчального модуля;

5) поглиблення: істотне розширення науково–предметного змісту кожного міні–модуля (концепції, норми, цінності тощо);

6) методичності: науково–проектне описання простору і меж конструктивного використання методично–засобового змісту розвивальної взаємодії;

7) універсальності: загальний характер тексту наукових проектів, незважаючи на змістові і дидактичні особливості навчальних курсів.

Кількарічний досвід створення і використання педагогічним колективом ЗОШ №44 м. Запоріжжя наукових проектів навчальних модулів показав, що цей інноваційний засіб є сутнісно важливим компонентом у створенні розвивального соціально–культурного простору школи, оскільки вичерпно розмежує та обґрунтовує гармонію трьох різновидів змісту розвивальної взаємодії у кожній навчальній ситуації — психолого–педагогічного, навчально–предметного і методично–засобового. Причому останній детально фіксується як та чи інша конкретна сукупність варіантів, версій, способів, принципів, підходів, форм, методів і технік активної взаємодії особи із заданим освітнім змістом. Це створює своєрідну картографію педагогічно бажаного культурного середовища, в якому розгортаються процеси соціалізації та ідентифікації особистості учня, оптимального за науковими, проектними та експериментальними критеріями.

Разом із цим відзначимо високу складність і трудомісткість проектно–інноваційної діяльності, яка здійснюється на третьому рівні методично–засобового забезпечення соціально–культурного простору експериментальної школи. Створити досконалий науковий проект навчального модуля, як показує досвід, може лише група методологічно підготовлених учителів–дослідників упродовж кількох місяців колективної мислєдїяльності. Ось чому маємо не так багато авторських проектів — 48. Найскладніше навчити педагогів–новаторів конструктивно–аналітично працювати не з навчальним матеріалом, а з освітнім змістом, його структурою, обсягом, формами і способами навчальної презентації.

Сценарій модульно–розвивальних занять — це “деталізований науково–мистецький опис психодраматичного перебігу модульно–розвивального процесу через послідовну зміну ситуації і сцен неперервної розвивальної взаємодії вчителя і учнів. Він є своєрідною альтернативою

традиційному планові–конспекту уроку, оскільки його зміст, структура та оформлення зорієнтовані на паритетне творення вчителем і учнями культурного довкілля та самих себе як громадян, освітян–професіоналів, особистостей та індивідуальностей кожного ситуативного моменту самореалізації” [12, 238].

Відгук у теорії і практиці модульно–розвивального навчання мовиться про освітній сценарій, основне завдання якого — залучити школярів до етнонаціональних і загальнолюдських вартостей, причому особливим чином — шляхом практичного розкриття того, як саме будуть закріплені вищі взірці духовної практики у внутрішньому світі учня і, щонайперше, як трансформуватиметься свідомість кожного учасника педагогічних взаємин до розуміння значень і наступного глибинного осмислення вчинків людей, історичних подій, буденних ситуацій. Тому вчитель, наслідуючи освітній сценарій, всіляко стимулює учнів прийняти особисту відповідальність за духовність власних вчинків і якість свого життя загалом, коли за критерій оцінки ефективності розвивального циклу міжсуб’єктних взаємостосунків береться лише те, що в культурному і духовному плані створив учень — міні–підручник чи задачник, нові смислові відношення чи моральні правила, інтелектуальні чи естетичні цінності, які знайшли реальне опредмечення в його думках, переживаннях, учинках, поведінці.

Фундаментальні дослідження педагогічного процесу як мистецького дійства здійснені А.Зязюном і Г.Сагач [4], А.Фурманом [12], В.Мельник [6] та ін. Стверджується, що найефективніший навчальний процес здійснюється за умов розгорнутої художньої (мистецької) дії, що за перебігом і розвитком події подібна до драматичної вистави. Ось чому в теорії модульно–розвивальної системи обстоюється драматична концепція паритетної педагогічної діяльності вчителя й учня, змістову основу якої стосовно етапів цілісного освітнього процесу становлять необхідні для його реалізації мистецькі складові: а) психомистецька мета; б) сценічна суть етапу; в) кульмінаційний зміст конфлікту; г) типовий хід навчальних подій як поступальне розгортання освітньо–мистецького дійства; г) інваріантні алгоритми мистецького ведення діалогічної взаємодії у класі [див. 3; 12].

Практичне втілення психомистецької концептуальної схеми дає змогу наситити діловата особистісне спілкування вчителя й учнів на модульних заняттях катарсичними сплесками, полімотиваційними спонуканнями, конструктивними переживаннями, духовними устремліннями. У цій ситуації кращі вчителі досягають кульмінаційних моментів драматичного протиборства, в яких ланцюг навчально–сценічних конфліктів вимагає не тільки розумового і чуттєвого зосередження, а й вольового і духовного почування та діяння. Для цього, власне, й потрібен заздалегідь розроблений освітній сценарій, що є альтернативою плану–конспекту уроку. По–перше, тому що здійснює художньо–психологічну адаптацію соціально–культурного змісту освітньої діяльності до закономірностей та умов цілісного модульно–розвивального процесу; по–друге, оскільки визначає одну або кілька сюжетних ліній мистецького перебігу навчальних взаємовпливів, котрі описують основні кроки міжсуб’єктних перипетій, висвітлюють у деталях хід розвивальних взаємин і підкреслюють емоційні стани, яких треба домогтися вчительно. У зв’язку з цим А.Фурман зазначає, що план–конспект — це опис логіки самодостатнього розгортання навчального матеріалу одного уроку, тоді як сценарій — наукове висвітлення соціально–культурної логіки ментально орієнтованої освітньої співдіяльності особистостей різних поколінь, яка чітко визначає центральну сюжетну лінію повного циклу навчальних занять: від емоційного захоплення, соціальної установки і внутрішньої мотивації до самооцінки й самоконтролю здобутих кожним знань, умінь, норм і цінностей, їх критичної та творчої рефлексії, вольових актів і духовних дій у творенні кращого довкілля і власного Я [3, 10].

Очевидно, що четвертий рівень методично–засобового забезпечення соціально–культурного простору школи характеризується неабиякою змістово–структурною складністю, яка спричинена унікальністю психомистецьких технологій і технік розвивальної взаємодії, котрі посідають стрижневе місце у Школі здібностей із самого початку експерименту. Про це наочно свідчить спецвипуск журналу “Рідна школа” (1996, № 8), підготовлений педагогічним колективом ЗОШ № 44 м. Запоріжжя [17]. Нині не тільки структура, а й зміст освітніх сценаріїв одержали істотне вдосконалення. Так, при підготовці основної частини сценарію аркуш паперу розділяється на три частини, де фіксуються: а) етап модульно–розвивального процесу та прийнятий до втілення той чи інший алгоритм розвивальної взаємодії; б) психомистецький

перебіг неперервної розвивальної взаємодії вчителя й учнів (діалоги, полілоги, монологи, репліки тощо); в) психоемоційний зміст розвивальної взаємодії та ремарки вчителя. Зазначені структурні компоненти подаються зліва направо, зважаючи на те, що середня частина сценарію має повно висвітлювати зміст, умови, засоби та інші особливості перебігу навчально-театралізованого дійства (експозицію і зав'язку, перипетії, кульмінацію та розв'язку).

Відтак освітній сценарій — це унікальний за змістом, завданнями та функціональним навантаженням інноваційний засіб, завдяки якому соціально-культурний простір педагогічних взаємостосунків наповнюється позитивною емоційністю, ментальною самобутністю і духовною чистотою. У сфері фундаментального загальнопедагогічного він забезпечує дотримання двох край важливих умов: описує а) конфліктну боротьбу історичних і сьогоденних осіб у вирі розвитку людської цивілізації і б) проектно відображає природне драматичне входження підростаючої особистості в культуромісткі пласти людського та етнонаціонального досвіду. Мета вчителя — системно стимулювати духовний розвиток учня шляхом його особистісного прийняття і переживання культурного досвіду, пропускаючи крізь власні почуття і помисли корисне й повчальне, трагічне і величне, огидне і прекрасне, буденне і героїчне.

За нової управлінської моделі розвивальний міні-підручник посідає центральне місце в організації освітньої діяльності учня, оскільки є основним засобом його відповідальної самобутньої участі у цілісному модульно-розвивальному процесі. Важливо, що такий підручник — не тільки джерело нових наукових знань, а й важливий чинник розумового і соціального розвитку особистості. Він на смислово-значеннєвому рівні визначає поле культурної причетності учня до актуалізованого фрагмента наукового досвіду, максимально розширює межі форм, методів і прийомів діалогічної роботи з освітнім змістом, а відтак допомагає йому критично мислити, самостійно проектувати і внутрішньо обстоювати ідеалита цінності, формувати власні оцінки і судження.

Відповідно до наукової концепції розвивального підручника [12, 280–302] міні-підручник — це невелика за обсягом науково-популярна книжечка, що гармонійно презентує сутнісний зміст розділу навчальної програми в різних системах кодування інформації (слово, текст, символ, графік, схема, малюнок, таблиця). Він здебільшого має форму зошита з друкованою основою, що відображає вісім основних етапів проходження учнем цілісного модульно-розвивального процесу й вимагає від нього чіткої наступності в оперуванні науковими знаннями, пізнавальними вміннями, соціальними нормами і культурними цінностями.

Проведений нами аналіз більше десяти взірців експериментальних міні-підручників і вивчення технології їх застосування в навчальному процесі показали, що цей новаційний засіб через зміст, структуру, оформлення і методик використання не стільки визначає обсяг і глибину засвоєння учнем знань, скільки розвиває його емоційно, інтелектуально, соціально і духовно, тобто є повноцінним культурним еталоном організації процесів саморозвитку і самореалізації особистості. Водночас це найскладніший компонент програмово-методичного забезпечення модульно-розвивального навчання і, відповідно, об'єкт для проектування і використання вчителем у ході здійснення ним групової та індивідуальної інноваційної діяльності. Про надзвичайно високу складність і трудомісткість роботи науковців і вчителів над кожним міні-підручником свідчать принципи їх наукового творення, які є похідними від загальноосвітніх принципів експериментальної системи:

- а) ментальності — конкретизується у спеціальних принципах історичності, рефлексивності та адекватності;
- б) духовності — гуманності, доступності і причетності;
- в) розвитковості — змістовності, формовідповідності і динамічності;
- г) модульності — метасистемності, поліфункціональності і рекурсивності.

А.Фурманом здійснена методологічна процедура змістового наповнення зазначених принципів розвивального підручникотворення поетапно: перший — обґрунтована сутність кожного соціального принципу; другий — подана його загальна характеристика та окреслене нормативне поле застосування у навчанні; третій — сформульовані психолого-педагогічні вимоги до створення підручників нового покоління. На його думку, основна трудність підготовки та апробації розвивальних міні-підручників пов'язана із визначенням принципів, критеріїв, параметрів і показників проблемно-модульного відбору мінімізованих фрагментів

соціально-освітнього досвіду як взаємозалежних систем його культурного кодування засобами предметності, мови, графіки, символіки, суб'єктивності. Крім того, важливою є проблема створення експертної системи соціально-методичної оцінки якості цих міні-підручників, оскільки її відсутність не дає змоги чітко визначитися, з чим учитель має справу — з оновленим, нетрадиційним чи розвивальним підручником?

Однак розвивальний міні-підручник — не тільки новий засіб освітньої діяльності учня, а й інноваційне соціально-культурне явище, яке гуманізує, активізує та психологізує шкільне життя. Завдяки міні-підручнику учень може здобувати, поширювати, збагачувати і продукувати сукупність найважливіших для українського суспільства знань, умінь, норм і цінностей. Це обумовлено тим, що його зміст, структура й оформлення відображають соціокультурну логіку розгортання освітнього змісту у свідомості школяра під час проходження семи основних етапів модульно-розвивального циклу. Саме тому кожна сторінка такого підручника має вигляд зорових сцен, утілює на практиці вимоги принципу графічно-текстової гармонійності і передбачає його “дописування” учнем у процесі оволодіння результатами власної освітньої діяльності та їх оприлюднення. А.Фурман у зв'язку з цим вказує, що “одна з основних внутрішніх ознак розвивального підручника — можливість чітко окреслити довершений пізнавально-регуляційно-вартісний простір, тобто метасистему інформаційних, смислових і рефлексивних засобів, за допомогою яких учень збагачує власний ментальний досвід, самодетермінує появу психічних новоутворень і відтак саморозвиває свій людський потенціал” [10, 24]. Це означає, з нашої точки зору, що саме міні-підручником зосереджує основні зв'язки у системі “вчитель — освітній зміст — учень”, є тим необхідним інструментом, за допомогою якого актуалізуються різні форми і види пошукової активності, соціальної причетності школярів до конкретної мозаїки соціально-культурного простору школи.

Освітні програми самореалізації особистості — порівняно новий інноваційний засіб модульно-розвивального навчання, який знайшов концептуальне обґрунтування тільки у 1997 році [10]. Його функціональне призначення в новій педагогічній системі — надати кожному учневі можливість повно виявити позитивний розумовий, соціальний та духовний потенціал, незважаючи на більші чи менші природні задатки і здібності.

Звідси — унікальна роль зазначених програм у проектуванні і реальному створенні соціально-культурного простору школи: вони дають змогу розвивати у школярів самоповагу, навчають їх брати на себе відповідальність, формують позитивну Я-концепцію. Тому в результаті виконання освітньої програми самореалізації учень збагачує власний внутрішній світ і найближче оточення новими знаннями, вміннями, нормами і цінностями, які не передбачені жодною типовою навчальною програмою.

Однією з головних вимог, яка ставиться до наукового проектування освітньої програми особистісного спрямування, є те, що до кожного навчального модуля має бути підготовлено її три різновиди або рівні. Останні реалізують різний за глибиною потребо-мотиваційний зміст освітньої активності особистості. Так, програми самоповаги розраховані на учнів із низьким розумовим потенціалом (близько 25% школярів) й утримують систему цікавих навчальних вправ і мисленневих задач, хоч і полегшеного змісту, але таких, що розвивають їхні інтелектуальні здібності — уміння порівнювати, узагальнювати, планувати, оцінювати тощо. Програми самоствердження адресуються школярам із середніми розумовими можливостями (50%–60% від загалу). Торкаючись глибинних особистісних мотивів й уподобань, вони вирішують завдання їхнього соціального і персонального утвердження як розумних, наполегливих, вольових членів учнівської групи. За умов їх виконання учень поліпшує свої навчальні досягнення. Освітні проекти для високоздібних та обдарованих школярів (до 20%) — це і є програми самореалізації.

Вони, відображаючи найвагоміші досягнення нації і людства, істотно збагачують не тільки ментальний досвід учня, а й соціально-культурний простір школи. Вони змістово організуються як система освітніх, інтелектуальних та проектних завдань і задач високої складності і передбачають інтенсивну індивідуальну миследіяльність здібного школяра упродовж одного-двох місяців.

Рис. 1. Рівні методично-засобового забезпечення соціально-культурного простору експериментальної школи за модульно-розв'язальною системою навчання та їх аксіологічна характеристика

У практиці модульно–розвивального навчання встановлено, що ефект новизни зазначених різновидів освітніх програм має місце у ситуації, коли 80% їх змісту характеризується учнями як невідоме, непізнане і незрозуміле, що треба розгадати, відшукати, осмислити. Якщо до цього додати індивідуально–консультативну методику використання цих програм учителем, то стає очевидним вплив зазначеного інноваційного засобу як нанеперервне становлення особистості учня, так і на його сімейне оточення. Учень захищає власну освітню програму не лише перед класом на останніх етапах модульно–розвивального циклу, а й перед родиною, що є необхідною умовою збагачення соціально–культурного контексту школи.

Отже, охарактеризовані програмово–методичні засоби модульно–розвивального навчання є важливим інноваційним інструментом у проектуванні соціально–культурного простору школи, оскільки забезпечують, по–перше, соціально–психологічну паритетність освітньої діяльності вчителя й учня, по–друге, неперервність їхньої розвивальної педагогічної взаємодії і, по–третє, конструктивне розгортання соціального і внутрішнього розуміння освітнього змісту кожним учасником навчання. При цьому суть авторської методичної надбудови полягає не стільки в тому, щоб учень адаптувався до змісту навчального курсу, скільки в тому, щоб педагогічно організований соціально–культурний досвід був максимально пристосований до особистості учня певного віку, його ментального світу, розумового потенціалу та індивідуальних властивостей. За такого підходу кожний наступний компонент (від граф–схеми до освітньої програми самореалізації) — це водночас засіб більш глибокого проникнення освітнього змісту у простір актуальних розвивальних взаємин та психічне життя учня. Водночас три аспекти методобґрунтування модульно–розвивальної системи відповідно відображають стільки ж складових завдань культурного розвитку особистості: календарно–тематичне проектування змісту паритетної освітньої діяльності визначає повноту національного виховання і навчального навантаження під час проходження учнями розділів і тем навчального курсу, обсяг і структурна динаміка освітнього змісту навчальних модулів з наукових (теорія, проект, експеримент) і мистецьких (психодрама, педагогічне дійство, режієм тощо) позицій моделює той чи інший рівень соціального розуміння особистістю результатів освітньої діяльності; презентація основного соціально–культурного змісту в різних системах кодування інформації організує міжсуб'єктний простір паритетної освітньої діяльності вчителя й учнів за принципами ментальності, духовності, розвитковості, модульності [12, 34–119].

Проаналізовані компоненти інноваційного методично–засобового комплексу реалізують сукупність аксіологічних завдань (призначення, цілі, функціональна роль тощо) у створенні соціально–культурного простору школи, а тому кожний із них формує певне концептуальне бачення того, який кінцевий результат має бути досягнутий за умов їх окремого технологічного використання в навчальному процесі. Проте не тільки шість засобових компонентів відображають рівневу структурну організацію досліджуваного простору, а й їх групування у формі аспектів методабезпечення модульно–розвивального процесу, що відповідно характеризує три соціально–психологічні способи проектного втілення освітньої діяльності— паритетно–групова, індивідуально—суб'єктна вчителя та індивідуально–суб'єктна учня. В такий спосіб кожний учасник педагогічних взаємин несе персональну відповідальність за процес і результат як спільної навчальної роботи, так і власної, особистісної, що істотно підвищує розвивально–культурний потенціал шкільного середовища.

ЛІТЕРАТУРА

1. Авторська модель управління експериментальною школою. Всеукраїнський семінар 24–26 жовтня 1999 р. // Нива знань: Спецвипуск. — Дніпропетровськ, 1999. — Ч.1. — 89 с.; Ч.2. — 113 с.
2. Гуменюк О.Є. Модульно–розвивальне навчання: соціально–психологічний аспект. — К.: Школяр, 1998. — 112 с.
3. Гуменюк О. Самотворення Я–концепції за модульно–розвивальної оргсистеми // Психологія і суспільство. — 2001. — №2. — С.33–76.
4. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії: Навч. посібник. — К.: Українсько–фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. — 302 с.
5. Комісаров В. Методично–засобове забезпечення соціально–культурного простору експериментальної школи // Економіка освіти: Збірка наукових праць НДЦ “Економіка вищої освіти” НДІ вищої освіти АПН України. — Том 1. — Тернопіль: Економічна думка, 2001. — С. 178–180.

6. Мельник В.В. Дидактичні засади проектування модульно-розвивальних занять у загальноосвітній школі / Дис... канд. пед. наук: 13.00.01. — К., 19976. — 204 с.
7. Модульно-розвивальна система: соціально-культурний зміст навчальних модулів. Фундаментальний експеримент у СШ №80 м. Дніпропетровська // Рідна школа: Спецвипуск. — 1998. — №10. — 80 с.
8. Модульно-розвивальна система: теорія, технологія, досвід. Фундаментальний експеримент у СШ №10 м. Бердичева Житомирської області // Рідна школа. — 1997. — №2. — 80 с.
9. Семенюк Т.В. Науково-педагогічне проектування і використання граф-схем навчальних курсів загальноосвітньої школи за модульно-розвивального навчання / Дис... канд. пед. наук: 13.00.01. — К., 1999. — 262 с.
10. Фурман А. Архітектура творення особистості за модульно-розвивальної системи навчання // Психологія і суспільство. — 2000. — №1. — С. 26–43.
11. Фурман А.В. Інноваційна освіта: система програмово-методичного забезпечення. — Тернопіль: Економічна думка, 2001. — 190 с.
12. Фурман А.В. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення. — К.: Правда Ярославичів, 1997. — 340 с.
13. Фурман А. Теорія освітньої діяльності як метасистема // Психологія і суспільство. — 2001. — №3. — С.105–144.
14. Фурман А. Українська ментальність та її культурно-психологічні координати // Психологія і суспільство. — 2001. — №1. — С.9–73.
15. Фурман А.В., Гуменюк О.Є. Модульно-розвивальне навчання: передумови, новації, впровадження // Освіта і управління. — 1997. — Т.1. — №4. — С.94–120.
16. Фурман А.В., Семенюк Т.В. Науково-методична експертиза граф-схем навчальних курсів загальноосвітньої школи // Освіта і управління. — 19987. — Т.2. — №3. — С.98–109.
17. Школа розвитку. Фундаментальний експеримент у СШ №44 м. Запоріжжя // Рідна школа: Спецвипуск. — 1996. — №8. — 80 с.
18. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. — М.: Директор школы, 1996. — 120 с.
19. Якиманская И.С. Принципы построения образовательных программ и личностное развитие учащихся // Вопросы психологии. — 1999. — №3. — С.39–47.

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ І ПЕРЕВИХОВАННЯ

Наталія ПАЛІЙ

ОСНОВИ МЕТОДИКИ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОРЕКЦІЇ
ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ПЕРШОКЛАСНИКА

Нове тисячоліття з усією необхідністю поставило проблему формування “культури гідності” (О.Асмолов) та “природної людяності” (К.Роджерс) дитини. Це зумовлює доцільність переосмислення змісту гуманістичного виховання, метою якого є допомога (порада, підказка) дитині у власному самоутвердженні. При цьому дитина повинна органічно “вписатись” не в “еталонне” уявлення про те, якою вона повинна бути, а в уявлення про те, якою вона моглаби бути як особистість.

Означена проблема актуальна вже в період шкільної адаптації особистості, особливо у перший рік перебування її у школі. Водночас психологічні характеристики молодшого шкільного віку — підвищена чутливість до зовнішніх впливів та сильна внутрішня та зовнішня реакція на них, безпосередність сприйняття навколишнього світу, високий рівень наслідування та емоційного “зараження”, особлива чуттєвість щодо педагогічних впливів тощо — зумовлюють можливість та необхідність проведення саме корекційної роботи з метою впливу на становлення особистості першокласника. Маємо на увазі не лише зусилля психолога, психотерапевта. Важко переоцінити у цьому процесі і роль вчителя та вихователя. Отже, мова йде про власне педагогічну корекцію, яку ми розглядаємо як різновид експлікаційної допомоги (від лат. *explicatio* — роз’яснення, тлумачення) вихованцю з боку вихователя в конкретній діяльності з метою її регулювання. Мова йде, насамперед, про допомогу в оволодінні мистецтвом самореабілітації, що стимулює самостійні пошуки нових можливостей самоздійснення, наближення до себе, до власної сутності з боку учня.

У сучасній масовій шкільній практиці викликає занепокоєння той факт, що період адаптації до школи, як “критичний період” розбалансованості у динамічному процесі взаємодії дитини і середовища, все частіше супроводжується проявами емоційної неврівноваженості та дезадаптованої поведінки. На цьому фоні нерідко виникають вторинні поведінкові та емоційно негативні прояви, які у багатьох випадках призводять до шкільної дезадаптації, дегармонізують подальший розвиток особистості. Між тим, вчителями та вихователями нерідко не усвідомлюється важливість розвитку емоційної сфери учня, яка є відображенням особистісного смислу образів навколишнього світу (Д.Леонтьев), “проекцією душі особистості” (Г.Лессінг, Л.Пастер). Як наслідок цього, з року в рік погіршується психічне здоров’я підростаючого покоління, збільшується кількість дітей, які відчувають себе в житті незахищеними, оцінюються оточуючими як “афективні”, “проблемні”, непередбачувані, з “важким” характером. Цілком очевидно, що саме у початковий період шкільного життя з усією необхідністю постає проблема виділення контингенту емоційно неадекватних першокласників та подальшого проведення корекційної роботи.

Як показало проведене дослідження, значний потенціал для успішного здійснення педагогічно-корекційного впливу на емоційну сферу молодших школярів містить **художньо-ігрова діяльність**. Відомо, що мистецтво як найвища форма смислового особистісного світоспоглядання здатне без будь-якої зовнішньої регуляції робити надбанням особистості соціальний досвід і таким чином організувати її почуттєву сферу. Разом із тим у синкретичній єдності з грою — “надійним посередником між світом дитини і зовнішнім світом” (С.Шмаков) й улюбленим видом діяльності молодших школярів — мистецтво, на думку багатьох авторитетних учених (Л.Божович, Д.Ельконін, О.Скрипченко та ін.), успішно реалізує свою комунікативно-компенсаторну функцію і постає ефективним засобом педагогічної взаємодії з учнями.

У процесі розробки методики педагогічної корекції емоційної сфери першокласників ми керувались теоретичними положеннями Л.Виготського про роль художньої творчості у психічному розвитку особистості як найбільш органічної форми її діяльності і такої, що позитивно впливає на емоційний стан, настрій, почуття, думки дитини і, відповідно, на характер її дій та вчинків [1, 12]. Контагіозне розповсюдження такої емоційної атмосфери за типом “зараження емоціями” призводить до емоційного уособлення особистості — основного механізму регуляції її емоційних станів, процесів та формування емоційного самоконтролю.

Підкреслимо, що у процесі здійснення корекційного впливу на емоційну сферу учня ми вважали за доцільне дотримуватися наступних обов’язкових умов, які забезпечували ефективність здійснюваної допомоги:

- корекційна робота не повинна принижувати честь і гідність дитини, її самооцінку, ставлення до батьків, ровесників, близьких;
- корекційна робота повинна здійснюватись за цільовою програмою розвитку дитячої особистості, а не за принципом тренування конкретних умінь і навичок для удосконалення психічних або фізичних даних дітей, а також органічно поєднуватись із системою всіх життєвих стосунків учнів;
- здійснення корекційної роботи не повинно завдавати шкоди дитині, а отже, усі педагогічні впливи на особистість повинні мати гарантію безпеки.

Серед найбільш педагогічно доцільних *прийомів* корекційного впливу на емоційну сферу учнів у перебігу художньо-ігрової діяльності ми обрали такі: поваги, довіри, розуміння, співчуття, аналізу вчинку, вирішення конфліктних ситуацій.

Варто зауважити, що, віддаючи належне важливості та значенню індивідуальних форм корекційної роботи, ми надаємо пріоритет груповим заняттям. Такий вибір зумовлений тим, що, по-перше, психологічні проблеми дитини, як відомо, найбільш яскраво простежуються й успішно вирішуються у процесі спілкування з однолітками. Як справедливо зазначає К.Рудестам, “група у змозі також полегшити процес самодослідження та інтроспекції” [8, 23–24]. По-друге, колективна дитяча творчість, як переконує практика, породжує особливо сприятливу атмосферу для психіки дитини. По-третє, пропонується методика орієнтована на практику виховного процесу з урахуванням реальних умов загальноосвітньої школи.

У процесі проведеного дослідження на основі аналізу динаміки емоційного розвитку дитини в онтогенезі [2; 3; 5 та ін.] теоретично обґрунтовано й структуровано онтогенетичну логіку послідовного ускладнення механізмів емоційного розвитку дитини: емоційна налаштованість → емоційна диференціація → емоційно-рольова ідентифікація → емоційне уособлення. Об’єднуючись у цілісну психологічну структуру, означена послідовність є тим підґрунтям у розвитку емоційної сфери, яке на кожному віковому етапі збагачується, взаємодіє з іншими особистісними утвореннями, має прояв у різних видах діяльності особистості.

Спираючись на теорію виразних рухів, у якій вони розглядаються як зовнішня форма існування або прояву емоцій [4, 7 та ін.], кожний з емоційних механізмів зазначеної логіки можна зовнішньо відслідкувати, тобто діагностувати через міміку, пантоміміку, жестикуляцію, виразність мови. Разом із тим шляхом цілеспрямованого розвитку зовнішньої емоційної виразності як системи невербальної комунікації людини педагог отримує можливість опосередкованого корекційного впливу і на формування механізмів емоційного розвитку особистості школяра.

Саме зазначені вище теоретичні положення стали підґрунтям для розробки методики педагогічної корекції емоційної сфери першокласників.

Педагогічно-корекційний вплив на емоційну сферу учнів здійснювався у процесі їх залучення до художньо-ігрової діяльності за трьома послідовно визначеними етапами: “мотиваційним”; “інтенсивного накопичення” емоційних вражень, почуттів і переживань дитини; “саморефлексивним”.

Кожний з етапів, як проекція онтогенетичної логіки послідовного ускладнення механізмів емоційного розвитку особистості, був спрямований на усвідомлення дітьми реального смислу та значення емоційної атмосфери добра, радості, співробітництва — необхідних умов для покращення самопочуття, самовпевненості, оптимізації стосунків з учителями, батьками, ровесниками.

Кожний з етапів передбачав проведення спеціально організованих корекційних занять (двічі на тиждень у позаурочний час) із постійною групою школярів (5–8 осіб) кожного класу зокрема. Залежно від мети, завдань, структури ігрового заняття, кількості дітей у групі, а також уваги та активності учнів кожне корекційне заняття тривало 40–45 хвилин.

Доцільно зазначити, що кожний із зазначених етапів визначався певною метою, завданнями, методичним інструментарієм, специфікою побудови, а також тактикою педагога.

Перший етап — “мотиваційний” — базувався на психологічному механізмі емоційної налаштованості. Метою цього етапу було залучення учня до спільної ігрової діяльності, “зараження” його емоційно позитивною атмосферою “Граємо!” Це передбачало вирішення таких завдань:

- встановлення емоційно сприятливого контакту зі школярами;
- створення доброзичливої атмосфери спілкування на основі позитивних афективних вражень дитини.

Одним із визначальних факторів успішної реалізації означених завдань було безумовне “прийняття” особистості учня, тобто розуміння його особистісно–сміслової сфери.

Даний етап базувався на ігровій мотивації “Хочу!”, що було відображенням передігрового стану, пов’язаного з уявною ситуацією, та передбачало емоційно–психологічну налаштованість на гру.

З метою формування означеної ігрової мотивації ми використовували ряд педагогічних прийомів, спрямованих на актуалізацію особистісної емоційно–сміслової сфери учня (шляхом постановки “несподіваних” запитань і завдань типу: “Намалюй свої найзаповітніші мрії” і т.п.).

Структура кожного корекційного заняття як на першому, так і на наступних етапах включала три частини: передігрову, ігрову та заключну.

Передігрова частина (до 5–ти хв.) розпочиналась привітанням з кожною дитиною, яке виконувало важливу функцію встановлення (особливо на перших заняттях) або підтримки (у подальшій корекційній роботі) емоційно позитивного контакту з нею. Створенню піднесеного настрою та налаштованості учнів на спільну ігрову діяльність сприяло також і групове “привітання” — вивчена на першому занятті нескладна для виконання відома дитяча пісня “Зробим коло”. Це сприяло згуртуванню дітей та полегшувало їх адаптацію у колективі.

Змістовим наповненням ігрової частини (до 30–ти хв.) нашої методики стали такі типи ігрових завдань:

- ігри–бесіди на запропоновану вчителем (вихователем) тему (“Моя улюблена гра”, “Мої мрії”, “Улюблена казка” та ін.);
- рухові народні та спонтанні дитячі ігри (“Мишка”, “Хлібчик”, “У відьми” та ін.);
- ігри–вправи на заспокоєння та самоорганізацію учнів (“Мовчанка”, “Спляче кошеня” та ін.) [6].

Заключна частина (5–7 хв.) є важливою ланкою завершення кожного заняття на всіх етапах корекційної роботи. Під час її проведення учні у довільній формі висловлюють свої враження щодо характеру пропонованих ігор та участі в них, причому здійснюється це за принципом плюралізму, що допомагає вирівнюванню позицій школярів у спілкуванні. З погляду здійснюваної корекції це сприяє розширенню можливостей для самовираження учня та постає додатковим фактором у формуванні навичок його емоційно позитивного спілкування.

Другий етап — “інтенсивного накопичення” емоційних вражень, почуттів і переживань дитини — базувався на психологічних механізмах емоційної диференціації → емоційно–рольової ідентифікації. Метою цього етапу було оволодіння школярем системою конструктивних способів емоційних реакцій, що допомагають подолати надлишкове хвилювання та тривожність учнів у “проблемних” для них ситуаціях (різного роду ситуативні непорозуміння і конфліктні ситуації з вчителями, батьками, ровесниками; “шкільні” фобії, страхи). Досягнення цієї мети передбачало вирішення з учнем таких завдань:

- розвиток уміння розрізняти емоційну виразність мимики, жестів, мови;
- формування умінь “моделювання” емоцій, особистісного “проживання” різних емоційних станів;
- засвоєння навичок і вмінь толерантного спілкування.

Успішна реалізація означених завдань стала можливою за умови активного самовираження дитини, створення ситуацій успіху.

Ігрова частина на цьому етапі складалась із таких типів ігрових завдань:

- мімічні та пантомімічні ігри–вправи (“Ось так!”, “Повтори за мною”, “Веселий” та “Сумний” клоун та ін.);
- народні рольові ігри (“Сірий вовк”, “Журавель”, “Мир–миром” та ін.);
- ігри–вправи на заспокоєння та самоорганізацію учнів [6].

З метою розширення досвіду зовнішнього емоційного реагування школярів на цьому етапі використовувались такі методичні прийоми:

- поєднання вербальних та невербальних засобів вираження емоцій;
- емоційно–рольової драматургії;
- емоційного моделювання;
- поєднання контрастних за емоційним змістом ігор.

Третій етап — “саморефлексивний” — базувався на психологічному механізмі емоційного уособлення (оволодіння власним емоційним станом). Метою цього етапу було забезпечити осмислення дитиною почуття самоповаги та самовпевненості, формування адекватної самооцінки, емоційної рівноваги.

Це передбачало вирішення з учнем таких завдань:

- розвиток комунікативної, праксіологічної та особистісної рефлексії;
- розвиток готовності знаходити компроміси і домовленості в конкретній життєвій (ігровій) ситуації.

Змістовим наповненням ігрової частини на цьому етапі постали:

- мімічні та пантомімічні ігри–вправи;
- ігри–імпровазації (“Фантазія на настрій”, “Мій друг”, “Я вмію!” та ін.);
- ігри–драматизації (на сюжети українських народних казок: “Коза–Дереза”, “Казка про Івана Богатиря”, “Як звірі хату будували”, “Чабанець” та ін.) [6];
- ігри–вправи на заспокоєння та саморганізацію учнів.

На цьому етапі широко використовуються методичні прийоми створення успіху, серед яких:

- позитивне стимулювання дитини;
- авансування успіху;
- акцентуація досягнень дитини;
- формування позитивної думки шляхом колективного опонування.

Важливо зазначити, що тактика педагога на цьому етапі передбачає надання дитині максимально повної ініціативи та самостійності, що забезпечує умови для узагальнення попередньо сформованих способів адекватного емоційного реагування, спілкування та поведінки учня, а також перенесення їх у практику його повсякденного життя.

Зазначимо, що залежно від настрою дітей у групі, їх активності, міри втомивості можливо вносити зміни у послідовність перебігу та час проведення ігрових занять. Водночас при здійсненні корекційного впливу вважаємо за доцільне дотримуватись вище означеної етапності та виконання таких обов’язкових умов:

- повної відмови вчителя від авторитарної позиції;
- активної участі вчителя (вихователя) у процесі гри;
- залучення всіх дітей групи до активної участі у занятті;
- постійної зміни ігрових ролей;
- підтримки жвавого ігрового темпу та своєчасної зміни ігор.

Доцільно зауважити, що предметом імовірної рефлексії педагога у пропонованій методиці корекційного впливу на емоційну сферу першокласника мають бути не лише певні типи ігрових завдань і механізм їх впровадження, а й атмосфера спілкування з дитиною — сердечного тепла, взаємоповаги, співчуття і любові.

На нашу думку, поданий варіант методики не виключає інваріантності і не обмежує творчого самовираження кожного вчителя і вихователя зокрема, і не лише з погляду вибору педагогічних технологій, конструювання і впровадження методичного інструментарію, а й змістового забезпечення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. — СПб.: Союз, 1997. — 344 с.
2. Гарбузов В. И. От младенца до подростка: Размышления о развитии и воспитании ребёнка. — 2-е изд. — СПб.: ЮНИТИ, 1988. — С. 5–82.
3. Гроос К. Душевная жизнь ребёнка. — Киев, 1916. — 242 с.
4. Квинт Л. А. Проблемы психоневрологии развивающегося человека и педология. — Харьков: изд-во “Украина”, 1931. — 366 с.
5. Лазурский А. Ф. Очерки науки о характерах. — СПб., 1906. — 308 с.
6. Палій Н. В. Педагогічно-корекційний вплив на емоційну сферу молодших школярів у процесі їх залучення до художньо-ігрової діяльності. — Тернопіль: “Навчальна книга — Богдан”, 1999. — 50 с.
7. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций. — М.: Просвещение, 1980. — 392 с.
8. Рудестам К. Э. Групповая психотерапия: Психокоррекционные группы: Теория и практика: Пер. с англ. / Общ. ред. Л. А. Петровской. — 2-е изд. — М.: Прогресс, Универс, 1993. — 367 с.

Наталія СТАРОВОЙТЕНКО

ПСИХОЛОГО–ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИХОВАННЯ ПОЧУТТЯ ГУМОРУ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Соціальній компетентності багато в чому сприяє розвиток у дитини почуття гумору. Справжній гумор і дотепність, на відміну від цинізму і зубоскальства, дуже високо цінуються в суспільстві, оскільки є результатом і ознакою розвинутого інтелекту, асоціативного мислення морального і естетичного здоров'я людини, показником якого виступає її ідеал.

Розвиток почуття гумору, як і інших почуттів, тісно пов'язаний із загальним розвитком особистості дитини і проходить довгий шлях. Основу почуття гумору складає почуття комічного, яке виникає ще на першому році життя дитини й ускладнюється впродовж усього життя людини.

Джерелом почуття комічного є розкриття різних невідповідностей у ситуаціях, що сприймаються. Гумор як більш складна форма смішного, що вимагає певного життєвого досвіду, інтелекту, передбачає відтінок доброго насміхання над зовнішніми і внутрішніми невідповідностями і безглуздям.

Проявом почуття гумору є сміх, в основі якого лежить розуміння комізму. Сміх, як відомо, є проявом не лише комічного, гумористичного, іронічного і саркастичного, а й багатьох інших почуттів — сміх від розпачу, горя, нервовий сміх, від лоскотання, від щастя і радості.

Кожний вид сміху визначається його змістом, вимагає відповідного збудника, виникає внаслідок невідповідностей у об'єктах чи ситуаціях, які сприймаються. Відповідно до змісту сміху, залежно від того, чим він викликаний, зовнішній вираз його набуває певної своєрідності. Даний аспект є важливим у процесі дослідження почуття гумору у дітей молодшого шкільного віку, оскільки сміх має заражальний ефект. У ситуаціях колективного сприйняття гумору діти часто сміються, заражаючись веселим настроєм інших, а не від розуміння комізму. У випадках індивідуального обстеження реакції дитини на гумор її сміх виступає більш об'єктивним показником гумористичного сприйняття.

Сміх при почутті гумору вражає своєю раптовістю, гучністю і порівняно незначною тривалістю. Сміх же “за компанію” характеризується меншою конгруентністю прояву почуття. В результаті життєвої радості, задоволення, веселого настрою сміх дітей — тривалий, сполучається з різними мімічними виразами, рухами, жестами, співами, або проявляється як “хіхикання” (що є типовим для дівчаток 6–9 років). Сміх від горя, розпачу чергується з плачем, сльозами, поєднується зі специфічним виразом обличчя. Сміх від переляку — це не глибокий, поверховий “дрібний сміх”. Іронічний сміх неголосний, уїдливіший.

Дослідження дитячого сміху як реакції на невідповідності допомагає зрозуміти зародження і розвиток почуття гумору. Вивчення своєрідності прояву почуття гумору у дітей молодшого шкільного віку дасть можливість виробити систему виховних впливів із метою ефективнішого нарошування цієї душевної якості.

Тривалі спостереження за роботою вчителів початкової школи переконують, що в масовому досвіді виховання почуття гумору в молодших школярів, на жаль, майже не проводиться. Отже, є чимало нерозв'язаних теоретичних і практичних питань цієї

багатопланової проблеми. Зокрема, у теорії виховання важливим є визначення природи почуття гумору, його структурних компонентів та особливостей прояву у дітей молодшого шкільного віку. У методиці початкового виховання актуальними є розробка умов розвитку даної якості, визначення системи завдань, способів їх методичної реалізації за предметами, а також шляхів керування гумористичною діяльністю дітей 7–10 років на різних етапах виховання і навчання. Науково обґрунтоване розв'язання цих проблем створить основу для більш досконалої методичної організації навчально–виховного процесу керування гумористичною діяльністю молодших школярів.

Ефективність виховання почуття гумору молодших школярів великою мірою зумовлена поінформованістю і врахуванням основних новоутворень психіки дитини 7–10 років. Лише спираючись на соціально–психологічні особливості розвитку молодшого школяра, можна оптимально визначити завдання, шляхи і засоби виховання почуття гумору.

Піддрутям для визначення передумов розвитку і виховання почуття гумору у молодших школярів виступають ідеї видатних психологів Л.Виготського, Л.Божович, О.Смирнова, П.Якобсона та ін. про основні новоутворення та соціально–психологічні закономірності становлення особистості дитини 7–10–річного віку.

В молодшому шкільному віці, як стверджує Л.Божович, на основі цілої низки психічних новоутворень, що виникають у процесі соціалізації, в дитини з'являється чітке усвідомлення свого соціального Я, тобто переживання себе в якості соціального суб'єкта. “Новий рівень самосвідомості, що виникає на порозі шкільного життя дитини, найбільш адекватно проявляється в її “внутрішній позиції”, що утворюється в результаті того, що зовнішні впливи, переломлюючись через структуру раніше складених у дитини психологічних особливостей, якимсь нею узагальнюються і складаються в особливе центральне особистісне новоутворення, що характеризує особистість дитини в цілому. Саме воно і визначає поведінку і діяльність дитини і всю систему її ставлень до дійсності, до самої себе, і до оточуючих людей” [1]. Дане положення легко пов'язується з тим, що в гумористичному дитина переживає своє ставлення до сприйнятої нею дійсності. Сміхом вона критикує, засуджує розкриті комічне зі своїх моральних позицій, з позицій свого світогляду. І чи це незлобний гумор, чи тонка і їдка іронія в якій висміюються вади людини в її особистому житті чи суспільній діяльності, — в такому смішному завжди виступатиме принципова сторона, погляди особистості на події і явища об'єктивної дійсності.

У науковій спадщині Л. Виготського необхідно виділити тезу про активний розвиток теоретичного мислення молодшого школяра. “У дитини, — стверджує відомий вчений, — виникає теоретичне ставлення до дійсності, теоретична свідомість і мислення і відповідні їм здібності (зокрема рефлексія, аналіз, планування), які є центральними новоутвореннями молодшого шкільного віку” [8]. Дані інтелектуальні здібності відіграють вагомую роль у здатності дитини через гумор відчутти душевний комфорт у важкій ситуації. Бо “спершу необхідна інтелектуальна оцінка подій і “відчуження”, що дозволяє подивитись на себе з боку, вловити смішне в ситуації і відшукати смішне в самому собі. Лише після цього відбувається зміщення “емоційної рівнодіючої” в позитивну сторону.

А.Венгер, Г.Цукерман виділяють ряд синдромів неблагополучного розвитку молодших школярів. Серед них — “вербалізм” та “інтелектуалізм”, які можуть негативно вплинути на розвиток почуття гумору [2]. Лише гармонійне поєднання в пізнавальній сфері логічного, образного мислення та мови сприяє розвитку дотепності і почуття гумору.

Не тільки в пізнавальній сфері помітний ряд вагомих змін при переході від періоду гри до періоду участі в реальному житті. На думку О.Смирнова, молодший шкільний вік інколи розглядають як початок альтруїстичних проявів, оскільки поява широких реалістичних інтересів заставляє дитину звертати увагу на переживання оточуючих людей, вивчати їх “об'єктивно” [9]. Таку ж точку зору про зміну ставлення молодших школярів до людей, про послаблення навіюваності і пробудження критичної думки поділяє П.Якобсон. Однак він зауважує: “Ряд емоційних станів і переживань людей молодшому школяреві нецікаві, недоступні не тільки для співпереживання, але і для розуміння” [11].

Отже, виховуючи у молодших школярів здатність розуміти внутрішні суттєві невідповідності поведінки людей, необхідно враховувати, що можливі помилки і викривлення

дітьми окремих складних емоцій. Як приклад — діти не сміються з комедійних персонажів у фільмах для дорослих.

Про підвищену увагу молодших школярів до морального боку вчинків, бажання дати їм моральну оцінку пише А.Прихожан. Необхідно враховувати, що суперечність між бажанням діяти “правильно” і реальною поведінкою не викликає у дитини почуття незадоволення собою, у неї не виникає внутрішнього конфлікту і пов’язаних із цим гострих переживань, зберігається позитивне ставлення до себе [7]. Спираючись на оптимістичне ставлення молодших школярів до власних помилок і невдач, потрібно обережно привчати їх до самоіронії. Такий підхід до аналізу й оцінки власної поведінки не може стосуватися всіх вихованців. Сором’язливі, тривожні, боязкі діти потребують підбадьорювання і підтримки.

Такі негативні особливості морального розвитку молодших школярів (найчастіше семирічних), як моральний формалізм та моральний ригоризм (невміння співвіднести мотив і результат вчинку) [7], ускладнюють процес виховання почуття гумору. Діти швидко помічають комізм ситуації, в яку потрапили однолітки, а власне смішне становище розцінюють, як недоречність, випадковість, відчувають сором чи роздратування.

Суттєва зміна в сфері загальної поведінки молодшого школяра — посилення регулятивних функцій. “Звичайно, зараз ще далеко до тієї витримки, самоволодіння і стійкості в діях, які характерні для дорослого. Але порівняно з попереднім періодом відбувається великий крок уперед” [9]. П.Якобсон, характеризуючи емоційне життя дошкільника і молодшого школяра, зазначає: “Здатність володіти своїми почуттями стає кращою рік від року. Свій гнів і роздратування молодший школяр проявляє не стільки в моторній формі — лізе битися, вириває з рук, скільки в словесній формі — лається, дражнить, грубить; з’являються відгінки, які не спостерігаються у дошкільників, наприклад, у виразі обличчя й інтонації мови — іронія, насмішка, сумнів і т. д.” [11].

Особливу чутливість молодших школярів до образно-емоційних моментів підкреслює в своїх дослідженнях Н.Лайтес: “Коли читають що-небудь смішне (деякі казки, оповідання М.Носова), в класі немає байдужих облич і спокійних фігур, багато з них безперервно регочуть (чутливість до гумору, потяг до веселощів проявляються у молодших школярів дуже яскраво)” [3]. Суттєвим доповненням для визначення передумов виховання почуття гумору можна вважати твердження про схильність молодших школярів до наслідування дій і висловлювань оточуючих. “У молодших школярів вона проявляється у зовнішньому копіюванні, повторенні сприйнятого. Тут дається взнаки, звичайно, сильна механічна пам’ять, а також нерозвиненість мови” [3].

Отже, гострота, рухливість сприймання, наявність необхідних передумов словесного мислення, спрямованість розумової активності на те, щоб повторити, внутрішньо прийняти, швидкість звикання створюють сприятливі умови для збагачення гумористичної інформації і розвитку почуття гумору.

Дослідженню сензитивності молодшого шкільного віку присвячені роботи О.Данилової, яка, зокрема, підкреслює, що молодший шкільний вік є сензитивним для “розвитку навичок саморегуляції, становлення адекватної самооцінки, розвитку критичності по відношенню до себе і навколишніх, засвоєнню соціальних норм, морального досвіду, розвитку навичок спілкування з однолітками, встановленню тісних дружніх контактів” [6].

Базуючись на дослідженнях відомих психологів, підсумовуємо, що найважливіші новоутворення молодшого шкільного віку виникають у всіх сферах психічного розвитку: змінюється інтелект, особистість, соціальні відносини.

Отже, молодший шкільний вік — це період позитивних змін і перетворень. Якщо в цьому віці дитина не набуде впевненості в своїх здібностях і можливостях сприймати і застосовувати гумор, зробити це в подальшому (за рамками сензитивного періоду) буде значно важче і потребуватиме набагато більше високих душевних і фізичних затрат.

У процесі дослідження почуття гумору молодших школярів ми брали до уваги всі явища, що викликали у них сміх. Оскільки метою дослідження (констатуючий експеримент) були не причини сміху взагалі, а вивчення особливостей сприймання і творення гумору дітьми, то нас цікавили саме ті ситуації, які викликали сміх над чимось, кимось, та спонукали дітей до словесної комічної дотепності.

З метою вивчення генезу почуття гумору у дітей спостереження паралельно проводилися в дошкільних закладах і початковій школі. Спираючись на твердження дослідника почуття комічного у дітей Д.Ніколенко, що гумор багатьма своїми сторонами пов'язаний зі смішним і комічним, ми прагнули прослідкувати, як ускладнюються форми розуміння смішного від примітивного зовнішнього комізму до гумору та іронії, як впливають вікові особливості на здатність помічати, творити гумор, реагувати на нього.

Молодший і середній дошкільний вік.

1. Діти 3–4 років люблять бути об'єктами доброзичливого сміху. Після сприйняття комічної ситуації в побуті чи художньому творі вони продовжують її, перетворюють на гру і, таким чином, отримують задоволення від комізму своїх дій та привертання уваги інших (більше дорослих, ніж однолітків). Це означає, що активізується соціальна спрямованість і соціальні зв'язки дитини.

2. Молодші дошкільники ще погано інтерпретують комізм. Пояснюють свій сміх так: “подобається”, “смішно”, “впав”, “смішно кричав”, “смішно втік”. Дані відповіді свідчать, що молодші дошкільники помічають зовнішні невідповідності, карикатурне зображення дійсності, примітивні переверзії (собака нявчить, корова гавкає, дядько одягнув дитячу панаму).

3. Молодші дошкільники яскраво реагують на динамічний комізм ситуацій: впав зі стільця, бійка, кумедні рухи клоуна чи комедійного персонажа (Вінні-Пух впав у колючки, Заєць утікає від Вовка).

4. Дошкільники 3–5 років інколи слабо відрізняються смішне (на картинці і в дійсності) від інших оцінок. Наприклад, у дітей викликають сміх картинки із зображенням бабусі, що впала на слизькій дорозі та ін. Така реакція свідчить про сприймання комічної ситуації не в цілому, не проникаючи у внутрішній підтекст, а виділяючи ті чи інші смішні рухи, міміку персонажів відокремлено.

Старший дошкільний вік.

1. Дітям старшого дошкільного віку добре доступні ефекти комічного, що породжені зворотною координацією предметів. Почуття смішного проявляється в інтересі і задоволенні від сприймання і творення “перевернутого світу” — зовнішнього комізму, що пов'язаний із переверзьями. Наприклад, за К.Чуковським, діти сміються над:

- переверзьями великого і малого;
- переверзьями холодного і гарячого;
- переверзьями їжі;
- переверзьями одягу;
- переверзьями явищ природи;
- переверзьями вершника (їздця) і коня;
- переверзьями тілесних недоліків;
- переверзьями діючих осіб [10, 245].

1. Старші дошкільники розрізняють серйозну розмову і жартівливу, якщо зміст жарту доступний їх розумінню, а інтонація підкреслює несерйозність.

2. Діти старшого дошкільного віку краще сприймають гумор у побуті, ніж у художньому зображенні — на картині чи в літературному творі.

3. Діти старшого дошкільного віку проявляють великий інтерес до гумористичних жанрів мистецтва — комедійних мультфільмів, кінофільмів, гумористичної поезії, оповідань і казок. Слухання творів комедійного змісту краще сприймається, якщо супроводжується унаочненням (інтонацією, інсценівками, рухами, мімікою і т.д.)

4. Старші дошкільники вдаються до клоунад, наслідування комічних героїв (демонструють смішні обличчя, смішну ходу, пози, гумористичні вислови типу: “Ну, Заєць, постривай!”, “Тук–тук. Хто там? Листоноша Печкін”, “Куди йдемо ми з П'ягачком велика — таємниця”). На відміну від молодших дошкільників старші все частіше користуються словесними засобами для зображення смішного, жартом.

5. Діти прагнуть створювати комічні ситуації в словесному зображенні. Почуття гумору у старших дошкільників проявляється у вживанні жартівливих примовок, народних порівнянь, загадок, лічилок, нісенітниць, ігор–пасток та дражнілок. Частина дітей зловживає дражнилками та дотепними прізвиськами.

6. Діти 6–7 років, достатньо оволодівши правильною вимовою, сміються не тільки над порушенням вживання звуків, слів, а й над граматичними помилками в мовленні, смішними ситуаціями, описаними словом, скоромовками, іграми–пастками.

7. Ситуації комічного змісту діти найчастіше використовують в ігровій діяльності (іграх–драматизаціях, народних жартівливих іграх).

8. Унесення дітьми ситуацій гумористичного змісту в ігри свідчить про наявність естетичної емоції, що виражається в глибокому задоволенні.

9. Старші дошкільники легко заражаються сміхом від своїх однолітків, навіть якщо не повно розуміють гумор.

10. У жартах старших дошкільників виявляються в зародковому стані ті чи інші моральні якості (товариськість, життєрадісність, співчуття, зверхність, презирство).

11. Старші дошкільники краще сприймають зовнішній комізм поведінки людей, тварин, що дані наочно (людина неохайна, неуважна, забудькувата, незграбна).

12. Розкриття суттєвих, а не наочно даних невідповідностей, які так часто вживаються для виразу комічного, можливе за певної допомоги дітям з боку старших, які розуміють складні форми жартівливих, стислих метафоричних висловів.

13. Серед старших дошкільників зустрічаються діти, що проявляють неадекватну, постійну, безпричинну сміхотливість. Така поведінка є свідченням емоційного і соціального неблагополуччя, відсутності вміння диференціювати події соціального життя, правильно аналізувати ситуацію, вчинки, результати діяльності й адекватно на них реагувати.

Молодший шкільний вік.

1. Молодші школярі здатні сприймати не тільки зовнішні невідповідності, а й істотні внутрішні, розкриваючи недотепність, наївність деяких персонажів, безпідставний їх переляк, дріб'язкову сварку, пусті претензії тощо.

2. Серед невідповідностей особливу увагу молодших школярів привертають невідповідності морального характеру. Діти висміюють хитрування, обман, лінощі, хвалькуватість, заздрість, злість, скупість, боягузтво тощо.

3. Молодші школярі здатні самостійно оцінити комічну ситуацію; інтерпретуючи комічність сприйнятої ситуації, по-різному її оцінюють.

4. Молодші школярі дуже чутливі до високохудожніх, оригінальних словесних оформлень гумору у вигляді крилатих висловів, прислів'їв, приказок.

5. Молодшим школярам, порівняно зі старшими дошкільниками, більше зрозуміла в жартах алегорія, яка буває такою складною, що прислів'я наближається до загадки.

6. Молодші школярі здатні у метафорі помічати й фіксувати схожість далеких між собою явищ і предметів.

7. Молодші школярі краще ніж старші дошкільники розуміють гостроту думки, дотеп, в основі якого лежать такі прийоми, як парадокс (несподіване, те, що виникає всупереч сподіванням), каламбур, іронія, гротеск, гіпербола.

8. Школярі 9–10 років характеризуються здатністю розуміти комічні ситуації суспільного змісту, що потребує вияву свого ставлення, світогляду, своїх моральних переконань.

9. Більш розвинуті молодші школярі диференціюють смішне і веселе, комічне і гумористичне, добру і в'їдливу іронію.

10. Діти молодшого шкільного віку розуміють іронію і гумор не лише в побуті, а й у літературно–художньому зображенні, вдаються до цих форм висміювання в стосунках між собою.

11. Діти молодшого шкільного віку порівняно з дошкільниками частіше вдаються до самоіронії, проте в більшості випадків об'єктами гумору є інші, а дитина виступає як оцінювач комічної ситуації.

12. При вживанні гумору з метою висміювання недоліків однолітків молодші школярі на відміну від старших дошкільників частіше керуються морально–етичними нормами, проявляють емпатію.

13. Молодші школярі (особливо хлопчики) в тісному колі інколи вдаються до розповідання анекдотів сумнівного змісту, садистських куплетів.

14. Велике враження справляють на дітей молодшого шкільного віку гумористичні телевізійні шоу–програми: КВК, “Вечори гумору”, “Шоу довгоносики”, “Джентльмен–шоу”, “Ляльки”, “Прихована камера”, “Білий папуга”, “СВ–шоу”, “Повне Мамаду”, “ОСП–шоу”, “Маски–шоу”. Діти вдаються до наслідування дотепів телеведучих, комічних персонажів.

Вивчення своєрідності прояву почуття гумору у дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку дасть можливість виробити систему виховних впливів із метою ефективнішого нарощування цієї душевної якості.

Одержані відповіді підводять до висновку, що зміст діяльності дітей у процесі виховання почуття гумору визначається певними актуальними потребами дитини на кожен даний момент розвитку. Випереджаючи актуальні потреби, педагог ризикує зустріти опір і пасивність дітей. Якщо не враховувати вікових змін потреб дитини, то процес виховання утруднюється і порушується. Зважаючи на те, що гумор і сміх невіддільні, доречно пам'ятати слова К.Чуковського: “У дитини взагалі є потреба сміятися. Дати їй добротний матеріал для задоволення цієї потреби — одне з невідкладних завдань виховання” [10].

Пропоновані нами закономірності виховання почуття гумору виступають вихідними вимогами, на основі яких необхідно здійснювати педагогічну роботу.

1. Виховання почуття гумору у дітей зумовлено об'єктивними потребами сучасного соціального середовища, що є серйозним стресогенним фактором.

2. Виховання почуття гумору передбачає єдність цілей, змісту і методів виховання.

3. Нерозривна єдність навчання і виховання почуття гумору (у вузькому розумінні) в цілісному педагогічному процесі.

4. Виховання особистості з добрим почуттям гумору відбувається тільки в процесі включення її в гумористичну діяльність, у відповідні її вікові комічні ситуації і суспільні стосунки.

5. Виховання почуття гумору — це стимулювання активності особистості, яка формується в організованій гумористичній діяльності. Гумористичну активність можна стимулювати вміло створюючи комічні ситуації для збудження у дітей подібних внутрішніх суперечностей, на основі переживання яких в особистості формуються потреби сприймання і творення гумору, мотивації установки як стимули її активної діяльності. Тільки розвиваючи потребо–мотиваційну сферу особистості і створюючи необхідні умови для формування потреби у здоровому гуморі, інтересів і мотивів гумористичної діяльності (поведінки), видається можливим стимулювати її активність і досягати належного виховного ефекту.

6. В процесі виховання почуття гумору потрібно проявляти гуманність і повагу до особистості в поєднанні з високою вимогливістю. В'їдлива іронія і сарказм недопустимі у спілкуванні дорослого і дитини, оскільки містять негативізм, авторитаризм, така поведінка педагога викликає у вихованця неприємні переживання і не дає позитивного виховного ефекту.

7. При вихованні почуття гумору необхідно відкривати перед дітьми перспективи їх росту, допомагати їм досягати радості успіху. Вдалий жарт, вчасно вжитий анекдот, розіграш, дотепна поведінка дитини, самоіронія повинні підкріплюватися позитивною оцінкою педагога з метою переживання особистістю внутрішнього задоволення.

8. В процесі виховання почуття гумору важливо виявляти позитивні якості дітей, які пов'язані зі сприйманням, інтерпретацією і творенням гумору, й опиратися на них (допитливість, життєрадісність, комунікабельність, емпатія, естетичний смак).

9. У вихованні почуття гумору необхідно враховувати вікові та індивідуальні особливості дітей.

10. Почуття гумору краще виховується в колективі, оскільки почуття одних дітей заражають ідентичні почуття інших. Сміх як показник сприйняття комізму (гумору) частіше виникає в спільних іграх, заняттях, на дозвіллі. Здорове почуття гумору може сформуватися лише в здоровому дитячому колективі.

11. В процесі виховання почуття гумору необхідно досягати єдності і погодженості педагогічних зусиль учителів, вихователів, сім'ї та громадських організацій. Особлива роль у вихованні гумористичної культури належить засобам радіо– і телекомунікації, різноманітним видам і жанрам дитячого мистецтва і літератури.

12. При вихованні почуття гумору варто спонукати дитину до здійснення самовиховання. Жарт, спрямований на себе з метою самокритики чи само підбадьорювання, свідчить про здорове почуття гумору.

Реалізація зазначених закономірностей (стійких, повторюваних суттєвих зв'язків у виховному процесі) дозволяє досягати ефективних результатів у розвитку і формуванні особистості дитини з притаманним їй почуттям гумору. “А це завдання немале: виховати в дитини гумор — дорогоцінну якість, яка, коли дитина підросте, збільшить її опір до всякого несприятливого середовища і поставить вище над дрібницями і пересудами” [10].

ЛІТЕРАТУРА

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. — М. — Воронеж, 1995. — С.213–227.
2. Венгер А.Л., Цукерман Г.А. Схема индивидуального обследования детей младшего школьного возраста. — Томск: Пеленг, 1993. — С.38–43.
3. Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия: Уч. пособие для студ. сред. пед. учеб. завед. / Сост. И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В. Зацепин. — М.: Изд. центр “Академия”, 1998. — 320 с.
4. Кононко О.Л. Соціально—емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві): Навч. посіб. для вищ. навч. закладів. — К.: Освіта, 1998. — 255 с.
5. Лук А.Н. Юмор, остроуміє, творчество. — М.: Искусство, 1987. — 183 с.
6. Практическая психология образования / Под ред. И.В. Дубровиной. — М.: ТЦ “Сфера”, 1997. — С.204–205.
7. Прихожан А.М. Психологические проблемы нравственного воспитания школьников. — М., 1980. — С.14–19.
8. Психическое развитие младшего школьника / Под ред. В.В. Давыдова. — М.: Педагогика, 1990. — С.8–12.
9. Смирнов А. А. Психология ребенка и подростка / Смирнов А.А. Избран. психол. труды: В 2 т. — Т.1. — М.: Педагогика, 1987. — С.176–180.
10. Чуковский К. И. От двух до пяти : Рассказы: Для ст. шк. возраста / Обл. И.П. Козиной. — К.: Вэсэлка, 1988. — 365 с.
11. Якобсон П.М. Эмоциональная жизнь школьника / П.М. Якобсон. Психология чувств мотивации. — Воронеж, 1998. — С.87–118.

Іван ЗАПОРОЖАН

ПРАВОВИХОВНА РОБОТА З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ У ПОЗАУРОЧНИЙ ЧАС

Практика виробила різноманітні методи і форми правового виховання молодших школярів. Визначальним у виборі кожної з них у конкретному випадку є зміст правової інформації, характеристика контингенту школярів і знання виховних завдань, актуальних для даного колективу. За всіх цих умов мова повинна йти не про окремі виховні заходи, а про тривалу діяльність, у якій забезпечуються послідовність, взаємозв'язок і взаємопідсилення виховних заходів [1, 7].

Найбільш уживаним методом, який використовують класоводи у правовому вихованні молодших школярів, є *роз'яснення*. Він полягає у з'ясуванні суті правових понять, фактів, явищ. До цього методу часто вдаються, коли треба інформувати учнів про зміст нових для них правових понять, розкрити їх суть, ознаки, зв'язки, практичне значення. “Ціль роз'яснення, — пише М.Стельмахович, — розкрити соціальний, духовний, морально—етичний, естетичний зміст тих чи інших подій, вчинків, допомогти учням сформувати в собі правильні оцінки поведінки й людських взаємин” [2, 66]. Так, починаючи з першого класу, вчитель через роз'яснення схиляє дітей до розуміння й дотримання законів України, норм і правил громадського співжиття, дотримання громадського порядку, роз'яснює правила для учнів, правила дорожнього руху, протипожежні правила та ін.

Ефективним методом правового виховання молодших школярів є *розповідь* — усне, словесне повідомлення вчителя про когось чи що—небудь. Темі розповідей можуть бути різні: про правоохоронців, про позитивні вчинки учнів чи дорослих й ін. Для того, щоб розповідь мала виховний вплив на учнів, вона, насамперед, повинна бути яскравою, емоційною,

викликати у дітей почуття, справляти на них враження. Учні охоче слухають розповіді вчителя чи інших людей тоді, коли вони торкаються життєвих питань, викликають у дітей довір'я, готовність співпереживати.

У правовому вихованні часто використовують метод *бесід*, які можуть мати різне призначення. *Бесіда-повідомлення* має на меті дати дітям відомості про історію виникнення тих чи інших правових норм і правил поведінки, ознайомлення з правовими нормами з певних галузей права, конституційними правами й обов'язками громадян, переконати в необхідності їх дотримання, збагатити дітей прикладами правомірної поведінки людей у різних життєвих ситуаціях.

Бесіда-притис дає учням алгоритм дій щодо застосування правових знань на початковому етапі формування правових уявлень і навичок поведінки в різноманітних життєвих ситуаціях, передбачає складання пам'яток і правил поведінки.

Коли виникає потреба уточнити хибні, перекручені правові уявлення дітей, підвести їх до правильних висновків, спонукувати до обдумування складних життєвих ситуацій із метою пошуку правильного виходу з них, використовують *проблемну бесіду* (*бесіду-роздум*).

Якщо ставиться за мету аналіз та оцінка вчинків літературних героїв чи конкретних учнів із правових позицій, стимулювання чи гальмування негативних вчинків, які мали місце в житті класу, використовується *обговорювальна бесіда*. У процесі обговорення правових фактів важливо забезпечити активну участь учнів, з педагогічним тактом корегувати неправильні і неточні їх висловлювання, спрямовувати розмову в потрібному напрямку, щоб домогтися правильних висновків.

Позакласну роботу з правового виховання молодших школярів не варто обмежувати детально спланованими заходами. Більш ефективними є невимушені, ненав'язливі бесіди, під час яких учні мають можливість висловити свою думку з проблеми, яка їх хвилює. Вчитель у такому разі повинен допомогти їм зрозуміти моральну і правову суть цього питання. Такі бесіди часто виникають з якоїсь конкретної причини, якою може бути вчинок учня, прочитана книжка, переглянутий фільм.

Обговорюючи життєві ситуації, важливо будувати бесіду з вихованцями так, щоб про добрі вчинки когось із дітей говорили інші. Якщо про свої соціально значущі вчинки судить дитина, а дорослий заохочує її до цього, то мотив самоцінності моральної норми може трансформуватись у бажання отримати похвалу [3, 5].

У правовиховній роботі з молодшими школярами важливо використовувати такі форми й методи виховної роботи, які дозволяють спиратися на власний життєвий досвід учнів та сприяють надбанню нового досвіду шляхом їх включення у спеціальні педагогічні ситуації. Мова йде про наближення змісту бесід, обговорень до реального життя, до тих морально-правових проблем, із якими діти можуть стикнутися і в школі, і вступивши у самостійне життя [4, 50].

Дуже важливо правові положення подавати в яскравій емоційній формі, тому що тільки збагачена емоціями думка перетворюється у переконання. Цьому сприяють приклади з життя, добре знайомі учням дійсності, з їх власного життя, з творів мистецтва і літератури, які наближують до школярів зміст правового матеріалу. Яскравий епізод із кінофільму, телепередачі переконливіші за довгі пояснення вчителя. Тому вміло підключити кіно-, телепередачу, читання — все, що їм подобається і що не залишає байдужими, — значить забезпечити значну долю успіху виховної роботи [5, 42].

Специфіка змісту правового матеріалу передбачає використання не тільки позитивних, а й негативних емоцій. Важливий компонент правових переконань — негативне ставлення до аморальної поведінки, правопорушень. Формування такої позиції істотно полегшується, якщо педагог застосовує емоційну оцінку негативних фактів. При цьому краще використовувати фактичний матеріал, узятий із життя, близький і доступний школярам.

Наводячи приклади протиправної поведінки, порушення законів, правил людського співжиття, потрібно пам'ятати, що формування негативного ставлення до будь-яких аморальних проявів відбувається лише тоді, коли проходить паралельно з нагромадженням позитивного соціально-правового досвіду. Відносно широке використання негативного матеріалу в процесі правового виховання суперечить загальному принципу педагогіки про перевагу актуалізації позитивного прикладу [6, 111].

У процесі пошуково–експериментальної роботи нами виявлено умови ефективного використання у правовому вихованні молодших школярів негативних прикладів. Передусім важливо не зловживати ними, щоби в учнів не склалося враження про навколишнє середовище як про сукупність тільки негативних явищ. По–друге, треба домагатися колективного осуду негативних проявів, які мають місце у класі чи школі. По–третє, якщо учні не розуміють суті негативного вчинку, є потреба розвінчати його на конкретних прикладах, зокрема відомих їм, показати його аморальність. По–четверте, необхідно розкрити учням шкідливість й аморальність окремих звичок, які призводять до відповідних негативних вчинків. По–п’яте, особлива виховна цінність міститься у залученні школярів до посиленої боротьби з проявами морального зла. Така орієнтація дає можливість формувати у школярів “імунітет” проти морального зла, правопорушень.

Важливе місце серед форм правовиховної роботи з молодшими школярами займає читання книжок морально–правового змісту. Є багато шляхів пропагування серед них такої літератури. Це бесіди, вікторини, обговорення прочитаного, читання вголос, огляд наявної в бібліотеці літератури, використання газетних чи журнальних статей на правову тематику. Пропагувати таку літературу серед школярів допомагає спеціальне інформування через шкільне радіо і телебачення, стінну газету.

Створення спеціальних педагогічних ситуацій у позанавчальній діяльності допомагає учням швидше нагромадити необхідний досвід. Адже соціальний досвід ефективніше формується, коли учневі доводиться самостійно осмислювати життєві ситуації, шукати вихідів складних ситуацій, відчутти складність міжособистісних стосунків.

Вирішуючи спеціальні педагогічні ситуації, учень готується до реальних труднощів життя, оскільки він уже багато разів засудив і переміг зло у своїх думках і почуттях. Розв’язуючи морально–правові колізії в розумовому плані, школярі відчувають ті самі почуття що й під час перемоги над негативним у реальному житті. Ця задоволеність собою і є тією силою, що прискорює духовне дозрівання юного громадянина [7, 182].

Гра займає особливе місце серед інших форм правовиховної роботи. Її перевага полягає в емоційному впливі не тільки на учасників, а й на глядачів, які бачать у виконавцеві не тільки свого товариша, а й певного спеціаліста, який виконує свої функції. За такого подання правові знання вже не тільки інформація, а важливий фактор виховання. Вплив ігрової ситуації тим сильніший, чим глибше вживаються школярі в свої ролі. При цьому важливо правильно поєднувати пізнавальний матеріал із розважальним, щоби гра не стала лише розвагою. Виховний ефект гри знижується, якщо вона перетворюється на спектакль, коли учні грають уже завчені ролі й елементів імпровізації стає все менше. Уникнути цього можна за умови, що буде заохочуватись творчість школярів у процесі гри.

Правове виховання учнів не повинно обмежуватись формуванням у них системи правових знань, уявлень, поглядів та переконань. Важливим компонентом правопослушної особистості є її правомірна поведінка, для формування якої інформаційні методи правового виховання учнів мають поєднуватися із залученням їх до відповідної правової діяльності, до боротьби з аморальними вчинками школярів, до громадського осуду негативних проявів.

Ефективність правової діяльності учнів може бути підвищена, якщо врахувати концепцію рольового підходу. Відомо, що виконання будь–якої соціальної ролі, яка дає людині моральне задоволення, породжує відчуття подолання нових висот — сприяє її розвитку, істотно впливає на моральні та інші якості. Саме з цієї закономірності, з особливостей і можливостей самої діяльності повинна виходити школа в організації певної діяльності [4, 51].

Процес формування у школярів мотивів відповідальної поведінки у суспільстві має ряд етапів, межі яких визначаються переважно віковими особливостями. У молодшому шкільному віці становлення мотивів поведінки йде через розвиток елементарних звичок поведінки на основі виконання простих вправ і участі в іграх, які мають характер правоохоронної діяльності. Психічні механізми формування даних мотивів у молодшому шкільному віці в якості основного компонента включають сприймання яскравих образів, пов’язаних із діями правоохоронних органів, і переживання за людей, які здійснюють охорону суспільного порядку.

Важливим є питання про послідовність, логіку правового виховання школярів. Ця послідовність має будуватися не просто за принципом ускладнення правової інформації і діяльнісних завдань, а відповідати психолого–педагогічним закономірностям формування складних цілісних якостей особистості. Дослідження переконують, що формування правових знань, умінь і навичок правоохоронної діяльності молодших школярів повинно виходити від абстрактно–узагальнених уявлень про право, охорону законності і правопорядку, відінтересу до правоохоронної діяльності, до відповідних знань, умінь та навичок і, базуючись на нових утвореннях особистості, розвивати дійові правові погляди.

Важливим засобом формування правових уявлень і правомірної поведінки молодших школярів виступає організований колектив, який функціонує на гуманістичних засадах. За таких умов колектив є незмінним засобом самоствердження й саморегулювання особистості молодшого школяра, залучення його до оцінної діяльності, виховання відповідальності перед суспільством.

Важливою проблемою в правовому відношенні є створення в дитячому колективі атмосфери захищеності кожного його члена від тих учнів, які поведуться зверхньо, збиткуються над фізично слабшими, встановлюють авторитет сили.

У правовому вихованні молодших школярів потрібно враховувати той фактор, що колектив молодших школярів ще неспроможний стати дійовим інструментом виховання, оскільки між дітьми цього віку ще слабо розвинені міжособові зв'язки: не відчувається такої згуртованості і дружби, як у підлітковому віці; симпатії та антипатії часто міняються; спорадичні вибухи антипатій (передражнювання, глузування) швидко й імпульсивно виникають і зникають. Дехто наслідує дорослих або старших і стає “лідером” колективу, інші шукають підтримки в середовищі сильніших учнів [8, 10].

Результати пошуково–експериментальної роботи засвідчують, що підвищення ефективності правового виховання молодших школярів у позакласній роботі можливе за певних педагогічних умов

Правовиховна робота з молодшими школярами досягає належних результатів, якщо її зміст, форми і методи його реалізації враховують особливості дітей. Як зауважує І.Бех, дітям молодшого шкільного віку імпонує, що з ними, як із дорослими, говорять про найсерйозніші речі — не лише про оцінки та ігри, а й про події в країні і світі, про взаємини дорослих. Однак про серйозне з дітьми потрібно говорити просто, звертаючись до їхнього власного життєвого досвіду, до прочитаних книжок, побаченого по телевізору, діючи при цьому не лише на свідомість маляка, а й на його почуття [3, 5].

Ефективність правового виховання молодших школярів значною мірою залежить від того, наскільки при цьому враховується рівень їх правової вихованості, стан дисципліни і порядку в школі взагалі і в конкретному класі зокрема, а також поведінка та дисциплінованість, характер відхилень у поведінці окремих учнів. При цьому важливо використовувати матеріали служби у справах неповнолітніх та кримінальної міліції у справах неповнолітніх.

Позакласна правовиховна робота з учнями має базуватися на отриманих ними на уроках правових знаннях та уявленнях, сформованому інтересі до правових знань, потребі в них, систематичному їх використанні у практичній діяльності.

У правовиховній роботі важливо розвивати активність молодших школярів; створювати умови для самостійного оцінювання поведінки і вчинків ровесників і власних, сміливого висловлювання своєї думки про події у класі, в школі і за її межами.

Правове виховання учнів молодших класів може бути повноцінним за умови, що вони залучаються до посиленої правоохоронної діяльності, яка сприяє формуванню навичок та звичок правомірної поведінки, нетерпимого ставлення до її порушників.

Досвід переконує, що найефективнішим засобом правового виховання є організація життя і діяльності школи, класу: дотримання прав і обов'язків учителями й учнями; певна система відповідальності педагогів і вихованців за свої дії, норми і правила поведінки; чіткий і непохитний режим закладу освіти, пронизаний вимогами правових норм.

Одним із головних шляхів підвищення результативності правоохоронної роботи з молодшими школярами є організація їх змістовного дозвілля, різноманітної роботи за

інтересами, що забезпечить розумне проведення вільного часу, стане перепоною на шляху скоєння ними негативних вчинків.

Організація правового виховання має передбачати, щоб стосунки між дітьми в колективі, між учнями і вчителями, між дітьми і батьками, між вчителями і батьками ґрунтувалися на правових засадах, а діяльність школи базувалася на гуманізації та демократизації всіх напрямків життєдіяльності учнів школи.

Вважаємо, що певну роль у пропагуванні основних положень різних галузей українського права серед молодших школярів має зайняти і відповідне оформлення рекреацій навчальних приміщень школи. Тут передусім повинні знайти своє місце статті Конституції України, які мають відношення до дитинства, школи, сім'ї, професії, роботи. Як говорив В. Сухомлинський, треба, щоб стіни школи заговорили.

ЛІТЕРАТУРА

1. Миньковский Г.М. Система и основные условия эффективности правового воспитания молодежи // Проблемы правового воспитания молодежи / Под. ред. В.Н.Кудрявцева. — М., 1974. — С.6–7.
2. Стельмахович М.Г. Теорія і практика українського національного виховання. — Івано-Франківськ, 1996. — 180 с.
3. Бех І. Наукове розуміння особистості як основи ефективності виховного процесу // Початкова школа. — 1998. — №1. — С.2–5.
4. Красовицький М. Моральне виховання учнів у теорії і практиці американської школи // Рідна школа. — 1996. — №4. — С.29–52.
5. Никитин А.Ф. Формирование правовых взглядов и убеждений учащихся // Формирование правосознания и поведения учащихся / Под. ред. Г.П.Давидова. — М.: АПН СССР, 1981. — С.56–50.
6. Головченко В.Е., Нелін Г.І. Правове виховання учнівської молоді: питання методології та методик. — К.: Наукова думка, 1993. — 138 с.
7. Воєцька Т.В., Горобець Н. Формування соціального досвіду учнів у процесі правового і морального виховання // Гуманізація навчально-виховного процесу як засіб попередження правопорушень серед учнівської та студентської молоді / За ред. В.М.Герасименка. — К.: ІСДО, МО України, 1994. — С.181–184.
8. Галузінський В.М. Вплив педагогічних відносин на формування особистості учня // Початкова школа. — 1975. — №9. — С.5–12.

Людмила ЮРЧАК

ОСОБЛИВОСТІ СТИМУЛЮВАННЯ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

У другій половині ХХ століття серед радянських, у тому числі й українських, педагогів виникали розбіжності у трактуванні покарань та заохочень. Частина педагогів вважали стимулювання допоміжним засобом у вихованні, інші визнавали його потужний вплив на поведінку. В сучасних умовах не варто обмежуватися лише вивченням такої прикладної ролі стимулів, потрібно розглянути стимули, в тому числі заохочення та покарання, більш генералізовано — у якості складових єдиного процесу стимулювання, якому притаманні певні характеристики, принципи, особливості.

Заохочення і покарання як терміни потребують уважнішого ставлення і використання. Ці терміни у педагогіці вживаються для позначення протилежних за суттю понять, але бачаться зовсім точною антагоністичною парою. Точнішим антонімом до слова “покарання” є “нагорода”, проте в педагогіці нагорода є окремим випадком заохочення. Ані покарання, ані нагорода не можуть розглядатися як ефективні засоби виховання. Щодо загальноживаного в педагогіці “заохочення”, то більш точними протилежними за змістом до нього бачаться слова “застереження” та “запобігання” (не в розумінні запобігивості, а в якості попередження). Проте ці терміни, широкоживані в українській народній педагогіці, в науковій зустрічаються рідше.

Суттєву різницю названих понять можна зрозуміти, зобразивши їх співвідношення схематично (рис.1).

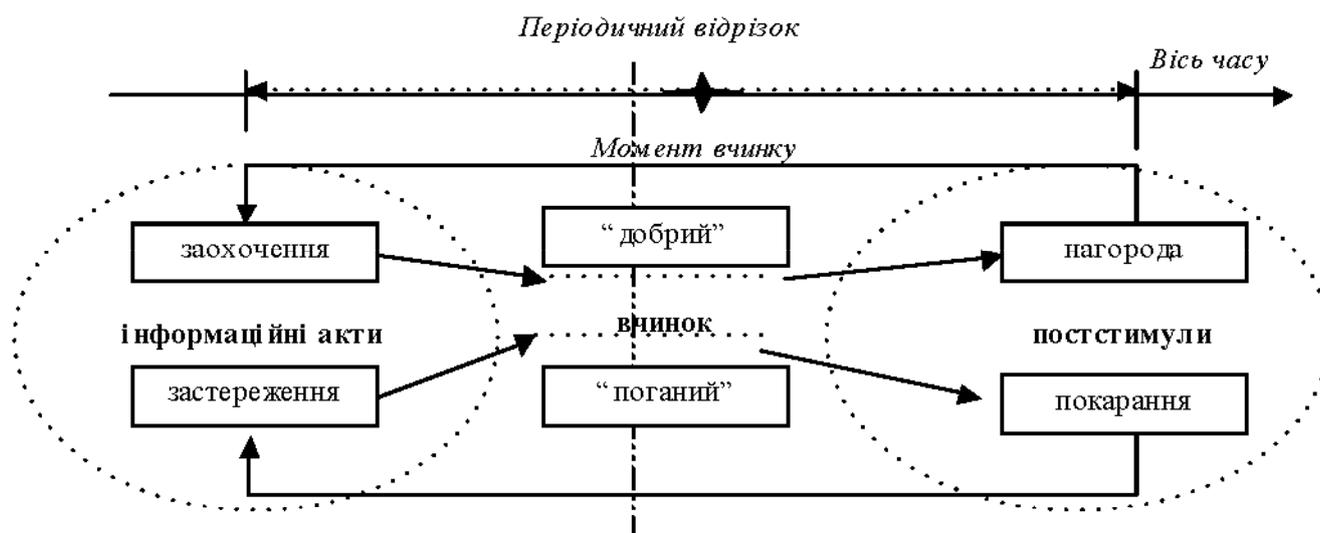


Рис. 1. Схема структури мотивованого вчинку

Перш за все звертає на себе увагу часова відстань між традиційно вживаними заохоченням та покаранням: якщо заохочення логічно застосовується *раніше* здійснення вольового акту, то нагорода — *після* завершення акту. Проте нагорода як позитивне підкріплення є заохоченням для наступного акту, а покарання виступає застереженням стосовно вчинків майбутніх тобто зображений фрагмент є періодичним. Передумовою нагороди є, як правило, відповідність досягнень вихованця вимогам педагога, або перевищення досягненнями вихованця очікувань педагога. Передумовою покарання є відсутність досягнень чи низький їх рівень, або невідповідність поведінки педагогічним вимогам. Заохочення та спонукання найдоцільніше проводити за допомогою прикладу, а вдаючись до застереження, не опускаючись до загроз. Такі передумови — передача інформації, тобто **інформаційні акти**, повинні зайняти чільне місце у сучасній педагогіці, оскільки шлях розпізнавання інформаційних актів є більш продуктивним, аніж грубе втручання за допомогою прямих стимулів уже після здійсненого вчинку. Нагорода і покарання, оскільки застосовуються після вчинку, є **постстимулами**, які фіксують вихованців та вихователів на минулому. Натомість інформаційні акти спрямовують на сьогочасне вирішення проблеми і працюють на перспективу, реалізуючи на практиці принцип гештальт-психології “жити тут і тепер”.

На схемі структури мотивованого вчинку (див. рис.1), де зображено розміщення заохочення та покарання в часі, зв'язки між інформаційними актами та постстимулами показані дуже умовно, з огляду на періодичний відрізок часу. При детальнішому розгляді інформаційних актів і постстимулів ми спостерігаємо суттєві відмінності їх функцій, особливо залежно від кількісних і якісних характеристик. Зумовимо, що поняття частоти і сили постстимулів та інформаційних актів є відносним і визначається відповідно: частота — стосовно темпів зростання успіхів особистості, а сила — відповідно до вікових потреб особистості. Відмінності між інформаційними актами та постстимулами наочно демонструє таблиця 1.

Як бачимо з таблиці, інформаційні акти не доцільно розглядати як позитивні чи негативні, тому що як застереження, так і заохочення є (в певних межах) однаково важливими транзакціями. Але саме інформаційні акти відкривають широкі можливості для маніпулювання особистістю і, на відміну від нагород чи покарань, роблять такі маніпуляції делікатними і завуальованими. В ідеалі, коли спрацьовує застереження від негативного вчинку, нагородою є радість (перша позитивна емоція), котра виникає як побічний продукт у результаті успішної роботи вихованця над собою і є надзвичайно потужним стимулом навчально-виховної діяльності. Коли заохочення до позитивного вчинку не дає бажаного результату, тобто виникає помилка, то наслідком мав би бути інтерес (чому так сталося? як виправити? як уникати надалі?), тобто позитивна емоція. Такий інтерес сам по собі також є стимулом навчально-виховного процесу. Проміжним моментом в обох випадках має виступати усвідомлення.

Порівняльні аспекти постстимулів та інформаційних актів

Стимули		Інформаційні акти		Постстимули	
Характеристики стимулів		“позитивні”	“негативні”	“позитивні”	“негативні”
За частотою	Часті	Сприяють розвитку особистості		Викликають зміну ціннісної орієнтації, залежність	Викликають гальмування, агресію або реакції самозахисту
	Рідкі	Гальмують розвиток особистості		Підкріплюють вироблення навичок	
За силою	Сильні	Доцільні на початку діяльності, сприяють виробленню навичок		Збільшують імовірність побічних результатів	
	Слабкі	Необхідні для нормального існування людини, підтримують сформовані навички		Сприяють самоствердженню	Сприяють виробленню самоконтролю

Процес стимулювання є безперервним, самостійним і значно ширшим за суто навчально-виховний процес як за часовими, так і за просторовими межами, а самі стимули можна називати позитивними чи негативними лише умовно. Традиційно, якщо стимул викликає пригнічення, гальмування чи припинення дії або емоції, його вважають негативним, якщо ж стимул спонукає виникнення дії або емоції, підсилює їх чи викликає нові, то він вважається позитивним (позитивне підкріплення). Проте для виховання така проста залежність не завжди зберігається, оскільки позитивні стимули можуть бути “шкідливими” з огляду на мету виховання, а негативні, в свою чергу, можуть бути необхідними з огляду на ту ж мету і використовуються у педагогічному процесі з урахуванням умов кожного конкретного випадку.

Заохочення і покарання, чи так звані види педагогічного впливу в процесі стимулювання є, по суті, лише окремими проявами, і педагогіка не може обмежуватися вивченням (навіть усебічним) лише цих окремих явищ, ігноруючи сам процес, який можна спробувати зобразити схематично (табл. 2).

Таблиця 2

Стимулювання як процес

Життєдіяльність		
Фізіологічні функції	Соціальні функції	Духовні функції
Ріст, розвиток, розмноження...	Адаптація, навчання, виховання...	Творчість, віра, самоусвідомлення...
Процес стимулювання		

Таким чином, абсолютна відмова від стимулювання, що у педагогічному процесі виступає, зазвичай, як явище заохочення і покарання, бачиться неприродною і тому нереальною, оскільки це було б свідомим чи несвідомим ігноруванням об’єктивних процесів взаємодії особи з оточенням як проявом життєдіяльності. Можна, звичайно (такі спроби в педагогіці були), відмовитися від якихось конкретних форм стимулювання, визнавши їх недовідними або неприйнятними з точки зору педагогічної етики; проте позбавити здорову і життєздатну людину стимулів взагалі, залишивши її здоровою і життєздатною також у соціальному і духовному плані, не можна навіть штучно, адже, крім зовнішніх, існують не менш важливі внутрішні стимули, які визначають діяльність людини і на необхідності вироблення яких неодноразово наголошували педагоги.

Визнавши це, ми в черговий раз розв'язуємо старе питання, враховуючи при цьому природність зв'язків у ланці “стимул–реакція–стимул” й уникаючи таким чином одного з найважливіших протиріч як процесу виховання учнів, так і процесу підготовки кваліфікованих педагогів, мусимо зосередитися на виробленні адекватних, тобто психологічно і соціально прийнятних із точки зору педагогіки, стимулів власне для педагогічного (навчально–виховного) процесу, адже за відсутності одного стимулу його роль бере на себе інший. У педагогіці така варіативність очевидна — за відсутності явного стимулу таким буде погляд, інтонація, перспектива, ступінь комфортності ситуації тощо. Стимулом може бути і реакція; стимул може бути усвідомленим чи неусвідомленим, відповідати чи не відповідати існуючим потребам особи. Виходячи з цього, можна визначати ефективність стимулів, які, зрештою, здатні не лише задовольняти потреби, а певною мірою також є складовою частиною системи життєзабезпечення, здатної до саморегуляції, тобто можуть формувати потреби особистості, що в основному і роблять.

Чутливість до стимулу є індивідуальною і змінною протягом життя індивідуума і визначається багатьма чинниками, серед яких можна виділити константні (характер обмінних процесів в організмі, генотип тощо) і рухомі, у тому числі зникаючі (обставини, внутрішня установка) і змінні (досвід, темперамент). Визначаючи процес стимулювання як природний і тривалий, зауважимо, що насиченість його стимулами на різних проміжках часу може бути неоднакова, як неоднакова вона і стосовно різних сфер життєдіяльності.

Наприклад, при вихованні дитини у віці до 3–ох років батьки багато уваги зосереджують на формуванні її почуттів, удосконаленні рухів, розвитку мови, активно стимулюючи відповідну діяльність малюка. Згодом, у період від 3–ох до 6–ти років, коли дитина значною мірою засвоїла мову батьків, володіє руховими навичками, в основному вміє розрізняти почуття і здатна оцінювати складні відчуття як приємні, нейтральні чи неприємні, на базі досягнутого розвитку їй прищеплюють елементарні трудові навички, підтримують інтерес до навчання, стимулюючи відповідні вчинки. Пізніше, у 6–12 років, стимули навчання і трудової діяльності підітка для вихователів можуть бути першочерговими; при цьому стимули інших сфер життєдіяльності та розвитку теж не зводяться нанівець. Надалі (12–18 років) знижується виховна увага до стимуляції мови, чуттєвої сфери, рухів, проте акцент робиться на стимуляції праці та навчання. Отже, насиченість стимулами різних сфер для даного прикладу графічно може бути зображена так (табл.3):

Таблиця 3

Вікова насиченість стимулами

Вік	Стимулювання				
	відчуттів	рухової активності	мови	навчання	трудової діяльності
0–3	*****	*****	*****	*	*
3–6	*****	*****	*****	*****	*****
6–12	***	*****	*****	*****	*****
12–18	**	*	**	*****	*****

Слушними є і рекомендації для батьків, вихователів аналізувати і спрямовувати поведінку маленьких дітей, оскільки це легше, ніж згодом психологам цю поведінку виправляти. Психологами доведено, що в окремі періоди життя в людини спостерігається природна схильність до певних типів реакцій. У зв'язку з цим вихователі повинні дотримуватися такого правила: чим яскравіша природна схильність, чим кращі умови для того чи іншого виду діяльності, тим слабші повинні бути стимули. Простежується залежність між віковими та індивідуальними особливостями особи і стимулами в різних сферах. Загалом стимули можуть бути малоінтенсивними і частими, малоінтенсивними і рідкими, інтенсивними і рідкими, інтенсивними і частими, або ж спонтанними і нерегулярними. Варіанти комбінацій стимулів містить таблиця 4.

Насиченість та інтенсивність процесу стимулювання

Стимули	Регулярні		Нерегулярні	
	рідкісні	часті	рідкісні	часті
Інтенсивні "!"	!!!!!!	!!!!!!!!!!!!!!	!!!!!!	!!!!!!!!!
Слабкі "*"	* * * * *	*****	* * * * *	* * * * *
Почергові	* ! * ! * ! * !	* ! * ! * ! * ! * !	! * * ! ! *	! * * * ! ! * ! * ! !

Можна рекомендувати окремі з зазначених варіантів як найбільш вдалі для певних типів учнів:
 ! ! ! ! — для сильних, флегматичних натур;

* * * * * — для холериків та меланхоліків;

! * ! * ! * — для сангвініків.

Застосування частих інтенсивних стимулів не бажане: чим сприятливіший вік для набуття тієї чи іншої форми поведінки, тим менше постстимулів потребує людина; це не стосується інформаційних актів, потреба в яких особливо зростає в період набуття нових навичок, адаптації.

Відповідним чином має бути проаналізована і наступність заохочень та покарань, оскільки, за свідченням учених, різкі стрибки у збудженні і гальмуванні призводять до дидактогенії, спричиняють неврози, байдужість, збудженість, манію несправедливих образ, пригніченість, страх покарання, жорстокість тощо.

Навіть враховуючи необхідність планомірного і поступового підходу до справи навчання та виховання, рівномірна насиченість стимулами останньої не обов'язково є оптимальною, тобто застосування стимулів різної частоти, регулярності й інтенсивності може бути виправдано цілим рядом об'єктивних причин як загального, так і конкретного характеру (наприклад, стрибкоподібний, нерівномірний розвиток у різні періоди життя дитини чи підлітка, індивідуальна чутливість до стимулів, потреби на певному етапі розвитку).

Залежно від ступеня впливу на поведінку й об'єктивних характеристик стимулів можна говорити про абсолютну і порівняльну цінність стимулу. Вони не завжди співпадають у конкретному випадку, проте оптимальним є підбір серед абсолютно цінних із педагогічної точки зору стимулів таких, котрі мають максимальну порівняльну цінність у конкретному випадку.

Загалом прогресивною бачиться тенденція до формування превалюючої цінності внутрішніх стимулів при одночасному виробленні навичок сприйняття й об'єктивної оцінки зовнішніх стимулів. Такого результату можна досягти поетапно:

- адекватне сприйняття зовнішнього стимулу;
- оцінка зовнішнього стимулу;
- співставлення його з внутрішньою орієнтацією і самокорекція;
- формування внутрішнього стимулу—мотиву;
- співставлення внутрішнього і зовнішнього стимулів;
- корекція поведінки на основі свідомого вольового творчого вибору.

Ці етапи тісно взаємопов'язані, доступні для детальнішого вивчення і психологічного аналізу. Ми обмежимося їх виділенням та констатацією можливості й необхідності цілеспрямованого формування в учнів навичок самостійного коригування поведінки відповідно до саме такої ієрархії стимулів.

Для нормального, природного процесу стимулювання характерна, окрім безперервності, комбінативність усвідомлених і неусвідомлених фаз. Вихователів цікавить, перш за все, вплив заохочень та покарань на поведінку вихованців, тобто на їх вчинки або відсутність вчинків. Основну мотиваційну суперечність вчинку складають його усвідомленість або неусвідомленість. З точки зору педагогіки однією з характеристик процесу стимулювання є його усвідомленість як з боку вихователя, так і з боку учня чи групи учнів, адже не секрет, що часом щодо одного чи й обох названих учасників навчально—виховного процесу стимулювання

проходить неусвідомлено; отже, або (в кращому випадку) не приводить до бажаного результату, або приводить до результату небажаного. Тому нам потрібно розглянути і проаналізувати варіанти усвідомленості стимулювання вихователями та учнями, для чого звернемося до таблиця 5.

Таблиця 5

Варіанти усвідомленості процесу стимулювання

З боку учнів	З боку вихователів	
	усвідомлене	неусвідомлене
Усвідомлене	A	C
Неусвідомлене	B	D

Варіант А. До учня свідомо застосовують певні стимули, і він це розуміє, отже, потенційно може оцінити ситуацію і надалі відповідно коригувати поведінку.

Варіант В. Вихователі свідомо стимулюють поведінку учнів, проте позитивних зрушень не спостерігають, оскільки учні не усвідомлюють стимулів. Причинами такого неусвідомлення можуть бути: невідповідні обставини, відсутність навичок адекватного сприйняття, невідповідність стимулу потребам учня, суперечність між даним стимулом і попередніми, особистість педагога, звичка реакції, внутрішня установка тощо.

Варіант С. Поведінка або окремі вчинки вихователів без їх відома та поза їхнім бажанням учнями сприймаються як стимул. Ситуація небажана, оскільки в кращому випадку рано чи пізно виникне непорозуміння, в гіршому — серйозний конфлікт. При стійкому проведенні стимулювання за варіантом С процес йде самопливом, керований в значній частині фантазією учня, меншою мірою залежить від обставин та поведінки вихователя (до ймовірності випадку). В такому разі процес стимулювання можна кваліфікувати як свого роду ілюзію, якби не цілком реальні прикри наслідки.

Варіант D. Вихователі неусвідомлено вдаються до таких вчинків, які в кожній конкретній ситуації виступають, як типові стимули, проте учнем чи групою учнів вони як стимули не усвідомлюються й ігноруються, що призводить до девальвації авторитету педагога і вироблення в учнів патологічної звички реакції тощо.

Виникають також ситуації, коли вихователі усвідомлено чи неусвідомлено стимулюють або ігнорують конкретний (позитивний, нейтральний чи негативний) свідомий або несвідомий вчинок учня. Варіанти таких ситуацій наочно демонструє таблиця 6.

Таблиця 6

Варіанти реакції вихователя на вчинок вихованця

Вчинки учнів		Реакції вчителів					
		усвідомлені			неусвідомлені		
		заохочення	ігнорування	покарання	заохочення	ігнорування	покарання
Усвідомлені	Добрий	1	7	13	19	25	31
	Нейтральний	2	8	14	20	26	32
	Поганий	3	9	15	21	27	33
Неусвідомлені	Добрий	4	10	16	22	28	34
	Нейтральний	5	11	17	23	29	35
	Поганий	6	12	18	24	30	36

Очевидно, що з педагогічної точки зору такі табличні варіанти реакцій вихователів, як наприклад № 3, 6, 13, 18, 21, 31, просто недопустимі.

Не вдаючись до детального аналізу кожного варіанту, зазначимо лише, що у вчинках вихователя (у навчально-виховному процесі) усвідомленість має бути першочерговою вимогою. Ігнорування з боку педагога може стати не менш сильним, дівим, а часом і небезпечним стимулом, ніж звичні заохочення чи покарання. Свідоме ігнорування (якщо воно не є елементом продуманого педагогічного прийому чи експерименту) свідомо негативного вчинку за певних обставин може спричинити навіть патологічну соціально-ціннісну дезорієнтацію дитини. Така ж реакція вихователя на неусвідомлено поганий вчинок може започаткувати небажану звичку, а то й викликати серйозні моральні переживання учня або, залежно від умов, спонукати до покращення учня, що невпевнений у собі.

Таким чином, ми виявили деякі параметри процесу стимулювання і його особливості: тривалість, масштабність, неперервність, насиченість, інтенсивність, комбінативність, усвідомленість, розуміння яких дозволить оптимізувати навчально-виховний процес. Для більшої ефективності роботи педагогів і глибшого розуміння особливостей застосування стимулів окрема увага надалі має бути звернена на закономірності процесу стимулювання (наступність стимулів, часовий інтервал тощо).

Необхідність стимулів у житті людини (в тому числі — в навчально-виховному процесі) доводять сьогодні і педагоги, і психологи. Це дає підстави для нового підходу у вивченні проблеми заохочень та покарань як елементів єдиного масштабного процесу стимулювання, котрий охоплює все життя людини і має два основних аспекти: особистісний і суспільний. Заохочення та покарання є не єдиними елементами процесу стимулювання. Дослідження мотивованого вчинку в часі дозволяє виокремити групи інформаційних актів (заохочення, зауваження, застереження) та постстимулів (нагорода, ігнорування, покарання). Така класифікація дозволяє запропонувати нове вирішення проблеми вибору стимулу: в педагогічному процесі пріоритетними мають бути інформаційні акти. Зважаючи на масштабність процесу стимулювання, реалізація завдань гуманізації освіти вимагає вивчення і корекції напрямів його динаміки. В 90-ті роки ХХ століття в Україні спостерігали звуження деформація спектру заохочень та покарань учнів загальноосвітніх шкіл. Така ситуація є історично зумовленою, проте недостатньою для реалізації гуманістичних ідей в сучасному шкільництві. Тому сучасний процес стимулювання школярів повинен стати об'єктом наукового моніторингу з метою спрямованого контрольованого формування в школі міжособистісних стосунків якісно нового рівня за рекомендаціями провідних українських учених і під керівництвом менеджерів освіти.

Галина МЕЛЬНИК

УКРАЇНСЬКЕ ВБРАННЯ ЯК ЗАСІБ НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ

Стан розвитку нашого суспільства зумовлює зміни в національній системі освіти і виховання. Соціальне замовлення держави — формування громадянина України, здатного навчатися і працювати у нових, сучасних умовах, — спонукає до необхідності пошуку нетрадиційних підходів у навчанні й вихованні учнівської молоді, спрямованих, насамперед на стимулювання і розвиток природних сил, можливостей особистості, формування високої національної самосвідомості, духовності, гідності. Пріоритетним завданням реформування системи загальної середньої освіти є створення умов для вільного розвитку особистості, приведення змісту освіти у відповідність до сучасного рівня розвитку вітчизняної та зарубіжної науки і культури. Зміст освіти значною мірою визначає перспективи нарощування наукового, економічного, кадрового потенціалу України, розробки нових технологій, відродження й утвердження національної культури, духовної єдності нації.

Тривалий час навчальний процес школи був відірваний від національного коріння українського народу, у якого склалася власна система трудового виховання. Вона максимально враховувала риси й самобутність українців та ґрунтувалася на творчій праці — першооснові життя українського суспільства, засобах творення його матеріальної і духовної культури.

Поставивши трудову підготовку в центр усієї системи виховання, народна педагогічна практика переконливо довела, що без навчання творчій праці неможливе ні моральне, ні фізичне, ні естетичне формування особистості.

Деструктивні фактори розвитку економіки не могли не позначитися на соціокультурній ситуації в Україні. Її сучасний стан можна визначити як суперечність між зростаючою потребою суспільства в піднесенні освітнього, професійного і творчого рівня розвитку громадян і можливістю їх культурного збагачення.

Новий уклад життя підвищує вимоги до рівня освіченості всіх учасників суспільного виробництва, потребує формування нового мислення, глибокого усвідомлення змін, що відбуваються у державі. Розв'язання цих завдань повинно бути реалізоване у різних формах.

Мистецтво як елемент загальної культури народу несе у собі основні досягнення, характеристики й особливості його специфічної духовно–практичної діяльності, фіксує світосприйняття, мислення і спілкування людей, передає цей досвід наступним поколінням. Декоративно–ужиткове мистецтво завжди було тісно пов'язане з життям і побутом людини. Свідоме використання виховних можливостей декоративно–ужиткового мистецтва, зокрема народного вбрання, у загальноосвітніх закладах сприяє розв'язанню багатьох проблем розвитку особистості. Адже дитина повинна розвиватися в процесі активного освоєння історичного досвіду, зафіксованого у предметах матеріальної і духовної культури народу.

Український національний одяг формувався і розвивався у річці розвитку людської цивілізації. На нього наклали відбиток нашарування різних епох, у якому відобразилися мистецький рівень, емоційна насиченість, світосприйняття, естетичні уподобання наших предків. Вплив соціальних, економічних та культурних факторів сприяв створенню розмаїття форм, декору, кольорової гами українського вбрання.

В ансамблі народного одягу чільне місце посідає українська сорочка. Вона наділена власним духовним образом, в якому відображені народні традиції, вірування, звичаї, обряди українців.

Вивчення української сорочки розширює уявлення про суть, зміст, образну мову народного мистецтва, відіграє важливу роль у розвитку художньо–естетичної культури особистості. Учні повинні усвідомлювати, для чого створювалися вироби одягового призначення, яку роль вони відігравали, які функції виконували, які почуття виражали, якими засобами досягалася ця виразність. На прикладі вивчення українського вбрання можна виділити найбільш типові прояви образного світобачення, а саме: естетичного ставлення людини до рідної природи, до умов життя, вироблення потреби спілкування з художніми цінностями.

Естетичне ставлення до природи зумовлене родовими традиціями, пов'язаними з відчуттям етнічного зв'язку людини з нею. Природа завжди була невичерпним джерелом народного одягу, її краса визначала сталість тем і образів українських сорочок.

Народна творчість — невід'ємна частина щоденного практичного життя. Майстер у першу чергу виготовляє ужитково–функціональну річ, необхідну у практичному житті, а не твір мистецтва. Та завдяки декоруванню, витонченому ставленню до матеріалу його твір сприймається як зразок мистецтва. Входячи в побут, твори народного декоративно–ужиткового мистецтва виховують естетичний смак.

Створення одягу є мистецтвом художньо–образного освоєння дійсності. Художні традиції передаються від покоління до покоління, як результат колективної мистецької творчості. Передається не лише виконавська майстерність, а й художні образи, народні мотиви, колорит, символіка.

Художні традиції знаходять яскравий вияв у місцевих формах. Краса і колоритність народного вбрання значною мірою визначалися витонченим смаком і художнім обдаруванням його майстрів. Застосовуючи досягнення багатьох поколінь, митці успадковували їх і продовжували у своїх творах.

На заняттях потрібно акцентувати, що професійність майстра полягає, насамперед у тому, як він відчуває вимоги часу, духовні потреби свого народу та адекватно відтворює їх у художній формі. Справжній митець не задовольняється простим використанням елементів і мотивів народного орнаменту. Вивчаючи художню спадщину, він намагається зрозуміти її

сутність, закономірності, освоїти естетичні принципи, специфіку матеріалу, гармонію кольорів, форм, пропорцій. Такий майстер, відчуваючи органічний зв'язок із культурним середовищем, творить виріб, у якому гармонійно поєднуються традиції і сучасність, національне і загальнолюдське.

Молодому поколінню відкривається можливість сприйняти те, що характеризує високе і досконале в художньому середовищі, а також брати безпосередню участь у збагаченні історичних традицій освоєння дійсності за законами краси та гармонії.

Цікавою є думка про місце і роль культурно-національних традицій у сьогоденні: 92% респондентів вважають, що в оздобленні одягу варто використовувати українські національні традиції, та лише 53% використовують їх у своїх родинах; 84% опитуваних вважають, що для створення ансамблю одягу відповідно до сучасних естетичних запитів із використанням народних традицій їм бракує спеціальних знань та досвіду.

Осмилення ситуації і пошуки шляхів її вирішення спонукали нас до розробки програми трудового навчання для 10–11 класів за профілем “Українська сорочка”.

Зміст програми передбачає ознайомлення учнів з історією українського костюма, функціями народного одягу, художніми особливостями декору і семантикою орнаментів традиційних сорочок різних регіонів України. Під час вивчення вище зазначених тем учні знайомляться з традиціями, обрядами, звичаями своїх предків, засвоюють моральні й культурні цінності народу.

Вивчення типів крою, видів оздоблювальних швів, способів з'єднання елементів сорочки сприяє не тільки формуванню спеціальних умінь і навичок, а й удосконалює майстерність учнів у виготовленні виробів одягового призначення та застосуванні набутих знань при створенні сучасного одягу.

За даною програмою з 1996 року навчаються учні середньої школи №18 м. Стебника та №14 м. Дрогобича Львівської області. Про результати роботи свідчать кращі вироби старшокласників, які експонувалися на виставках різних рангів (у музеях: українського декоративно-прикладного мистецтва (Київ), “Шевченківський гай” (Львів), “Гуцульщина” (Коломия), “Бойківщина” (Самбір), “Дрогобиччина” (Дрогобич), виставкових залах Трускавця Кам'янець-Подільського, Львова, Вінниці, Запоріжжя). Четверо випускників цих шкіл навчаються у Львівській Академії мистецтв, шестеро — на художньому факультеті Прикарпатського університету ім. В. Стефаника, п'ятеро опановують фах учителя обслуговуючої праці та керівника художньо-прикладного гуртка у Дрогобицькому педагогічному університеті ім. І. Франка.

Ми вважаємо, що при вивченні курсу “Українська сорочка” потрібно передусім створити необхідні умови для ознайомлення з художньою спадщиною рідного краю, в результаті чого виникне відповідна ситуація, коли знання у цій галузі стають внутрішніми переконаннями.

Краса українських сорочок позитивно впливає на моральні почуття школяра, привертає увагу до проявів добра, гуманізму, високої духовності. Сприйняття одягу передбачає емоційне захоплення, співпереживання, замишування витонченістю художніх форм, засобами виразності (вишивкою), своєрідністю й неповторністю художніх технік і матеріалів.

Захоплення мистецтвом є найкращою передумовою прояву і розвитку художньо-творчих здібностей. Основними складниками цього процесу є пізнання і творчість.

Використання багатой історико-культурної спадщини декоративно-ужиткового мистецтва дає можливості учням освоювати набутий життєвий досвід людства, що сприяє їх соціалізації. З іншого боку, культурні цінності, створені попередніми поколіннями, засвоюються індивідуумом, розвивають його морально, збагачують духовно, естетично виховують і формують як гармонійну особистість.

Зацікавленість творами декоративно-ужиткового мистецтва, зокрема різними українськими сорочками, сприяє пробудженню потреби дізнатися, як це робиться, як можна самому у виробі передати те, що побачено, відчуте. На основі цієї потреби розвивається творча активність як спосіб її задоволення.

Виготовляючи сорочки, які, з одного боку, мають суто функціональне призначення, а з іншого, — є зразками декоративно-ужиткового мистецтва, учні вкладають у них весь свій творчий потенціал. Їхні твори стають виявом своєрідної гри фізичних та інтелектуальних сил.

Саме через творчу працю розкривається й опредмечується духовний світ молоді людини, виявляються різноманітні грані її особистості, формуються такі риси характеру, як почуття власної гідності, наполегливість у подоланні труднощів, цілеспрямованість.

Народне декоративно-ужиткове мистецтво, зокрема традиційний народний одяг, відкриває широкі можливості для стимулювання пізнавальної активності, розвитку творчого ставлення до праці. Естетичні смаки забезпечують необхідну основу для формування художньої майстерності.

Освоєння прекрасного засобами народного декоративно-ужиткового мистецтва відкрило широкий простір для самоутвердження старшокласників у різних сферах матеріальної і духовної культури суспільства. Наш практичний досвід засвідчив, що заняття вишивкою та виготовлення традиційних українських сорочок стали невичерпним джерелом формування моральних-духовних якостей, громадянських рис, національної самосвідомості школярів.

Оксана АБРАМЧУК

СТУДЕНТ ВИЩОГО ТЕХНІЧНОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ ЯК ОБ'ЄКТ І СУБ'ЄКТ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ

В педагогічному процесі вищого закладу освіти живим “матеріалом” для викладача є студент — “об’єкт” прикладання сил педагога. Проте демократична система виховання не обмежується такою пасивною роллю вихованця: з об’єкта навчання і виховання студент перетворюється й на суб’єкт самоосвіти та самовиховання [1]. Такий процес потребує грамотного професійного підходу викладача, щоб правильно спрямувати діяльність молоді людини на саморозвиток, самовдосконалення, самоствердження у суспільстві.

Тривалий час вважалося, що виховання молоді не є проблемою. Розроблялися плани виховної роботи, контролювалося їх виконання. Результати впливу таких планових заходів на молоді не аналізувалися. Такий формальний підхід до молоді як до пасивного об’єкта у вихованні призвів до того, що за минулі десятиліття в молодих людей помітно знизилася цінність багатьох моральних критеріїв, зникли бажання приносити користь людям, щирість, доброзичливість, що стало причиною проявів негативізму у стосунках з оточуючими.

Результати опитувань студентів різних ВНЗ України дають змогу виявити зміни в морально-політичних й естетичних установах молоді, які відбуваються в останні роки: пріоритети більшості студентської молоді — влаштування особистого життя, власне матеріальне благополуччя; зникнення альтруїстичних цілей в житті; відсутність особистісних та громадських ідеалів; зменшення кількості бажаючих стати фахівцями високої кваліфікації з метою покращення економічного становища в країні.

Пояснити це можна поглибленням соціально-економічної і духовної кризи в країні, руйнуванням певних стереотипів і соціальних устоїв. Сучасний моральний стан нашого суспільства: злочинність стала звичайним явищем; наркотики, алкоголь; безпритульні діти при живих батьках тощо. Урбанізація приводить до відчуження людей від краси природи, від землі, яка потребує щоденного хазяйнування. Бездіяльність молоді призводить до нездатності працювати, до масового неробства. Багатогодинне сидіння перед екранами телевізорів, неконтрольований на державному рівні зміст відеоносіїв і комп’ютерних ігор формують у молоді не лише лінощі, а й агресію. Занепокоює тенденція до деіндивідуалізації молоді, що пояснюється слабким розвитком самосвідомості, низьким рівнем культури, послабленням внутрішнього опору молоді людини до тиску стандартизованих зразків поведінки. Деіндивідуалізовані люди менше контролюють себе, не замислюються над людськими цінностями, не вважають за потрібне надбання власних духовних цінностей, втрачають ознаки самобутності й інтелекту. Ця проблема — результат подолання особистого в людині на користь соціального, громадського. Суспільні умови не задовольняють молоді людину, і вона іде всупереч колективним, соціальним інтересам і потребам. Але було б неправильно все зводити тільки до процесів, що відбуваються сьогодні в нашому суспільстві. Це неминуча плата і за злочини проти людства в роки сталінізму, за помилки в період застою. Руйнуються минулі ціннісні шкали, а позитивні ідеали не створюються, втрачаються соціальні орієнтири, послаблюються ідейні переконання молоді. Не знаходячи застосування своїм здібностям на

практиці, частина молоді не помічає позитивних змін навколо, тому, очевидно, що студентине мають можливості заробляти на навчання, на проживання, значна частина випускників вузів не знаходить роботу за фахом — вимушена працювати на базарі, дехто влаштовується на роботу за кордоном, де і зарплатня вища й умови життя кращі.

Не можна не бачити й недоліків навчально-виховного процесу, який не вирішує одне з головних своїх завдань — “формування національної свідомості, любові до рідної землі, свого народу, бажання працювати задля розквіту держави, готовності її захищати”, як цього вимагає Державна національна програма “Освіта. Україна ХХІ ст.” [2]. З огляду на означене, кожен вищий заклад освіти у навчально-виховному процесі має вирішувати сьогодні конкретні завдання: 1) підготовка особистості, яка орієнтується в сучасній історичній, економічній, культурній ситуації, здібної до самореалізації, самовизначення; 2) залучення до національно-культурних традицій, збагачених загальнолюдськими цінностями світової культури; 3) забезпечення високого рівня професійної компетенції; 4) стимулювання постійного пошуку, безперервного самовдосконалення, самоосвіти; 5) формування потреб і вмінь підтримувати своє фізичне та психічне здоров'я, професійну працездатність в умовах конкуренції.

Наскільки важливо активніше залучати молодь до вирішення гострих політичних, економічних, екологічних та інших проблем засвідчили відомі події в нашій країні, які показали, що студентство може бути активною соціальною силою, яка впливає на вирішення цих проблем [3]. На жаль, сучасні студенти недостатньо залучаються до громадських процесів суспільства, розбудови незалежної держави, орієнтуються на загальнолюдський досвід, не обходять історичні надбання свого народу. Необхідно знайти й реалізувати ефективні підходи, форми, методи і засоби виховання переконаності, орієнтації на виховний ідеал — громадянина-патріота.

Студенти не сприймають спрощених відповідей на запитання, чітко вловлюють фальш, породжену невмінням пояснити реальні суперечності суспільного розвитку, витоків цих проблем, які турбують їх. У молодих людей старі ілюзорні погляди змінюються новими переконаннями, що залежить від різних факторів впливу: власного життєвого досвіду, природних задатків, а також від засобів і методів виховної роботи. Аналіз досліджень свідчить, що молодь потребує спрямування її інтересів на важливі суспільні питання. Отже, для виховання переконаності в молоді необхідно виходити з її установок, а для цього треба вивчати її інтереси і спрямовувати в необхідне для розбудови держави русло.

З метою виявлення стану патріотичного виховання студентів технічних вузів на етапі констатуючого експерименту були проведені анкетні та експертні опитування, аналізувалися документи, проводилися стандартизовані інтерв'ю, спостереження. Об'єктами дослідження стали студенти перших і третіх курсів усіх факультетів Вінницького державного технічного університету і перших курсів ще трьох вузів: університету “Україна” (м.Вінниця), Технологічного університету Поділля (м.Хмельницький), Державного технічного університету радіоелектроніки (м.Харків). Дослідження проводилися протягом 1998–2001 років й охоплювало 527 студентів.

У процесі дослідження стану патріотичного виховання у навчально-виховному процесі технічних вузів увага зверталася на такі аспекти: розуміння та усвідомлення студентами понять “патріот” та “патріотизм”; прояви патріотичних почуттів у ставленні до української мови, історії, культури, народу, держави; відповідальне ставлення до майбутнього фаху; виявлення певних рівнів патріотичної вихованості студентів.

Проведене анкетування студентів першого та третього курсів показало, що 71% респондентів правильно розуміють зміст поняття “патріот”, навіть, пояснюють етимологію слова, 27% — визначають це поняття, найчастіше ототожнюючи його зі словом “громадянин”, для 2% “патріот” — це людина, що живе на Батьківщині, рідній землі.

На думку опитаних, “справжнім патріотом” є людина віддана своєму народові — 47%, яка прагне кращого майбутнього для своєї Батьківщини — 35%, не знають відповіді — 1%, застарілим визначенням вважають — 17%. Вважають себе патріотами України 68%, міста (села) — 75%, університету — 57%.

Для більшості “бути патріотом” означає: любити свою землю — 55%, прагнути кращого майбутнього для своєї Батьківщини — 52%, 3% дають кілька варіантів відповідей.

Щодо поняття “патріотизм”, то 44% опитаних вважають його “вірністю Батьківщині” та “готовністю захистити її інтереси”, 52% — “вірністю”, “готовністю захистити її інтереси”, “прагненням покращити життя народу своєї країни”, 4% — “гордістю за незалежність держави” та “прагненням покращити життя народу своєї країни”.

Багато розбіжностей, залежно від курсу і групи, викликала відповідь на запитання “Чи є патріотизм національною рисою українця?” Хоча результат у відсотках можна вважати позитивним: 53% дали відповідь “так”, 47% — “ні”.

Більш оптимістично налаштовані першокурсники: 62% опитаних вважають патріотизм національною рисою, 38% — так не вважають. Студенти третього курсу більш критично ставляться до цього запитання: лише 42,5% вважають патріотизм національною рисою українців, 58,5% — ні.

Подібна поляризація оцінок хтозна чи випадкова. Переоцінка соціальних ідеалів, відсутність національної ідеї, знецінення моральних якостей людини (патріотизм, інтернаціоналізм, ідейність) — це не лише результати соціально-економічної і духовної кризи в країні, а й недоліки виховного процесу, який не вирішує одного з головних своїх завдань — формування у молоді національної самосвідомості, патріотичних почуттів, моральної культури.

Це підтверджує й аналіз анкетування студентів. На запитання “Чи може патріот не володіти мовою своєї Батьківщини?” 74% дали відповідь “ні”, 26% — “так”. Таке співвідношення, звичайно, не на користь тим соціально-політичним силам, які намагаються повернути російській мові статус державної, але й доводить недосконалість системи виховання молоді. Адже в анкетуванні брали участь студенти українського вузу, випускники українських шкіл, громадяни країни, в якій Закон “Про мову” був прийнятий ще в 1989 році. Окрім того, серед опитаних українці за національністю склали 78%.

Проведене анкетування значної кількості респондентів показало, що 64% не байдужі до української мови, 45% — відчувають повагу, але 1% складають люди байдужі.

Рідною визнали українську мову 67% опитаних. На жаль, 14% не вважають володіння мовою своєї Батьківщини проявом патріотизму, 19% ставляться до української мови як до стимулу для подальшого навчання, життя за кордоном.

Оптимізм викликає той факт, що майже для 100% респондентів мова є ознакою культури людини, культура мови — ознакою освіченості.

Серед занять, які, на думку студентів, найбільше впливають на патріотичні почуття, названі: історія України — 31%, українська література — 33%, українська мова — 29%, 7% назвали соціологію.

Одним із компонентів патріотичної вихованості є наявність патріотичних почуттів у особистості. На жаль, не всі майбутні інженери вважають необхідністю виховувати в собі патріотичні почуття: 58% дали відповідь — “так”, 42% — “ні” (67,2% студентів першого курсу дали стверджувальну відповідь, у студентів третього курсу відсоток знижується — 54,7%).

Прояв патріотичних почуттів вбачають у формуванні професійних якостей — 24%, у серйозному ставленні до навчання — 27%, у прагненні служити Вітчизні — 39%, по 5% — у відповідальності за свої вчинки і підвищенні національної самосвідомості.

У патріотичному самовдосконаленні особливе місце належить ідеалу. Ситуацію з невизначеністю ідеалів, особистісних і національних, підтверджують відповіді на запитання “Хто для Вас є зірцем патріота?” Для 14% — батьки, 15% — учителі, 59% — історичні герої (національні герої сприймаються, як одне й те саме), 12% — видатні державні діячі (політики, письменники, спортсмени).

На запитання “Чи вважаєте Ви себе патріотом України?” 87% дали стверджувальну відповідь, 9% респондентів не вважають себе патріотами України, 4% не визначили свою позицію. Серед опитаних були представники таких національностей: українці (78%), росіяни (19%), інші національності (молдовани, білоруси, євреї, татари, поляки, німці, литовці). Відсоток тих, хто вважає себе патріотом України, вищий за відсоток українців за національністю серед опитаних. Таке співвідношення свідчить про складний процес перетворення народу України в українську націю. Представники різних народів можуть і повинні відчувати себе громадянами країни, в якій живуть, якщо люблять Україну. Адже говоримо: американець українського походження, француз польського походження тощо. Із

розвитком громадянсько-державної свідомості нормальним буде говорити і “українець російського походження”, “українець єврейського походження” тощо [4].

Опитування студентів негуманітарних спеціальностей різних навчальних закладів щодо виховання у них, майбутніх інженерів, економістів, рис патріота дали такі результати: більшість респондентів вступали до вузу, щоб отримати вищу освіту — 68%, втричі більше, ніж тих, хто орієнтується на конкретну спеціальність. Це свідчення того, що в суспільстві превалює думка про те, що вища освіта забезпечує високе становище в суспільстві, але нестабільність у суспільстві є результатом випадковості у виборі фаху, наміри його змінити. Своє сумнісне ставлення до навчання засвідчили 74% респондентів, 26% — не впевнені в необхідності набутих знань у майбутньому житті. Серед цінностей студентського життя 65% відзначили можливість брати активну участь у культурному житті, 3% — у громадсько-політичній діяльності, 2,5% — у науково-дослідницькій роботі, 27% — у спортивних заходах, 2,5% — розвагах.

На серйозні роздуми підштовхують дані про ставлення студентів до майбутньої роботи: лише 5,2% мріють про власну справу, 12% — мають сумніви щодо працевлаштування за фахом, 4,8% — цікавляться роботою, де зможуть бути суспільно корисними, поєднати матеріальні і духовні цінності бажають 39% опитаних, 38% цікавляться високооплачуваною працею, незалежно від змісту й соціальної спрямованості, 1% — не вважає за потрібне працювати в своїй країні.

Молодь гостріше, ніж інші соціальні групи, відчуває історичний час, швидше вловлює, хоч не завжди свідомо, його вимоги. У свідомості молоді людини точніше відображаються як нові суспільні проблеми, так і недосконалість чи відсутність умов реалізації. Цей потенціал активності, дієвості, пошуку, інноваційності молоді людини потрібно враховувати, розробляючи методику виховної роботи.

Занепокоєння викликає те, що гуманітарний рівень знань студентів залишається низьким. Із 30-ти студентів першого курсу Вінницького державного аграрного університету на запитання “Що ви знаєте про історію свого міста, села?” дали відповідь лише 24% опитаних. Про назву країни — 25%, про прізвища, імена свого роду — 15%. Знають авторів Державного гімну України — 5%, розповісти про українську символіку можуть 9%. Історією української мови цікавляться 1,8%.

Порівняльний аналіз кількісних і якісних показників відповідей свідчить про певний дисбаланс між національним складом опитуваних, їхньою самооцінкою своєї патріотичної вихованості та ставленням до таких раритетів національної культури, як мова, історія, культура.

Викликають подив деякі результати опитування. Наприклад, не всі могли правильно назвати імена видатних державних діячів, національних героїв; не усвідомлюють респонденти взаємозв'язку між професійною підготовкою та самовдосконаленням, формуванням національної самосвідомості, вихованням патріотичних почуттів.

Передбачуваними були відповіді на запитання про джерела інформації щодо соціальних, політичних, економічних та інших проблем. Переважна більшість студентів одержує інформацію з телебачення — 49,8% та радіо — 35%, з газет і журналів — 15,2%. Опитування читального залу показало, що на читання книг кожен опитуваний студент витрачає в середньому 40 хвилин у день, на періодику — 35 хвилин. Газети і журнали задовольняють інтереси в різних галузях науки і техніки, професійні читацькі інтереси. Для читачів головне — оперативність, своєчасне одержання інформації. Читач періодики прочитує і переглядає не більше 20–30% публікацій в кожному номері газети чи журналу, що свідчить про пізнавальну активність при читанні. Цікаво, що вплив інформації на молодь тим активніший, чим з вищим рівнем науковості вона відображає практику життя, відповідає інтересам молодих людей, чим вона емоційніша і дохідливіша. Важливим фактором, що зумовлює корисність і цінність інформації, є також її новизна. Щоб зацікавити молодь, необхідно кожен проблему розглядати в новому взаємозв'язку.

Аналіз досліджень свідчить, що молодь потребує спрямування її інтересів на важливі суспільно-політичні і народногосподарські питання, питання моралі. Молодь очікує від засобів масової інформації уваги до молодіжних проблем (ким бути, яким бути, як жити і працювати тощо). Для виховання переконаності в молоді необхідно виходити з її установок, а для цього треба вивчати її інтереси.

За даними соціологічних досліджень, в структурі усіх форм дозвілля молодих людей (від пізнавальних до розважальних) телебачення — на першому місці. 67% опитаних у вільний час надають перевагу телепередачам: з них 45,2% — розважальним, видовищним, 12,5% — науково-пізнавальним, 9,3% — політико-аналітичним. 9,1% опитаних вільний час віддають комп'ютерним іграм. Читання — лише на третьому місці (публіцистика, художня література, переважно фантастика й детективи, також історична, науково-технічна) — 8,9%. Інтерес до екскурсій виявили 7%. Менш оптимістичний стан справ з театрами і концертами — 6,3%, найнижчий рівень інтересів до музеїв, виставок — 1,7%.

Процес патріотичного виховання студентів оцінюють задовільно 39%, 61% — незадовільно, вважаючи виховні заходи формальними.

Проведений аналіз філософських, історичних, психолого-педагогічних та результатів власних досліджень з проблеми патріотичного виховання молоді показав, що сучасні науковці користуються як три — (низький, середній, високий), так і чотирискладовими (нульовий, низький, середній, високий) градаціями рівнів патріотичної вихованості. Обидва підходи мають досить умовний характер, оскільки порівняти за будь-якою шкалою якісні показники сформованості патріотичних почуттів особистостей минулих поколінь, історичних діячів — громадських, вчених, політиків, митців, для яких Україна була сенсом життя, з показниками вихованих у душі патріотизму сучасних молодих людей, практично неможливо. Та інтереси наукового дослідження потребують порівняння показників патріотичної вихованості студентів експериментальних та контрольних груп: 1) усвідомлення національної належності; 2) володіння мовою нації та шанобливим ставленням до неї; 3) знання історії та національних традицій своєї країни; 4) відчуття відповідальності за долю України. Тому доречно буде дотримуватися такої градації рівнів патріотичної вихованості студентів:

Нульовий рівень — студент не усвідомлює своєї національної належності, не володіє мовою свого народу, не знає історії свого краю і не цікавиться нею, національними традиціями, звичаями, не має відчуття відповідальності за майбутнє України. Нульовий рівень патріотичної вихованості студентів у ході дослідження не був зафіксований: на питання щодо своєї національної належності відповіли 98,8% опитуваних, 0,2% — не змогли чітко визначити свою національну приналежність (змішані шлюби, представники різних національностей в родині тощо). Відповіді респондентів дають право вважати, що студентів, які б не усвідомлювали свою національність, серед опитаних не було.

Низький рівень — студент починає усвідомлювати свою належність до українського народу, але ще не володіє національною мовою, не знає історії своєї країни, далекий від розуміння культури свого народу, не відчуває відповідальності за долю Батьківщини, що проявляється у безвідповідальному ставленні до навчання, громадських обов'язків тощо. Низький рівень патріотичної вихованості на основі результатів опитування мають 21,8% молодих людей, які проявляють інтерес до українського, але не мають знань. Головне, що вони подолали бар'єр байдужості до національного.

Середній рівень — студент усвідомлює свою національну належність, опановує українську мову, цікавиться історією свого народу, але не обізнаний з народними традиціями, звичаями, є спостерігачем, а не учасником національно-культурного процесу, відповідально ставиться до навчання, громадських обов'язків. Середній рівень складають 67,7% опитаних. Це ті, хто виявив достатній рівень знань з мови, історії, культури, але поки що не зробив свій внесок у розвиток держави. Ця категорія студентів дає сподівання на розвиток їх національної самосвідомості та активізацію діяльності на користь Батьківщині.

Високий рівень — студент відчуває себе органічною часткою своєї країни, свого народу, бездоганно володіє національною мовою, знає, шанує історію, звичаї, традиції, культуру, використовує їх у всіх сферах своєї діяльності, примножує багатства держави (старанно ставиться до навчання, творчо працює, сумлінно виконує громадські обов'язки, береже рідну природу тощо), відповідає за долю держави. Високого рівня досягли 9,3% респондентів, що залишає надію на зростання їх кількості, якщо врахувати такий показник, як вік. До цієї групи належать найбільш активні не лише у навчально-виховному процесі, а й у громадському житті молоді люди, які мають особисті переконання, свідомість, сумління та бажання бути корисними своїй родині, професії, народу і країні.

На високому рівні патріотичної вихованості починається активна діяльність особистості у напрямку підвищення своїх моральних якостей, вдосконалення професійної майстерності, вимогливості до себе і оточуючих, прагнення бути корисним суспільству, служити національній ідеї.

Загальний стан патріотичної вихованості студентської молоді вищих технічних закладів освіти, де було проведено констатуючий експеримент, можна вважати переважно задовільним, оскільки більшість опитаних має середній рівень. Немалий відсоток складають студенти з низьким рівнем патріотичної вихованості, що пояснюється недосконалістю системи її формування, що свідчить про необхідність посилення уваги до патріотичного виховання студентів, пошуку найбільш ефективних форм і методів навчально-виховного процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Галузинський В.М., Євтух М.Б. Педагогіка: теорія та історія. К.: Вища школа, 1995. — С.93.
2. Державна національна програма “Освіта. Україна XXI століття”. — С.15.
3. Закон про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні. Закони України. К., 1996. — Т.5. — С.38–46.
4. Концепція національного виховання // Рідна школа. — 1995. — №6. — С.18–25.

ПЕДАГОГІЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Віра СОРОЧИНСЬКА

ПРИЙОМИ ПСИХОЛОГІЧНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ УЧНІВ ПТУ

Психологічне консультування передбачає створення для клієнта умов, за яких він міг би здійснити раціональні способи дій, часто це нові дії, нові переживання, нові цілі подальшого життя. При цьому психолог оперує такими поняттями, як смисл життя, місце людини в житті, цінності, індивідуальність.

Аналіз основних теоретичних підходів дозволить виділити основні поняття, що використовуються, та методи роботи з клієнтом.

Психодинамічна теорія, створена З.Фрейдом, на сьогодні представлена багатьма модифікаціями в роботах А.Адлера, Е.Еріксона, У.Фрома, К.Хорні, К.Юнга, В.Рейха та ін. Популярним є трансактний аналіз Е.Берна, гешталь-терапія Р.Перлза, біохнеогетика А.Лоувена, які також пов'язані із психоаналізом З.Фрейда.

Основне твердження в концепції З.Фрейда про значущість підсвідомого дозволяє описати складність і неоднозначність людського життя. Тому важливим завданням психоаналізу є виявлення підсвідомої сфери, яка управляє діями людини. При роботі з позиції психодинамічної теорії психолог прагне до осмислення клієнтом своїх підсвідомих процесів, що дозволяє навчитись впливати на них. За цією теорією вважається, що стійкі особистісні утворення формуються досить рано. Дитячі стереотипи з часом у різних варіантах відтворюються в дорослій поведінці. Тому життя людини визначається її минулим. Ось чому так важливо визначити ці стереотипи, встановити між ними зв'язок. Розпізнавання емоційних і поведінкових стереотипів можна здійснити через вивчення захисних механізмів особистості. Інсайти, як моменти підсвідомого, є необхідними для початку особистісних змін. Оскільки основним призначенням "Я" є збереження гармонії між зовнішніми (соціальними) силами і внутрішніми (підсвідомими), то психолог постійно працює з самозахисними механізмами особистості. В психодинамічних теоріях прийнято вважати, що більшість захисних механізмів застосовується для позбавлення сексуальності.

Класичний психоаналіз містить п'ять базисних технік:

- метод вільних асоціацій;
- тлумачення сновидінь;
- інтерпретація;
- аналіз опору;
- аналіз перенесення.

Метод вільних асоціацій передбачає породження довільних висловлювань, що випадково виникли у думках та зміст яких може відображати будь-які переживання клієнта. Для консультанта важливі: зміст, послідовність висловлювань і блокування у них. Останні два моменти є ключовими для неусвідомленої проблематики.

При тлумаченні сновидінь розрізняють зміст, що декларується, та латентний зміст (останній містить собі пригнічені, уявлені в інакомовній формі переживання). Важливою є та обставина, що під час сну послаблюються захисні механізми та проявляються приховані від свідомості переживання. Однак сновидіння — не лише ілюстрація пригнічених переживань, ай процес трансформації їх у більш прийнятій для розуміння та опанування формі. Саме цю функцію сновидінь З.Фрейд визначив як "роботу сновидіння". Завдання консультанта полягає в забезпеченні інтерпретації, розкритті латентного змісту і через спонукання клієнта до висловлювань вільних асоціацій, пов'язаних зі сновидінням, — допомогти йому в усвідомленні реальних подій минулого і сучасного, що викликали картини сновидінь.

В історії психоаналізу сформовано три підходи до пояснення природи снів. Перший, розроблений З.Фрейдом, полягає в тому, що всяке сновидіння розглядається як вираження ірраціонального та асоціативного в людині. Другий підхід К.Юнга, за яким сновидіння — це прояв підсвідомого розуму, що виходить за рамки можливого людини. В основі третього підходу — уявлення про те, що сні відображають всякі прояви діяльності мозку: ірраціональні прагнення, інтелектуальні здібності і моральні цінності, тобто все, що сформоване в людині.

Немає сумніву в тому, що сні значущі в житті людини і мають відповідний смисл. Тільки З.Фрейд на початку ХХ ст. підтвердив правильність попередніх уявлень про те, що сні мають смисл і значення, оскільки людині не сниться те, що не відображає важливих сторін реального життя. Всі сновидіння можна тлумачити, маючи ключ до розкриття символів. І це є важливий шлях до розуміння дії підсвідомого та найбільш прийнятої поведінки. Він же довів, що сон є здійсненням ірраціональних бажань, приглушених, угамованих у реальному бутті.

Основою аналізу сну є відокремлення прихованого змісту від уявного. При цьому використовується метод вільних асоціацій. На практиці це відбувається шляхом згадування і записування в усіх деталях змісту сну; абстрагування від тих зв'язків між елементами сну, які здаються природними, звичними, життєвими; аналізу випадкових думок, що виникають при довільних асоціаціях на кожен елемент сну.

При аналізі снів необхідно врахувати основні принципи побудови сновачення (б). По-перше, це задоволення бажань, або бажаний вихід із ситуації. По-друге, необхідно врахувати основні процеси сновиднь — підсилення і зміщення. Підсилення полягає в тому, що кожен елемент сну може бути запрограмований не однією думкою, а декількома, кожна прихована думка може проявлятися в елементах сновидіння. Процес зміщення розташовує найважливіші приховані думки в другорядних, несуттєвих сюжетних моментах сну. По-третє, це процес поєднання в одній конкретній ситуації минулого і теперішнього, часто і майбутнього, тому це зміщення в просторі і часі. По-четверте, сон відображає внутрішній світ, культурне багатство людини, а тому в кожного буде своєрідна, індивідуальна символіка.

Різні психологічні і психотерапевтичні школи по-різному відповідають на питання про цілі професійної психологічної допомоги. В гуманістичній психології це може бути самоактуалізація, в екзистенційній — відновлення життєвих сигналів, в біхевіоризмі — адаптація, в психоаналізі — осмислення, в аналітичній психології — індивідуалізація і т. д.

Не менш важливим є питання ефективності психологічного консультування. Що брати за основу: суб'єктивні фактори (самопочуття клієнта, його задоволення процесом спілкування з консультантом) чи об'єктивні показники (досягнення психологом мети своєї діяльності). Ні один із напрямків, які вказують дослідники [3, 112–113], не має переваг перед іншими. На думку Г.Дж.Айзенка, “ремісія без лікування” (“спонтанна ремісія”) розвивається так само часто, як і покращення після психотерапії і психоаналізу [1, 6]. М.Цівкович упевнений, що джерелом ефективності є переконаність пацієнта в тому, що психолог здатен йому допомогти [8, 165–167]. П.Горностай та С.Васьковський [4] вважають, що результатом психологічної допомоги буде вирішення особистих психологічних проблем, що були причиною звертання до консультанта.

Суть проблемно орієнтованого консультування полягає в тому, що проблеми клієнта, які постають у консультативній роботі, розглядаються не як перешкоди, а як рушійна сила розвитку. Чим меншою кількістю засобів самостійного вирішення власних проблем наділена людина, тим вагомішою психологічної допомоги вона потребує. Нерозв'язні особисті проблеми гальмують розвиток, призводять до появи відчуття часткової або повної дисгармонії з навколишнім світом. Такий стан особливо загострюється в період адаптації до нових умов.

З огляду на значущість проблеми варто відзначити, що першокурсники ПТУ, за результатами наших досліджень, у перші 1,5 місяця перебування в навчальному закладі відчували особливо гостру потребу поговорити з іншою людиною про емоційні переживання. У 22% випадків першокурсники ПТУ звернулись до батьків; у 12% — розмовляли з улюбленим вчителем школи, в якій раніше навчались; у 36% — вели розмову з однолітками у дворі; у 16% — одержали професійну допомогу психолога. Решта залишилось наодинці з нереалізованим бажанням.

Встановлено, що кожна психологічна проблема людини має свої етапи, що обумовлені невизначеністю, спонтанністю, непередбачуваністю, а також детермінтами, які мають відповідні причини і закономірності. Пошук шляхів подолання їх посиленого впливу є важливим фактором успішного вирішення проблеми. Психологічна проблема в консультуванні має дві сторони — проблема клієнта і проблема консультанта. Проблема клієнта — це певна психологічна дисгармонія, несприятливий поведінковий комплекс, який створює психологічні труднощі, що викликають емоційні переживання, яких хотілось би позбутися. Часто це почуття невдоволення собою чи іншими. Проблема консультанта — це пошук шляхів психологічної допомоги клієнту.

Під час консультування психолог, як правило, вирішує два основні завдання:

1) допомагає клієнту зорієнтуватися у власних проблемах, знайти радикальний спосіб подолання труднощів;

2) актуалізує психічні сили і здібності клієнта, що сприятимуть вирішенню проблеми.

Тому метод консультативної бесіди має два аспекти: діагностичний і психотерапевтичний.

Для вирішення діагностичних завдань психологу необхідно ідентифікувати проблему. В першу чергу — причини і джерела розвитку проблеми. На цьому етапі важливими є найменші деталі: одяг, манера вести розмову, погляд, невербальні сигнали щодо внутрішнього стану напруги (постукування рук тощо). У детальних дослідженнях початкових моментів контакту визначено, що вирішальним для початкового орієнтування є перші 4 хвилини контакту. Вони є найважчими в роботі. За цей час виробляються неусвідомлені, але стратегічно важливі рішення, які стосуються подальших контактів. Перше враження є досить яскравим, вражаючим, а в ситуації консультування — надзвичайно визначним для майбутнього спілкування [2, 31].

Трапляється, що перша консультативна зустріч може бути й останньою, оскільки клієнт не виявить бажання продовжувати роботу з консультантом. Є фактори, які розрізняються як небажані в проведенні першої зустрічі. Небажано сперечатись із клієнтом, спростовувати його твердження (це не означає, що необхідно зі всім сказаним погоджуватись, але активно протидіяти — не варто); хвалити клієнта або обнадіювати без видимих підстав; давати нереальні обіцянки; інтерпретувати його поведінку або оцінювати дії і вчинки; ставити додаткові запитання щодо таких сторін життя, до яких клієнт надто чутливий; переконувати про необхідність продовжувати роботу; підтримувати клієнта в його нападках на інших осіб (багьків, однокласників, викладачів тощо).

До завдань початкової консультативної бесіди входить: здобуття прихильності клієнта, знання природи, встановлення контакту, заохочення до обговорення проблеми, формування реалістичних очікувань щодо спільної роботи. Одне з найважчих завдань серед перерахованих — заохочення клієнта до розповіді про свої проблеми та про себе. Навіть якщо учень довіряє консультантові та не відчуває ніяких міжособових бар'єрів, до дії можуть залучатись захисні механізми, активізуючи опір. Це особливо відчутно, коли першокурсник направлений до спеціаліста викладачем чи майстром виробничого навчання.

Промовляння, визнання суб'єктивних бар'єрів, які довелося долати учневі, вияв у зв'язку з цим поваги та розуміючого ставлення — один із можливих ключів до зменшення опору. Питання, що стосуються стану клієнта, його самопочуття в обстановці консультування також допомагають зняти напругу. Наприклад “Вам зручно сидіти?”, “Моє запитання не здається Вам занадто настирливим?”, “Якщо потрібен час для розмірковування — будь ласка”, “Чи не змінилось Ваше самопочуття від початку розмови?”

Надзвичайно важливо відчувати потреби, переживання, прагнення людини. Як правило, за час зустрічі клієнт неодноразово навмисне продемонструє свої потреби та проблеми. Перша зустріч дає багатий матеріал для орієнтування в особі, вірогідній проблематиці та реальних, хоча і прихованих, потребах клієнта.

Завершення першої консультативної зустрічі — не менш важлива справа, аніж її початок. Практика показує, що саме останні хвилини першої зустрічі можуть викликати почуття дискомфорту як у консультанта, так і в того, кого він консультує. Відчуття розчарування найчастіше виникає від незавершеності ситуації. Тому дуже суттєвим моментом є словесне, означене завершення бесіди. Це можуть бути такі варіанти: “Наша зустріч завершується. Мені

приємно було з Вами познайомитись. Не зважаючи на короткотривалість, ми все-таки багато про що встигли поговорити. Мені здалось, що ще більше залишилось невисловленим. Якщо Ви справді намірені розібратись із ситуацією, із собою, я чекатиму на Вас у вівторок.”

Недостатня рефлексія, низька мотивація є тими бар'єрами, які не дозволяють зробити перший крок до ефективного вирішення власних проблем. Роль довіри в процесі надання психологічної допомоги важко переоцінити. В психоаналізі існує спеціальний термін — “терапевтичний альянс” (Гринсон, Райкрофт) — дія окреслення домовленості про взаємне довір'я. Якщо людина звертається до консультанта за власним бажанням, досягти необхідної відвертості не так уже й складно. Інша річ, коли, наприклад, учня ПТ У приводить майстер чи класний керівник. З першого погляду психологічна допомога в такому випадку є неприродною. Л.Філонов пропонує стадії контактної взаємодії з метою створення довірливих стосунків:

- накопичення згоди — нейтралізація негативних установок на основі промовляння учнем “так”. Наприклад “Ти в нашому навчальному закладі навчаєшся перший рік? Твоя майбутня спеціальність програміст? Першим уроком сьогодні буде історія України?”

- пошук інтересів, які співпадають; часткове переключення на обговорення особистих якостей вихованця. Наприклад

Психолог. Яким видом спорту ти захоплюєшся?

Учень. Люблю футбол.

Психолог. Мені також подобається футбол, однак я дивлюсь в основному ігри за участю київського “Динамо”.

Учень. Я не тільки дивлюсь гру відомих команд, а й сам люблю грати.

Психолог. Чим може приваблювати футбол молодого хлопця? Невже здатністю продемонструвати силу?

Учень. Ні, чому ж, граючи у футбол, потрібно думати;

- взаємне прийняття для обговорення особистих якостей і принципів (на цьому етапі переважно позитивних):

Психолог. Мене приваблюють люди, котрі можуть впевнено поводитись у незнайомій компанії.

Учень. Мене також, але їх так мало.

Психолог. Згадай ситуацію, коли таку поведінку тобі довелось спостерігати. Чим характерні впевнені дії? Як би ти описав внутрішній стан людини? Як її сприймають інші?

- індивідуальна взаємодія і взаємна адаптація партнерів. До цього моменту клієнт звикається із ситуацією, переконується в тому, що вона не є загрозовою, зникає підвищена напруженість. Такі прояви добре демонструються невербальними засобами: вільна поза, опущені руки, припіднятий підборідок, відкритий погляд

- погоджена взаємодія, тобто повне взаєморозуміння і довір'я [4, 43].

Доволі часто у клієнтів виникають так звані бар'єри відвертості: розмова ведеться навколо другорядних факторів, які не є причиною потреби в консультуванні. Трапляється, що на консультацію приходять “на всяк випадок”, а раптом консультант сам здогадається про проблему. Якщо психолог знаходить можливість виявити приховані мотиви, клієнт досить швидко робить “крок назустріч” і з бажанням відгукується на відвертість. Для цього потрібні терпіння і час.

Щоби перейти до вирішення проблеми, необхідно проаналізувати скаргу клієнта. В.Столін виділяє такі компоненти:

- локус скарги, тобто на кого вона зорієнтована (батьків, учителів, однокласників);
- самодіагноз або пояснення власного розуміння труднощів (я не вмію відстояти свою правоту; батьки завжди упереджено ставляться до мене, а сестрі все вибачають);
- психологічна проблема потреби щось в собі змінити;
- психологічний запит як прохання надати допомогу [5, 43–45].

Кожен структурний компонент скарги розглядається з позиції явного і прихованого змісту, який часто є неосмисленим клієнтом. Розповідаючи про свої проблеми і труднощі, людина формує проблемну ситуацію для консультанта. Таким чином проблема клієнта трансформується в проблему того, хто консулює і набуває форми психологічної. В подальшій роботі необхідно знайти способи психологічної допомоги.

Психологічні проблеми не існують ізольовано. Їх завжди можна виділити із контексту життя. Клієнт схильний пов'язувати свої труднощі з конкретним випадком, подією, а не з певними власними якостями. При консультуванні це звучить так: “В останній час батьки мене не розуміють...”, “Під час виробничої практики майстер постійно занижує мені оцінки”, “Яким може бути вихід із ситуації, коли не віддають боргу?”

Поєднання психологічної проблеми із ситуацією — одна із характерних відмінностей консультування та психотерапії. Як правило, потенційний клієнт психотерапевта починає сприймати свою проблему відособлено, поза зв'язком із конкретними обставинами. Клієнт консультації розпочинає зустріч із розповіді про конкретні події. Тому основним моментом при консультуванні є аналіз проблемної ситуації. Необхідно домогтись відокремлення проблеми від ситуації в свідомості клієнта. Наприклад, фраза “В останній час батьки лише не розуміють...” звучить як проблема батьків. Через аналіз типових ситуацій непорозуміння — коли пізно повертаюсь додому, коли голосно звучить музика, коли забуваю виконати прохання — проблема набуває нового звучання. Клієнт починає реальніше усвідомлювати власні прагнення даючи відповідь на запитання: чого я хочу. Наприклад, залишити за собою право жити за власними законами — повертатись, коли захочу; слухати музику такої сили звучання, яка влаштовує мене; не обтяжувати себе виконанням даних обіцянок і водночас мати прихильність і розуміння батьків. Односторонність у сприйманні ситуації стає очевидною.

Проблемні ситуації бувають найрізноманітнішими. Класифікувати їх можна за характером проблеми:

- особистісні (як опанувати хвилювання);
- комунікативні (не можу гідно відповісти на грубість);
- вікові (батьки не визнають моєї дорослості);
- педагогічні (всі завдання контрольної роботи висвітлені так само, як у Оксани, а оцінена робота на бал нижче).

За мірою складності проблеми бувають прості, коли достатньо звичайного роз'яснення; та складні, які вимагають від клієнта інсайту, а таке можливе лише після довготривалого консультування.

З огляду на рівень проблемності можна виділити стандартні ситуації, тобто такі, що мають закономірне підґрунтя. Наприклад, учень, який не звик відповідально ставитись до виконання навчальних завдань, потрапляє на виробничу практику до авторитарного майстра. Різні позиції двох учасників взаємодії об'єктивно приховують можливість прояву проблемної ситуації. Другий вид — типові ситуації, при яких дія закономірних факторів і випадкових урівноважена. Дівчинка-підліток після переїзду батьків у новий мікрорайон потрапляє у нове дворове оточення однолітків. Батьки насторожено ставляться до нових знайомих своєї дочки. Третій вид — нестандартні ситуації, тобто з непередбачуваним змістом та наслідками. Наприклад, учителька стурбована тим, як пояснити батькам ситуацію, яка склалася з дочкою. Дівчинка є зразковою у навчанні, однак, здається (жодного факту не було доведено), займається проституцією. Але кожен раз психолог має розуміти, які адаптивні можливості клієнта потрібно актуалізувати.

Найважливішою ланкою розв'язання діагностичних завдань при консультуванні є визначення дійсних психологічних проблем. Адже часто справжні труднощі не співпадають з формулюванням скарги. Тому одержану таким способом інформацію необхідно доповнити різними діагностичними прийомами і спостереженнями за вербальною та невербальною виразністю. Значущими можуть бути слова, фрази, які часто повторюються у певному контексті: “Мені байдуже, що вони про мене думають...”, “Я сам у змозі розв'язати свої проблеми”, “Якби у мене був ще один шанс...” Такі фрази промовляються в контексті різних аспектів проблеми, але завжди з однаковим емоційним навантаженням. Хорошим показником є зміна настрою в певні моменти обговорення теми, неадекватне реагування на запитання й уточнення щодо все тієї ж проблеми. Особливо показовою є невербальна виразність, яка в моменти напруження засвідчує невідповідність між змістом та емоційним забарвленням сказаного. Наприклад, байдужим голосом із опущеним поглядом промовляється: “Мені тут дуже подобається...”

У результаті зібраної інформації висувається консультативна гіпотеза — передбачення про характер і причини труднощів, які прочитуються в особливостях поведінки клієнта. Гіпотеза дозволяє визначити напрям подальшої роботи. Вона може уточнюватись, коректуватись. Наприклад, учень І курсу перебуває в стані глибокої фрустрації. Такий стан може бути наслідком різних життєвих обставин (психологічної травми, кризових проявів адаптивного періоду, глибоким особистим розчаруванням тощо), але може бути й ознакою певного психічного відхилення. На цьому етапі важливо визначити інші ознаки, які свідчатимуть про психічні розлади (нічні страхи, труднощі при переключенні уваги, часте звертання в спогадах до неприємних сторінок дитинства).

Визначаючи характер психологічної проблеми, консультант, як правило, виходить за рамки запрограмованої клієнтом ситуації. Додаткова інформація про життя клієнта дозволяє виявити джерела проблеми, знайти значущі факти минулого, які суттєво вплинули на перебіг сучасних подій. Важливою складовою частиною процесу ідентифікації проблеми є оформлення висновків про індивідуальні особливості особистості клієнта, тобто констатація психологічного діагнозу. Доволі часто можна виявити таку залежність: психологічний симптом → психологічний синдром → психологічна проблема. Наприклад, повернення до дитячих форм поведінки старшої дитини в сім'ї при народженні молодшої засвідчує проблему психологічного суперництва, несприймання другої дитини, помилки у вихованні. Підвищений апетит, бездумні крадіжки, які стали проявлятися після розлучення, підтверджують реакцію витіснення переживань, що пов'язані з втратою важливих стосунків. Різкий негативізм низькорослого підлітка є свідченням глибоко прихованого комплексу неповноцінності і прагнення до гіперкомпенсації.

Коли гіпотеза достатньо обґрунтована, передбачення щодо характеру труднощів підтверджені додатковими даними, консультант узагальнює інформацію і формулює психологічний висновок. Він є необхідним для консультанта як проміжний етап роботи. Але частково з психологічним висновком можна знайомити клієнта в процесі інтерпретації його ситуації.

Вдала інтерпретація дозволяє змістити акценти в аналізі ситуації і може бути відправною точкою внутрішньої роботи клієнта над проблемою. Наприклад:

“Як зберегти кохання в шлюбі?” — запитує розчарована сімейним життям молода жінка.

Психолог. “Ви хочете одержати конкретні поради, дотримуючись яких зможете зняти із себе відповідальність за власні вчинки, дії, слова?”

Підліток звертається з проблемою “Як примусити старшого брата зважати хоча б на моє існування поряд?”

Психолог. “Ти хочеш мати підтвердження того, що позиція сили завжди красномовніша від переконливого аргументу?”

Важливо, щоб інтерпретація була прийнята клієнтом. За такої умови консультативна робота може бути успішно продовжена. Варто пам'ятати, що ми працюємо не на усунення проблеми, а на її розв'язання, що має гармонізувати внутрішній стан людини. Адже допомагають не психологічні висновки, навіть досить кваліфіковані, а вміння консультанта стимулювати особистість до конструктивних змін у собі та в своєму оточенні. Парадоксальність стану клієнта при консультуванні полягає в тому, що він ніби-то налаштований і очікує конкретних порад, а насправді рекомендації його дратують і ускладнюють становище. Як відзначав К.Юнг, існує психологічний закон аналогічний збереженню енергії в фізичному світі: “Жодна психологічна величина не може щезнути без заміни її на іншу, рівноцінну за інтенсивністю” [7, 215].

Дієвими прийомами є пошук нового ракурсу в баченні проблеми, реконструкція втраченого смислу, розширення горизонтів сприймання світу, переоцінка цінностей, пошук психологічного підкріплення. Але в усіх випадках їх використання потрібно орієнтуватись на причини того, що сталося, а не акцентувати увагу лише на наслідках. У цьому випадку доречним буде зауваження про те, що хороший лікар відрізняється від поганого тим, що намагається ліквідувати причину захворювання, а не вести боротьбу з симптомами. Такий спосіб роботи знайшов плідне застосування в психоаналізі.

Психологічне консультування учнів ПТУ є важливою складовою частиною виховної роботи. Гострота проблем, які переживають першокурсники, вимагає кваліфікованої допомоги, надати яку можуть практичні психологи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Айзенк Г. Дж. Сорок лет спустя: новый взгляд на проблемы эффективности в психотерапии // Психол. журн. — 1994. — № 4. — С. 6.
2. Бондаренко О. Ф. Психологічна допомога особистості: Учб. посібник для студентів ст. курсів псих. факультетів та від-нь ун-тів. — Харків, 1996. — С. 31.
3. Бондаренко А. Ф. Социальная психотерапия личности (психологический подход). — Киев, 1991. — С. 112–113.
4. Горноста́й П. П. й Васыковскій С. В. Теория и практика психологического консультирования. — К., 1995. — С. 43.
5. Семья в психологической консультации: опыт и проблемы психологического консультирования / Под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. — М.: Педагогика, 1989. — С. 43–45.
6. Фрейд З. Толкование сноведений. — К., 1991. — 200 с.
7. Юнг К. Архетип и символ. — М.: Ренессанс, 1991. — С. 215.

Лариса ТКАЧУК

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБАЙВОСТІ ОСОБИСТІСНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СУЧАСНОГО ЮНАЦТВА

Потреба в особистісному самовизначенні є найважливішим новоутворенням раннього юнацького віку [1, 3]. Юнацтво шукає відповіді на питання: “Хто я є?”, “В чому сенс мого життя?”, “Ким я хочу бути?” і “Яким я хочу бути?” Уявлення юнаків про власне майбутнє невідривно пов’язане з цінностями, і саме в юнацькому віці відбуваються значні трансформації ціннісної системи та усвідомлення життєвих перспектив.

Одним із основних механізмів взаємодії особистості й суспільства, особистості та культури є її ціннісно-сміслова сфера. Система цінностей, згідно з Л. Божович [1], виступає одним із основних компонентів у структурі особистісного самовизначення. Проте було б помилково розглядати цінності відірвано від життєвої перспективи, на що вказують ряд психологів, зокрема М. Гінзбург [2]. У нього кінцеві цілі виступають як ідеали і розуміються як цінності. Отже, цінності, ціннісне усвідомлення лежить в основі цілепокладання. Саме здатність до ієрархізації, інтеграції та диференціації системи цінностей є мірилом особистісного самовизначення в ранньому юнацькому віці.

Відповідно до вищесказаного розв’язувались такі завдання психологічного дослідження:

- виявлення рівня сформованості ієрархічної структури ціннісних орієнтацій юнацтва;
- дослідження гендерних особливостей інтересів, цілей та потреб юнацтва;
- аналіз взаємозв’язку ціннісної сфери особистості з її життєвою перспективою.

Дослідження проводилось на базі 10–11 класів загальноосвітньої школи м. Житомира та перших курсів Житомирського педуніверситету. В цілому вибірка складала 160 чоловік.

Для вирішення завдань дослідження юнацтву було запропоновано написати основні цілі та інтереси в їх житті, а також розмістити в порядку спадання систему потреб, запропонованих експериментатором. Крім того використовувався варіант репертуарної решітки Дж. Келлі розміром 9 на 18 [4]. П’ять елементів рольового списку репрезентували сферу “Я” особистості: її часовий план (Я–теперішнє), ідеальний план (Я, яким намагаюсь стати; Я, яким реально можу стати) та Я очима інших (Я, яким мене бачать інші; Я, яким мене хотіли б бачити інші); ще чотири ролі передбачали репрезентацію ціннісної сфери (успішна людина, щаслива людина, високоморальна людина) та емпатійну сферу особистості (добра людина).

Проаналізувавши отриманні дані, можна показати динаміку найважливіших інтересів, цілей та потреб сучасного юнацтва (таблиці 1–3)

Результати дослідження свідчать, що безперечними “лідерами” серед інтересів сучасної молоді є музика у дівчат (56,6%) та спорт у хлопців (57,6%). З таблиці 1 видно, що в 11 класі збільшується інтерес до шкільних предметів. Це пояснюється характером залежності між вибором професії та навчальними інтересами старших школярів. Одинадцятий клас — період

прийняття складних та важливих рішень, одним з яких є вибір професії. Випускники усвідомлюють необхідність отримання знань для майбутнього і тому починають цікавитись тими навчальними предметами, котрі потрібні їм у зв'язку з обраною професією.

У першокурсників педагогічного університету таким навчальним предметом стала англійська мова, що відповідає спеціальності, обраній юнаками — “Англійська і німецька мова та зарубіжна література”. Порівняно з 10–11 класами, на 1 курсі збільшується інтерес до навчання загалом. Молоді люди вже визначились щодо майбутньої професії і усвідомлюють необхідність набуття знань для успішного оволодіння нею.

Таблиця 1

Динаміка інтересів юнацтва (в %)

№	Інтереси	10 клас		11 клас		1 курс		В цілому	
		Д	Х	Д	Х	Д	Х	Д	Х
1	Музика	68,1	40,0	90,0	31,2	55,5	60,0	56,6	38,4
2	Книги	50,0	0,0	30,0	18,7	55,5	20,0	40,0	15,3
3	Танці	18,0	0,0	50,0	12,5	22,2	20,0	23,3	11,5
4	Друзі	31,8	0,0	40,0	0,0	27,7	20,0	26,6	3,8
5	Навчання	9,0	0,0	50,0	0,0	33,3	40,0	21,6	7,7
6	Шкільні предмети	27,2	0,0	40,0	25,0	22,2	20,0	23,3	19,2
7	Протилежна стать	13,8	60,0	20,0	12,5	0,0	60,0	8,3	30,7
8	Спорт	0,0	60,0	0,0	56,2	5,0	60,0	1,6	57,6

Примітка: Д — дівчата, Х — хлопці.

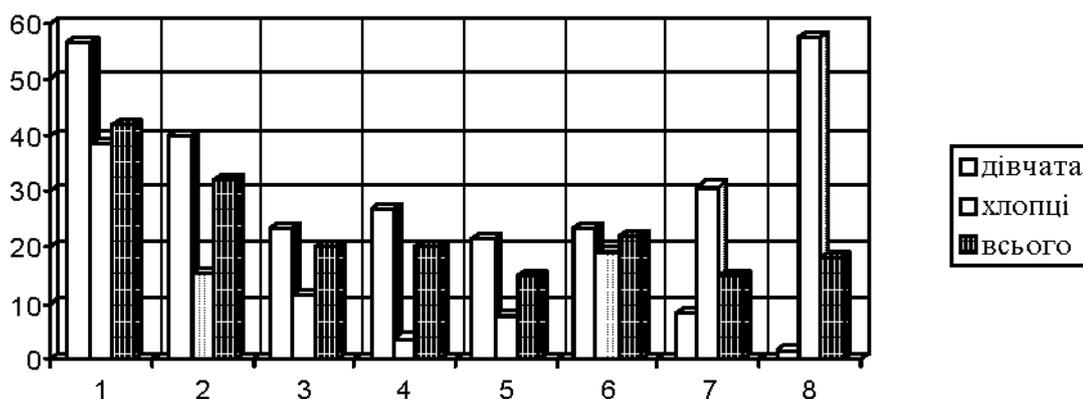


Рис.1. Інтереси сучасної молоді

Аналіз вікової динаміки інтересів юнацтва показав зменшення інтересу до друзів у дівчат першого курсу (27,7%) з одночасним його збільшенням у хлопців (20%). Це пояснюється зміною соціального статусу молодих людей та їх переходом до іншого навчального закладу. Дівчатам складніше адаптуватися до нових умов, що виявилось у замкнутості та нездатності заводити нових друзів. Хлопці ж, навпаки, успішно адаптувались до нового соціального

статусу, який вони сприйняли як ще одне підтвердження їх дорослості, що відобразилось на відносній легкості, з якою вони знаходили нових друзів.

Досить неочікуваними виявились результати, що вказують на ставлення юнаків та дівчат до протилежної статі. В юності перебільшення своєї унікальності та несхожості на інших нерідко породжує страх виявитись смішним, “загубити себе” у спілкуванні. Звідси — нагальна потреба в інтимності, прагненні вилити душу й одночасне незадоволення існуючими формами спілкування [3]. Як показують результати дослідження, хлопці почувають більшу потребу в інтимності.

Аналогічним способом були виявлені найважливіші цілі сучасної молоді, які подані в таблиці 2. Виявлені результати показали, що юнацтво усвідомлює значущість отримання освіти й працевлаштування. Більшість з опитуваних вказували на отримання саме високооплачуваної роботи і лише деякі (5,8%) мали на увазі цікаву роботу, до якої вони мають хист. Загалом у старших класах про майбутню роботу частіше замислюються дівчата, але на першому курсі ми бачимо зовсім іншу тенденцію. Це можна пояснити специфікою обраної спеціальності, що відкриває багато можливостей перед молодими людьми. Якщо більшість дівчат уже визначились у своєму бажанні бути вчителями, то хлопці враховують ще ряд інших можливостей — вчитель, перекладач, перекладач-референт та ін.

Таблиця 2

Динаміка цілей юнацтва (в %)

№	Цілі	10 клас		11 клас		1 курс		Усього	
		Д	Х	Д	Х	Д	Х	Д	Х
1	Щастя	4,5	80,0	20,0	12,5	22,2	20,0	11,6	26,8
2	Робота	59,0	20,0	60,0	12,5	38,8	60,0	43,3	23,0
3	Освіта	54,0	60,0	50,0	43,7	38,8	20,0	40,0	42,3
4	Сім'я	27,2	40,0	60,0	50,0	44,4	40,0	33,0	46,0
5	Діти	13,6	0,0	20,0	25,0	11,1	0,0	11,6	15,3
6	Друзі	18,1	0,0	10,0	0,0	11,1	0,0	11,0	0,0
7	Забезпеченість	36,3	100,0	20,0	25,0	44,4	80,0	30,0	53,8

Примітка: Д — дівчата, Х — хлопці.

Загалом хлопці набагато частіше замислюються над матеріальною забезпеченістю життя. Це пояснюється прийнятими у суспільстві патріархальними стереотипами (чоловік — годувальник сім'ї), що, відповідно, покладає ряд вимог на юнаків.

Говорячи про освіту, старшокласники не завжди мають на увазі отримання вищої освіти. Вони в першу чергу стурбовані закінченням школи. Ця близька мета має для них досить важливе значення, оскільки як від результатів випускних екзаменів залежить їх подальша доля, зокрема шанс вступу до університету чи іншого навчального закладу.

Досить цікавими були результати, що виявляли ставлення юнаків та дівчат до майбутньої сім'ї та друзів: хлопці не вбачають своє майбутнє у спілкуванні з друзями (0%), проте мають за мету одруження та забезпечення власної сім'ї.

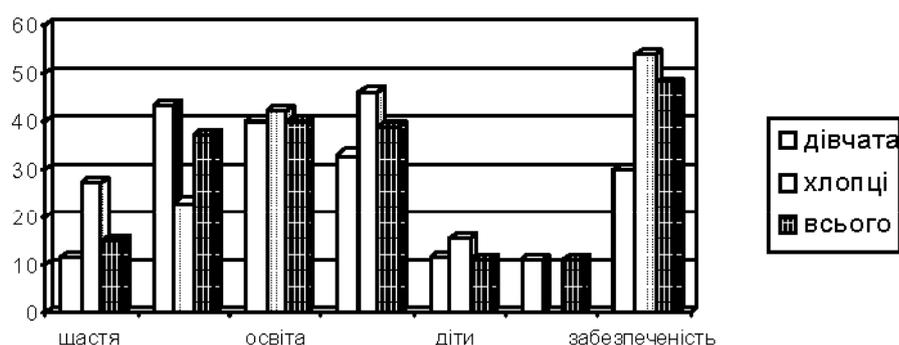


Рис.2. Цілі сучасного юнацтва

Деякі американські вчені [6] зробили припущення, що встановлення та розвиток інтимних стосунків відіграє значну роль у становленні самовизначення дівчат, на противагу вибору кар'єри у хлопців. Виявлені результати не підтверджують цього положення для української молоді. Цікаво, що лише 4,6% опитуваних молодих людей пов'язують своє майбутнє з конкретною професією.

В основу виявлення потреб сучасної молоді була покладена ієрархічна система потреб А.Маслоу [5]. Проаналізувавши результати дослідження, ми маємо змогу побудувати ієрархічну систему потреб сучасного юнацтва. З даних, що представлені в таблиці 3, можна побачити, що юнаки мають більш прагматичне мислення, ставлячи на перше місце фізіологічні потреби (60%). Дівчата ж, навпаки, відчують нагальну потребу в повазі (23,3%) та самоповазі (18,3%). Сексуальна близькість виявляється більш важливою для хлопців (5 місце), ніж для дівчат (8 місце), випереджаючи незалежність, яку вони поставили лише на 7 місце.

Таблиця 3

Потреби сучасного юнацтва

Потреби	В цілому		Юнаки		Дівчата	
	місце	%	місце	%	місце	%
Їжа, вода	1	27,0	1	60,0	8	15,0
Повага	1	20,0	4	20,0	1	23,3
Безпека	2	16,4	2	24,0	5	18,3
Захист	6	18,8	6	24,0	7	16,6
Незалежність	7	15,2	7	24,0	2	15,0
Секс. близькість	8	27,0	5	24,0	8	35,0
Самоактуалізація	8	16,4	8	32,0	6	16,6
Самоповага	3	18,8	3	28,0	1	18,3

Загалом незалежність виявляється досить важливою для дівчат (2 місце), що можна пояснити наявністю у дівчат прагнення звільнитись від соціального тиску. Споконвічно соціумом висувалось більше вимог до жінок, ніж до чоловіків. Процес емансипації, прагнення жінки довести свою рівність із чоловіком знаходиться все ще в своєму розвитку. Багато стереотипів та заборон щодо жіночої половини населення вже зруйновано, проте ця боротьба ще не завершена, тому досить природним є прагнення дівчат, що стоять на порозі дорослого життя, до незалежності.

Хлопці ж почувають більшу потребу в безпеці, що можна пояснити соціальними ролями, які вони обирають у даний період розвитку. В своєму намаганні виділитись із маси ровесників вони схильні до необдуманого бравади та небезпечних вчинків.

Ціннісна сфера юнацтва досліджувалась за допомогою репертуарної решітки Дж.Келлі. Молодим людям було запропоновано порівняти задані поняття та виділити в них схожі та відмінні риси. З виділених конструктивів були відібрані найчастотніші, які й склали список елементів, котрі необхідно було проранжувати за даними поняттями. До списку також було включено три проєктивних елементи: “патріотизм”, “здоров’я” та “професіоналізм”.

Проаналізувавши отримані результати, можна побудувати певну ієрархічну структуру оцінювання трьох найважливіших цінностей: успіх, щастя, мораль. Для кожної з цінностей були виділені поняття, які були поставлені на перші п’ять місць, а отже, відповідали найбільш повним суб’єктивним змістовним характеристикам заданих цінностей.

Із результатів, представлених у таблиці 4, можна бачити, що при оцінюванні вказаних трьох цінностей молодь на перше місце неодмінно ставить “розум”, а щаслива людина має бути ще й багатою. Це відповідає життєвій позиції опитуваних юнаків з їх прагненням до освіти та матеріального добробуту, і саме з цими поняттями вони пов’язують щастя людини. Цікаво, що “товариськість” має бути притаманна щасливій і успішній людині і не обов’язково яскраво виражена у високоморальної особистості. Важко дати однозначну інтерпретацію такому результату. Це потребує подальших досліджень.

При оцінюванні успішної людини на друге місце було поставлено “везіння”, що свідчить про переважання екстернального локусу контролю сучасної молоді. Проте вона ще не втрапила віру в істинні людські якості, зокрема в чесність, яку при опитуванні поставлено на четверте місце, тоді як “егоїзм” — на одинадцяте.

З оцінюванням високоморальної людини було пов’язано ряд труднощів. Так, в 10–11 класах більшість дітей не розуміють, що таке моральність і потребують пояснень для виконання завдання. На жаль, і на першому курсі існує невелика частка студентів, у яких повністю відсутнє розуміння поняття “моральність”, що можна пояснити байдужістю сучасних учителів до морального розвитку учнів і прагненням обмежитись у педагогічній взаємодії з ними лише наданням знань зі свого предмету.

Таблиця 4

Ієрархічна структура цінностей юнацтва

Цінності		Успішна людина		Щаслива людина		Високоморальна людина	
		місце	%	місце	%	місце	%
1	Везіння	2	17,5	3	12,5	–	0,0
2	Товариськість	3	15,0	2	17,5	–	0,0
3	Чесність	4	20,0	4	15,0	4	12,5
4	Багатство	3	15,0	1	7,5	–	0,0
5	Доброта	–	–	5	15,0	5	12,5
6	Цілеспрямованість	3	15,0	–	0,0	2	12,5
7	Відповідальність	5	12,5	–	0,0	4	12,5
8	Впевненість	–	0,0	3	15,0	3	7,5
9	Чуйність	–	0,0	–	0,0	2	12,5
10	Розум	1	12,5	1	7,5	1	12,5

Аналізуючи результати ставлення молоді до понять “патріотизм”, “здоров’я” та “професіоналізм”, потрібно зазначити, що в оцінюванні щасливої людини юнацтво ставить

“здоров’я” лише на 6 місце, а в оцінюванні успішної та високоморальної людини на 8 та 9 відповідно. Поняття “професіоналізм” займає лише 12 місце при оцінюванні високоморальної людини та 15 при оцінюванні успішної та щасливої людини. На жаль, на думку сучасної молоді, високоморальна, успішна та щаслива людина не обов’язково має бути патріотом своєї Батьківщини. Поняттю “патріотизм” одноставно було віддане 17 місце (з 18 можливих) по відношенню до всіх трьох цінностей.

Таким чином, аналіз результатів дослідження показав, що процес становлення життєвої позиції залежить від багатьох факторів, зокрема: від матеріальної сфери, позиції батьків та друзів, від статево–рольової диференціації. Найгостріше статева диференціація проявляється у ставленні до друзів та протилежної статі. Для юнаків спілкування з особами протилежної статі виявляється більш значущим, що пояснюється їх віковими особливостями статево–рольової ідентифікації. Для дівчат дружні стосунки займають все ще головне місце у визначенні життєвої позиції.

Загалом, за результатами дослідження можна зробити певні висновки.

В процесі особистісного самовизначення юнацтво ідентифікується, перш за все, з “успішною” та “щасливою людиною”. “Високоморальну людину” репрезентує малодиференційована та не інтегрована система цінностей. У зв’язку з цим в життєвій перспективі більшості юнаків та дівчат відсутній образ високоморальної людини.

В системі цінностей особистості раннього юнацького віку найбільш значущими є такі конструкти, як розум та багатство.

Гендерні відмінності проявляються в усіх структурних елементах особистісного самовизначення. В потребовій сфері для юнаків найважливішим є задоволення фізіологічних потреб та потреби в безпеці. Потреби дівчат мають амбівалентний характер: з одного боку, вони спрямовані на соціальне схвалення (потреба в повазі), з другого, — на незалежність і, як наслідок, — здобуття освіти і реалізацію в роботі. Інтереси дівчат більш інтелектуальні, ніж у хлопців.

Викликає тривогу низька оцінка в ієрархії цінностей таких якостей, як доброта, патріотизм, професіоналізм, а також відсутність у життєвій перспективі молоді дружніх стосунків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Божович Л.И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности / Под ред. Д.И. Фельдштейна. — М.: Международная педагогическая академия, 1995. — 208 с.
2. Гинзбург М.Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема // Вопросы психологии. — 1988. — №2. — С.19–26.
3. Кон И.С. Психология ранней юности. — М.: Просвещение, 1989. — 225 с.
4. Франсела Ф., Банистер Д. Новый метод исследования личности. — М.: Прогресс, 1987.
5. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. — С.-П.: Питер, 1997. — 608 с.
6. Hjelle, Larry A. Current Research and Applications in Personality Theories / — New York: Mc Craw–Hill. 1992. — 156 p.

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Галина ГРУЦЬ

СОФІЯ РУСОВА ПРО ВИМОГИ ДО ВЧИТЕЛЯ
НАЦІОНАЛЬНОЇ ШКОЛИ

XXI століття висуває перед педагогічною освітою особливі завдання і, в першу чергу, піднімає проблему підготовки вчителя–гуманіста з яскраво вираженим національним світоглядом. Модель вчителя XXI століття передбачає, перш за все, професійну, компетентну, творчу особистість, визначальними у якій є духовно–моральні, гуманні якості. В історії педагогіки було чимало діячів, які високо оцінювали суспільне значення педагогічної праці які так захоплено говорили про гуманного, національно свідомого вчителя. С.Русова — одна з них. Вчителью вона відводила вирішальну роль у навчанні й вихованні молодого покоління. Педагогічну працю С.Русова вважала виключно складною і почесною.

Діяльність учителя педагог розглядала у контексті проблем виховного ідеалу, відводячи йому вагомий роль у реалізації завдань націоналізації освіти й у навчанні рідної мови. Досконале володіння рідною мовою безпосередньо впливає на розвиток інтелектуальних і естетичних інтересів дітей, на їх моральні почуття. Умілий вчитель виховує в дітей прагнення до чіткого, образного мислення, до раціонально–вербального оформлення думки. І нині є переконливими слова просвітительки: “Бути гарним педагогом — це бути справжнім реформатором майбутнього життя України, бути апостолом Правди і Науки. Тільки великим зусиллям таких апостолів Україна матиме чесних діячів — патріотів, вмілих практичних робітників і соціально об’єднану інтелектуально розвинену народну масу” [2, 64].

Усвідомлюючи, що шкільництво — надзвичайно важлива ділянка національного життя, С.Русова виважено та послідовно підходила до проблем вчительства. У своїх виступах, наукових публікаціях мислителька широко обґрунтувала, яким повинен бути народний вчитель, зокрема, зазначаючи, що вчителя необхідно поставити на відповідну висоту; створити тип українського народного вчителя. Науково обґрунтовуючи вимоги до вчителя нової школи, вона накреслила певні шляхи підготовки українського вчительства, пропонуючи наступні заходи: створення спеціальних навчальних закладів; внесення радикальних змін до діяльності існуючих вчительських шкіл, педагогічних класів жіночих гімназій; викладання української мови, літератури, історії України, географії рідного краю на вчительських курсах; організація у вищих навчальних закладах, що готували вчителів, кафедр українознавства; відкриття педагогічних бібліотек, видання педагогічної літератури тощо. У статті “До сучасного становища народного вчителя” (1912) вона дає аналіз соціально–економічного, правового, загальнокультурного й професійного рівня українського вчительства. Педагог висновок, що тільки досвідчений, щасливий, незалежний у правовому й економічному становищі, а не змучений матеріальними нестатками вчитель буде корисним для учнів та їх батьків.

Особистості вчителя вона відводила просвітительську роль. С.Русова писала: “... нам так бракує для відбудування нашої держави, для освіти нашого народу освічених людей, що виховання дітей, підготовка педагогів набуває особливого значення” [2, 64].

У роботі “Нова школа соціального виховання” (1924) вона зауважила, формуючи вимоги до вчителя: “Це мусить бути надзвичайної моральної краси людина, що безпосередньо своїм переконанням, всім своїм поведінням повинна впливати на своїх учнів... Учитель повинен бути не якимось ремісником, а апостолом правди і науки, який має перед собою не лише матеріальну нагороду за працю, а велике гуманне завдання” [1, 130].

Крім того, С.Русова покладає на вчителя обов’язок створити в школі “такий лад, при якому немає місця будь–яким злочинам”. Для досягнення цієї мети педагог радить “запровадити у добрий процес навчання і добрі товариські відносини з учнями, керувати їх

духовними інтересами в позакласній роботі, разом проводячи спільну справу, утворюючи певну моральну атмосферу” [1, 118].

Слід підкреслити, що С.Русова неодноразово вказувала на апостольську місію вчителів. Так, вона зазначала, що вчитель не повинен займатися політикою, він повинен розв’язувати культурно–виховні завдання. Своїм впливом вчитель виходить за межі школи, сприяє економічному і моральному розвитку не тільки учнів, але і їх батьків, їх родин і того населення, де вони мешкають, виступаючи носієм правди, культури, освіченості, шляхетності.

Мислителька переконана, що вчителі повинні здобувати фундаментальну науково–теоретичну і методичну підготовку, мати високі моральні якості, постійно прагнути до самовдосконалення і самоосвіти, досягати високої працездатності і любові до праці, бути справедливим, добрим і терплячим, понад усе любити дітей, володіти “національним розумінням дитини”, тобто враховувати характерні риси народу при реалізації мети виховання. На основі вимог до вчителів ми визначили основні компоненти професіограми вчителя (за Русовою):

1. Батьківська любов до дітей.
2. Висока інтелігентність, глибока духовність, релігійність, апостольство.
3. Національна свідомість, громадська зрілість.
4. Широка освіченість, науковість мислення, фундаментальність науково–теоретичної і методичної підготовки.
5. Висока працездатність, любов до праці.
6. Справедливість, витриманість, щирість.
7. Здатність до самовдосконалення, самоосвіти; самодостатність.
8. Добре володіння словом, досконале знання рідної мови.

Звідси величезна роль особистого прикладу вчителя “апостола Правди і Науки”.

Крім того, справжній педагог покликаний формувати повноцінно–багатогранну особистість. Для цього він має бути підготовленим до цілісної освітньої діяльності.

Як бачимо, С.Русова збагнула, що тільки висококваліфікований вчитель може втілити досконалу модель сформованої особистості в життя, спонукати людину до самовдосконалення шляхом самовиховання. Отже, формування самосвідомості особистості на гуманістичному рівні — також є справою педагогів, оскільки тільки через виховання можна довести особистість до рівня досконалості. Однак, С.Русова зазначала, що наше виховання і вдома, і в школі позначене чималими недоліками як відносно культивування талантів, дисципліни, так і відносно формування характеру відповідно до моральних принципів. Воно спрямоване швидше на розвиток вправності, ніж переконань в ім’я блага. А тому вчителі повинні виховувати дітей на ідеалі, який стимулює людину розвиватися, духовно збагачуватися, на ньому позначаються вимоги суспільства до своїх членів щодо морально досконалої особистості — втілення кращих моральних якостей, суспільних уявлень про зразок поведінки і відносин між людьми.

Педагог резюмувала: “Щоб вести дитину до такого суцільного морально–естетичного, релігійного і розумового розвитку, треба, щоб і вчителі по школах, і керівниці по дошкільних установах мали відповідну підготовку, широку свідомість соціальних і моральних ідеалів. А задія реалізації цих завдань програми усіх вчительських семінарів, педагогічних інститутів мають бути поширені більшим обсягом соціальних наук, природознавства, антропології, мистецтва, географічним знанням свого рідного краю” [3, 225].

Але, на жаль, рівень культури й освіченості великої кількості вчителства, котре вже сьогодні покликане до відродження нашої національної свідомості, духовності, залишає бажати кращого. Без глибокого знання історії, філософії, етнографії, усіх складових культури українського народу навряд чи й можна сподіватись, що опануємо надбання народів Європи і станемо державою з виразним національним обличчям. Принагідно зазначимо, що особливу роль у формуванні гармонійної особистості відводила С.Русова вчителю рідної мови.

Щодо уроків рідної мови, то вони мають вести дитину *шляхом шукання істини*. Діти мають отримувати не готову наукову інформацію від учителя, а під його керівництвом пройти шлях дослідника — граматиста мовленнєвого матеріалу (повинні самі встановити: суфікс — частина слова, що стоїть після закінчення і утворює нові слова, іменник — слова, що вказують на назву предмета, відповідають на питання хто? що?, в реченні виступають підметом, і т.д.).

Аналізуючи праці С.Русової, ми дійшли висновку, що вчитель рідної мови через мовний матеріал повинен формувати *мовно-національну свідомість українця*; через слово, мову з'єднувати свідомість дитини з рідним народом, його побутом, культурою, історією, закріпленою у знаках. Мовні символи (знаки) закладені в дитинстві через колискову, згодом у середньому і старшому віці через поезію для дітей різних вікових груп, а також через національні пісні, виступають оберегом національного коду, національної пам'яті кожного народу. Адже тільки для українця мовним знаком культури (історії) будуть виступати, скажімо, рядки з колискової “Ходить сон коло вікон”, колядки “Бог предвічний”, поезії Т.Шевченка “Реве та стогне Дніпр широкий” та ін. Для особи іншої національності вони, в основному, нестимуть пізнавальний характер, почасти — естетичний, рідше — емоціональний, бо для позначення, скажімо, тих же почуттів (патріотичних, інтимних), кожен народ має свої знаки, оформлені у властивих для нього звукових кодах. Таким чином, кожен народ на землі об'єднує мова як знакова система, а мовні знаки культури (історії) стають тими елементами, що пов'язують нас з історією і культурою рідного краю, є його досвідом, зафіксованим у слові, несуть у собі об'єднуючу енергію для українців цілого світу.

Вище наведені міркування підкреслюють важливість мовного виховання дитини в сім'ї, садочку, школі, вузі. Батьки і педагоги повинні дбати про те, щоб за час освіти дати дитині максимум таких кодів, що єднають націю в один організм. С.Русова зазначала з цього приводу: “В усіх цих темах бажано більш усього користуватися народною літературою: казками, піснями, старовинними оповіданнями, поемами, легендами, історичними оповіданнями” [1, 112–113], а також класичною літературою, особливо поезією, яка в сконденсованому образному слові закріплює історичний досвід народу.

С.Русова, розуміючи важливість цих проблем, у своїх працях широко обґрунтувала питання формування мовно-національної свідомості. У цьому плані вона проводила широку просвітительську роботу серед учительства; націлювала педагогів на всебічний розвиток мовлення школярів як провідного принципу, що прогнозує і об'єднує всі без винятку сторони мовлення діяльності учнів. А це означає, як зазначила С.Русова, що “...мову можна усякими засобами розвивати...” [3, 113], пам'ятаючи, що “...мова дитини — то разом і вираз її думок і утворення самих думок...” [3, 113], а за визначенням одного з провідних психолінгвістів сучасності М.Жінкіна — “розвиток мовлення — це канал розвитку інтелекту”.

Для нас сьогодні вельми важливо усвідомити, що С.Русова була справді великою і визначною українкою — у способі мислення, в концептуальних підходах до наукових, освітніх, культурних проблем.

Отож, йдучи за заповідями С.Русової, ми вшануємо пам'ять мислительки, коли створимо організовані кадри учителів і вихователів, що посяють у душах молодого покоління її візію нової української людини, яка здатна буде закріпити державну незалежність України і здобути для неї гарне місце в колі вільних народів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Русова С. Нова школа соціального виховання. — Катеринослав — Лейпціг, 1924. — 151с.
2. Русова С. Теорія і практика дошкільного виховання. — Прага: В-во „Сіяч”, 1924. — 125с.
3. Русова С. Вибрані твори. — К.: Освіта, 1996. — 304с.
4. Русова С. Мої спомини. — К.: Україна-Віта, 1996. — 210с.

ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ДО ВИХОВАНЦЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ А.МАКАРЕНКА

Ідея особистісно орієнтованого підходу сягає своїми коріннями в далеке минуле світової педагогічної думки. Вона знайшла свою реалізацію в концепції “Педагогіки співпраці”, яка сформувалась в кінці 80-х років. Більша частина суспільства прийняла та оцінила цю концепцію і сьогодні важко знайти школу, яка б не проголошувала, не сповідувала ідей “педагогіки співпраці”.

Читаючи твори А.Макаренка, звертаєш увагу на те, що саме життєві долі вихованців дають найбільші підстави стверджувати, що його система — особистісно орієнтована, а колектив у ній — визначальна і найбільш важлива умова розвитку особистості.

Проте, однією з основних помилок вітчизняного і світового макаренкознавства є ствердження про те, що колектив для педагога був єдиним і головним засобом виховання, що він не бачив інших шляхів та ігнорував індивідуальний підхід до особистості. Підстави для виникнення такого підходу дав сам А.Макаренко своєю необережною заявою на зразок “мене не цікавить особистість”, або проти “парної педагогіки”. Хоча сам був її великим майстром. Він бачив особистість і кожна була незамінною для нього! Скільки гіркоти в цих словах: “Цілих п’ять командирів вибули з строю і сама кривава рана була на місці командира другого, — поїхав—таки на робфак Антон Братченко, мій самий близький товариш і один із засновників колонії імені М.Горького. Поїхав і Осадчий, за котрого я заплатив гарним шматком життя. Це був бандит з бандитів, а поїхав у Харків в технологічний інститут стрункий красень, високий, сильний, стриманий, повний якоїсь особливості мужності і сили” [5, 272].

Висловлюючись сучасною мовою, А.Макаренко — великий патріот особистісно орієнтованого виховання. В його практичній діяльності і теоретичних пошуках можна знайти блискучі приклади такого підходу. Фактично Макаренко показав об’єктивно необхідні риси особистісно орієнтованого (індивідуального) підходу до виховання, яке має і важливе теоретичне значення.

Для А.Макаренка особистісно орієнтоване виховання означає:

- Визначення програми людської особистості як інтеграції спільних цілей виховання, її природного потенціалу, реальних особливостей і можливостей.

У роздумах А.Макаренка, які наведені нижче, звучить не тільки ця думка, а й переконливий доказ того, що він бачив особистість не через потяг до єдиного офіційного стандарту: “Я під цілями виховання розумію програму людської особи, програму людського характеру, причому в поняття характеру я вкладаю весь зміст особистості, тобто і характер зовнішніх проявів, і внутрішньої переконаності, і політичне виховання, і знання, геть усю картину людської особи; я вважаю, що ми, педагоги, повинні мати програму такої людської особи, до якої ми повинні прагнути.

У своїй практичній роботі я не міг без такої програми обійтися. Ніщо так людину не вчить, як досвід. Колись мені дали в тій же комуні ім. Ф.Дзержинського кількесот чоловік, і в кожному з них я бачив глибокі й небезпечні прагнення характеру, глибокі звички, я повинен був подумати — а яким повинен бути їх характер, до чого я повинен прагнути, щоб із цього хлопчика, дівчинки виховати громадянина? І коли я задумався, то побачив, що на це питання можна відповісти двома словами. Виховати хорошого громадянина — це мені не вказувало способу. Я повинен був прийти до більш розгорненої програми людської особи. І підходячи до програми особи, я зіткнувся з таким питанням: чи ця програма особи повинна бути однаковою для всіх? Що ж я повинен вганяти кожную індивідуальність в єдину програму, в стандарт і цього стандарту домагатися? Тоді я повинен пожертвувати індивідуальною привабливістю, своєрідністю, особливою красою особи, а якщо не пожертвувати, то яка ж у мене буде програма! І я не міг цього питання так просто абстрактно розв’язати, але воно в мене було розв’язане практично протягом десяти років.

Я побачив у своїй виховній роботі, що, дійсно, повинна бути загальна програма, “стандартна”, і індивідуальний коректив до неї. Для мене не виникало питання: чи повинен мій вихованець вийти сміливою людиною, чи я повинен виховати боягуза. Тут я припустив “стандарт”. Що кожен повинен бути сміливим, мужнім, чесним, працьовитим патріотом” [7, 105–106].

Далі А.Макаренко зупиняється на проблемі особистісних якостей вихованця, котрі можуть розкритися або не розкритися залежно від педагогічної позиції дорослих. Наприклад, талант, здібності, спрямованість, інтереси, корисні і шкідливі звички і т.п. Надаючи перевагу вимогам, А.Макаренко показує, що реалізація їх можлива тільки на основі поваги до особистісних якостей людини, через їх облік. До цих якостей можна віднести такі сторони особистості: самопочуття людини в колективі, характер її колективних зв'язків і реакцій, її дисциплінованість, готовність до дії і гальмування, властивість такту й орієнтування, принциповість і емоційне перспективне прагнення. Все це синтезується у тому комплексі рис, які спрямовують вихованця в політичну діяльність і відповідальну особу.

- Особистісно орієнтоване виховання передбачає підхід до кожної особистості з оптимістичною гіпотезою, вірою в можливість розкриття і культивування в ній найкращих людських якостей.

Такий підхід ми спостерігаємо в багатьох випадках спілкування А.Макаренка з його багаточисленними вихованцями. Його досвід учить, що особистісно орієнтований підхід зумовлений, перш за все, баченням кращих якостей і можливостей особистості, прихованих у даний момент із різних причин: виховання характеру, вплив деструктивних сил, слабкий розвиток, сором'язливість і т.п. Без того бачення будь-яка індивідуальна робота з особистістю безперспективна. Коли педагог бачить реальні можливості удосконалення особистості, відчуває її духовні потреби, він намагається допомогти їй зрозуміти те, чого їй не вистачає, спрямувати на самостійне осмислення себе і свого місця в житті.

- Органічне поєднання відкритості впливу на вихованця з педагогічним маневром із прихованих позицій залежно від мети й особливості ситуації, в якій знаходиться особистість.

Принцип доброзичливості і відвертості полягає в тому, що педагог своїм ставленням до вихованця в ситуації висловлюється чесно і відкрито. Форми цієї відкритої позиції можуть бути різними, а головне — педагогічно доцільними. “По відношенню до окремої особистості я віддавав перевагу і рекомендував іншим віддати перевагу все-таки “атаці в лоб”. Це означає, якщо хлопчик здійснив поганий вчинок, я йому кажу:

— Ти здійснив огидний вчинок.

Той відомий педагогічний такт, про який так багато пишуть, повинен полягати в щирості вашої думки. Я не дозволю собі нічого приховувати, я кажу те, про що думаю. Це виходить з моєї довірливості до людини чи, скоріше, з любові до неї” [7, 177].

Але зовсім по іншому повів себе А.Макаренко в ситуації з Семеном Карабановим, шістнадцятирічним юнаком із солідним згодійським досвідом. Тут захований складний обхідний маневр, метод “вибуху”. Кожен, хто читав “Педагогічну поему” або дивився фільм, пам'ятає цей випадок. Розмова емоційно загострена, внутрішньо напружена. Це — життя і педагогічна техніка на грані ризику.

Семен Карабанов, один із вихованців першої хвилі колоністів, що проявив себе зухваю поведінкою. Але Антон Семенович бачив його дорослість, відчував перелом, який пройшов у ньому. І він знаходить спосіб закріпити цей перелом. “Він довго й обурено дивився на мене, засовуючи в кишеню браунінг, потім сказав, підкреслюючи кожне слово:

— Дві тисячі? А коли я не привезу грошей?

Я схопився з місця і загорлав на нього:

— Будь ласка, без ідіотських балачок! Тобі дають доручення, їдь і зроби. Немає чого тут “психологію” розводити!

Карабанов смикнув плечем і прошепотів невиразно:

— Ну, що ж...

Привізиши гроші він пристав до мене:

— Полчіть.

— Навіщо?

— Полчіть, я вас прошу!

— Та ти ж лічив?
 — Полічиць, я вам кажу.
 — Відчепися.
 Він схопив себе за горло, немов його щось душило, потім шарпнув комір і захитався.
 — Ви з мене знущаетесь! Не може бути, щоб ви мені так довіряли. Не може бути! Чуєте?
 Не може бути! Ви навмисно ризикуєте, я знаю, навмисно...
 Він задихнувся і сів на стілець.
 — Мені доводиться дорого платити за твою послугу.
 — Чим платити? — рвонувся Семен.
 — А от спостерігати твою істерику.
 Семен схопився за підвіконня і закричав:
 — Антоне Семеновичу!
 — Ну, чого ти? — вже трохи злякався я.
 — Якби ви знали? Якби ви тільки знали! Я ото дорогою скакав і думаю: хоч би Бог бувна світі. Хоч би Бог послав кого—небудь, щоб ото лісом хто—небудь накинувся на мене... Хай би десяток, чи там скільки... я не знаю. Я стріляв би, зубами кусав би, рвав, як собака, аж поки вбили б... І знаєте, мало не плачу. І знаю ж: ви отут сидите й думаєте: чи привезе, чи не привезе? Ви ж ризикували, правда?
 — Ти дивак, Семене! З грішми завжди ризик. У колонію приставити пачку грошей без ризику не можна. Але я гадаю так: якщо ти возитимеш гроші, то ризику менше. Ти молодий, дужий, чудово їздиш верхи, ти від усяких бандитів утечеш, а мене вони легко спіймають.
 Семен радісно прищулив одне око:
 — Ой, і хитрий же ви, Антоне Семеновичу!
 — Та чого ж мені хитрувати? Тепер ти знаєш, як одержувати гроші, і далі одержуватимеш Ніякої хитрості. Я нічого не боюся. Я знаю: ти людина така сама чесна, як і я' [5, 152].

- Уважне, бережливе ставлення до дитини в суперечливих ситуаціях виховного процесу, коли "людина може зламатися". А.Макаренко звертав на це увагу, особливо у випадках, "коли проти особистості повстав увесь колектив", коли "бити фронтально людину не можна, бо вона залишиться без захисту" [7, 79].

Педагог підходив індивідуально до кожного вихованця у кожному окремому випадку. Наприклад "Привели в комуну хлопчика з вулиці, незабаром залучили його в драмгурток авін зрізав занавіски, які висіли в приміщенні гуртка. Антон Семенович виступив з різкою промовою, назвав хлопчика злодієм. Ми всі були здивовані. Як же говорити так про хлопчика, який тільки що прийшов сюди? Але коли ми побачили, який вплив здійснили ці слова на хлопчика, ми зрозуміли, що Антон Семенович був правий: на цього хлопчика потрібно було накричати, щоб він зразу зрозумів, що тут не дозволять красти. Дійсно, хлопчик більше не крав" [8, 230].

- Повага до людської гідності вихованця, ввічливість у поєднанні з педагогічним тактом — непорушна якість особистісно орієнтованого виховання.

Прикладом виключної ввічливості і такту А.Макаренка у ставленні до вихованців може бути його поведінка в ситуації, коли він забирав з в'язниці Семена Калабаліна. Після короткого знайомства з ним в кабінеті начальника в'язниці Макаренко звернувся до Семена: "А зараз, вибач мене, будь ласка, але так потрібно, щоб ти, Семен, вийшов на хвилинку з кабінету... Дозвольте, товаришу начальник?"

В цій ситуації Семена вразили дві речі: "стоячи за дверима в коридорі, в компанії наглядача, я з іронією роздумував "вийди, будь ласка", "Вибач, Семен", — якась нісенітниця, для мене незрозуміла. Слова всі такі, яких я майже не знав. Дивний якийсь цей чоловік". А про причину Калабаліну через багато років сказав сам Макаренко: "...виставив я тебе з кабінету начальника в'язниці тому, щоб ти не бачив, як я давав за тебе розписку: ця процедура *могла образити твою людську гідність*" [1, 68].

- Справедливість педагога до дітей і самого себе як необхідний ґрунт довіри, вдячності, поваги, усунення опору педагогічного впливу.

Це важлива якість особистісно орієнтованого виховання, якої дотримувався А.Макаренко. Його вихованці підкреслюють: яким би не був в нього настрій, він завжди був справедливим і вчив цього дітей. Справедливість А.Макаренка проявлялася в тому, що він не

“стриг всіх під один гребінець”, а бачив особистість, мотиви і причини негативних вчинків, наприклад, у розмові з Таранцем. Таранець — людина заповзята. І Антон Семенович говорить з ним, як з людиною енергійною. В цій розмові практично немає моральної мотивації, крім “неправильно”. Всі інші мотиви — це логічне визначення того, що “особисте”, а що — “спільне”. І якщо є перетворення “спільного” в “особисте”, то повинно бути і перетворення “особистого” в “спільне”.

- Глибокий інтерес до дітей, до їх найінтимніших проблем, духовного світу, готовність допомагати їм у найбільш важких і складних ситуаціях.

Ця риса є необхідною, без неї немає особистісно орієнтованої педагогіки. Часто діти як особистості зовсім не цікавлять учителя, поки не порушують, не грублять, не ігнорують навчання.

В колонії вихованці знаходилися до 18 років. Це були вже дорослі юнаки та дівчата. Тому виникали ситуації, пов’язані з особистими почуттями любові і симпатії.

Коли Семен Карбанов закохався в одну дівчину, то прийшов з цією таємницею до Макаренка:

“Вислухав він мене, потім встав з-за столу, взяв за плечі і тихо промовив, з почуттям:

— Спасибі тобі, Семен. Яку радість ти приніс мені. Спасибі!

— За що, Антоне Семеновичу?

— По-перше, за твою довіру до мене. А тепер про твої почуття: люби красиво, чесно, бережливо — по-рицарськи. Ну, заради такого діла, я не хочу зараз працювати, ходімо до мене, поведемо.

Не віддякав мене Антон Семенович, не загнав в підпілля мої почуття. Не читав нотації, не докоряв, не образив бездушністю або вдаваною участю” [1, 77].

Особистісно орієнтований підхід А.Макаренка до вихованців відрізняється виключною оригінальністю, нестандартністю, точним педагогічним рішенням у кожній ситуації з урахуванням особливостей особистості.

Уявіть собі, що який-небудь педагог, який повірив в ефективність педагогічної системи А.Макаренка, вивчить декілька ситуацій, висловів, рішень Антона Семеновича і повторить їх в аналогічних ситуаціях. Хтозна чи вони будуть результативними. І не тільки тому, що не буває двох однакових ситуацій, а ще й тому, що, діючи відкрито і відверто, будь-який педагог у будь-якій ситуації реалізує себе, свою особистість.

ЛІТЕРАТУРА

1. Как нас воспитывал А.С.Макаренко. Воспоминания о А.С.Макаренко — Ленинград: Лениздат, 1960. — 437 с.
2. Литературная газета. — 1970. — 28 октября.
3. Макаренко А. С. Коллектив и воспитание личности. — М., 1972. — 334 с.
4. Макаренко А. С. Некоторые выводы из педагогического опыта. — М., 1964. — 116 с.
5. Макаренко А. С. Педагогична поема. — К., — 1977. — 508 с.
6. Макаренко А. С. Твори в 7 т. — К., 1955. — Т.1. — 554 с.
7. Макаренко А. С. Твори в 7 т. — К., 1955. — Т.5. — 483 с.
8. Удивительный человецище. Воспоминания об А.С.Макаренко. — Харьков, 1959 — 160 с.
9. Ярмаченко Н.Д. Педагогическая деятельность и творческое наследие А.С.Макаренко. — К., 1989. — 190 с.

Світлана КРИВОНІС

ТРАДИЦІЇ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ У ШКОЛАХ ГАЛИЧНИНИ (1900–1939 РР.)

Вагомим внеском в історію розвитку школи, освіти і педагогічної думки в Україні є педагогічний досвід галицьких педагогів.

Огляд національно-педагогічної преси першої половини ХХ століття засвідчує, що проблеми розвитку українського шкільництва та педагогічної думки в Галичині знайшли своє висвітлення у працях багатьох тогочасних педагогічних та культурно-громадських діячів краю: М.Галушинського, І.Коссака, І.Костюка, О.Макарушки, Є.Павнеля, В.Ратальського,

С.Сірополка, Р.Шкляра, І.Ющишина, Л.Ясінчука. Аналіз їхніх праць дає підстави стверджувати, що першочерговим виховним завданням є моральна досконалість особистості, тому моральне виховання є стрижневим і домінантним напрямком усього процесу виховання і має пріоритетне значення серед усіх інших.

Працюючи над проблемою морального виховання старшокласників, психологи і педагоги виділяють такі основні чинники, що відіграють важливу роль у формуванні молоді, як школа, сім'я і церква, які повинні впливати на моральний розвиток молоді одноцільно, у нерозривному зв'язку, без розбіжностей і суперечностей. Потрібна взаємна згода між вчителями, батьками і духовенством. Коли ж молодь помітить її відсутність, то втрапить довіру до цих виховуючих чинників. Для досягнення згоди ці вихователі повинні якнайчастіше зустрічатись, допомагати одне одному у досягненні спільної мети.

Зв'язок між церквою і школою повинен здійснюватись через науку релігії в школі, катехизис, проповіді, релігійні торжества, обряди; через участь школи у церковних святах, а церкви — в шкільних. Оскільки в школах навчається молодь різних віросповідань, не можна з приниженням висловлюватись про будь-яку віру. Душпастирі, проповідники і місіонери мають змогу прищепити в молодих душах паростки віри, любові й інших моральних почуттів.

Школа і сім'я зобов'язані спільно вирішувати питання про здоров'я і душевний стан молоді, радитись щодо засобів виховання. Батькам потрібно звертатись до вчителів за порадами у справах морального виховання, бувати на шкільних торжествах, брати в них участь; висловлювати подяку педагогам за виховання дітей. Школа, в свою чергу, повинна подбати, щоби батьки мали можливість підтримувати зв'язок зі школою через кореспонденцію, шкільні повідомлення, свідоцтва, недільні конференції учителів з батьками і звіти у школі.

У статті "О моральнім вихованню молодежи" І.Ющишин піддає гострій критиці стан виховання молоді. Зокрема, він висловлює докір учителям за "професійну немораль" і застерігає, що вчитель повинен достойно і з пошаною ставитись до своєї виховуючої місії. Поганий стан виховання він пояснює тим, що школа — це один табір, суспільство — інший; що між родиною і школою немає жодного зв'язку, оскільки батьки не відчувають в цьому потреби. Школа і сім'я — це два відмінні світи, що відбивається на учительстві, суспільстві і дітях. Суспільство повинно подбати про економічне забезпечення вчителя, про нього інтелектуальне піднесення.

Автор статті пропонує невеликий збір на вчительську бібліотеку, оскільки вчитель самне в змозі це зробити. Це має велике значення, бо часто моральний занепад молоді пояснюється невідповідністю літератури, якою користується педагог. Позитивно вплинуть на моральний розвиток старшокласників і педагогічні гуртки, які допоможуть батькам пізнати вчителів, а вчителям — батьків [10, 305–309].

На думку П.Біланюка, якщо батьки і вчителі зуміють у пластичній юнацькій душі залишити глибокі сліди доброго впливу, вмурувати в ці душі світлі думки, високі ідеали, то діти не зломляться в шині життєвих випробувань, не піддадуться гніву, злості, страху, помсті [1, 117].

Батьки і вихователі повинні дбати про естетичні почуття, оскільки їх занедбування приводить до жорстокості, недбальства. Трапляється, що батьки, вчителі можуть говорити неправду, осуджувати інших (навіть тих, кого діти повинні шанувати) в присутності вихованців, що й веде до морального занепаду молоді. Легкодушні розмови старших про релігію можуть похитнути віру молодих людей, спровадити на манівці.

Великою хибою у моральному вихованні є незгода між домашнім вихованням і діяльністю школи. Школа постійно потребує батьківської допомоги, підпори.

Вихователі повинні знати міру дозволів і відмов, наказів, завдань, доручень, покарань і нагород, не чинити під впливом емоцій. Незаслужені карі, відмови сприяють закам'янілості, лишують нестерпні сліди в характері вихованця.

Не можна вимагати від молоді лагідності, делікатності і в той же час бути жорстоким, неточним. Потрібно стежити за літературою, якою цікавиться молодь. Виховання не повинно бути шаблонним, необхідно зважати на індивідуальність, не можна виховувати лише на ідеалах, потрібно брати конкретні приклади з буденного життя, щоби молода людина, ставши самостійною, не зазнала розчарувань.

Відомо, що сама природа наділила батьків інстинктом любові до дітей і поклала на них обов'язок дбати про їхнє виховання. Саме устрій дому, щоденний спосіб життя, звичаї і обряди сім'ї, її чесноти і хиби є предметом думок, почуттів і бажань молодої людини. Але, як зазначає С.Сірополко, з розвитком суспільства та ускладненням життєвих умов родина не в силі забезпечити своїх дітей знаннями і досвідом, яких вимагатиме від них життя, боротьба за місце в ньому [9, 3].

Саме школа є сприятливим середовищем, де молоді душі удосконалюються завдяки систематичним наукам, ладу і порядку, доброму прикладу друзів і вчителів, шкільним урочистостям, прогулянкам. Шкільна наука повинна містити в собі виховні прикмети, бо тільки в такому випадку вона успішно послужить справі виховання. Завдяки освіті збагачується розум молодої людини уявленнями про світ, людей, добро і зло.

Хибною є думка деяких учителів, що батьки не настільки освічені, щоби брати участь у вирішенні питань педагогічного характеру, що батьки не зможуть перейти від інтересів власної дитини до інтересів школи. Саме успішне поєднання домашнього і шкільного виховання є запорукою формування морально здорової молоді.

С.Сірополко вказує на такі засоби зближення школи і сім'ї:

- 1) організація батьківського комітету, голова якого має право брати участь у педагогічній раді;
- 2) шкільні свята, на яких батьки можуть ознайомитись з успіхами своїх дітей (виставки писемних і ручних праць, співи, танці);
- 3) надання шкільним іспитам прищодного, а не офіційно-урочистого характеру, перетворення їх у шкільні торжества;
- 4) утворення конституційного бюро, яке допоможе визначити здібності дитини до того чи іншого фаху [8, 5].

Учительство може мати вплив на батьків і через читальні, просвітні, сиротинські ради, економічні та інші гуртки, вказуючи на хиби і помилки батьків у вихованні. Вбираючи в себе родинний дух, школа мусить дорожити тими формами, які сприяють зближенню школи з родиною, тому що лише в дружній співпраці обох чинників — школи і сім'ї — є запорука морального розвитку особистості.

Про існування зв'язку між школою і сім'єю свідчать документи та звіти директорів, знайдені нами у Тернопільському краєзнавчому музеї. Серед документів присутні запрошення зокрема батьківського комітету і шкільної громади молоді на шкільні вечорниці [2]; запрошення Філії українського крайового товариства охорони дітей і опіки над молоддю в Тернополі на велику забаву [3].

У звітах директора церковної гімназії Франц-Йосифа в Тернополі за 1908–1909 та 1911–1912 шкільні роки йдеться про конференції з батьками учнів, які відбуваються кожної першої неділі місяця. Від “господарів” класу батьки одержують інформацію, яка їх цікавить. Звіти свідчать про заохочення батьків до відвідування школи, оскільки це сприяє попередженню злих звичок і формуванню хороших.

Перегляд архівних матеріалів свідчить, що протягом 1900–1939 рр. важливу роль у моральному вихованні старшокласників відігравала сім'я. Доказом цього служить ряд праць, присвячених родинному вихованню.

Так, І.Ющишин у статті “О моральнім вихованню молодежи” переконливо доводить, що найсильнішим виховуючим чинником є оточення, а сім'я — це найближче оточення дитини [10, 314]. В родинному домі дитина пізнає перші приємні і неприємні почуття, відчуває горе і радість. Домашня обстановка зростається з душею дитини і залишає глибокий слід, який не можуть стерти пізніші враження. Отже, моральна атмосфера, що панує в сім'ї, має вирішальний вплив на моральний розвиток дитини. Якщо юнак чи дівчина спостерігають неморальні прояви родинного життя, наприклад, верховодство чоловіка над дружиною, то виходять із родинного кола із задатком морального занепаду, який при “сприятливих” обставинах розвинеться і придушить моральні сили індивідуума.

Акцентуючи увагу на тому, що відносини подружжя мають особливий вплив на моральний розвиток дітей, І.Ющишин зазначає, що юнаки повинні усвідомити, що інколи фізична сила жінки не поступається перед силою і вправністю чоловіка, що інколи там, де чоловік стає

безпорадним і впадає в моральне багно, жінка приходиться на допомогу з надзвичайною силою духу, волі, енергії. Будь-яке верховенство чоловіка в сім'ї є аморальним і варварським бо псує гармонію виховання дітей. Воно викликає у дітей ненависть до особи батька, що є найвищою мірою злочину, який здійснює батько по відношенню до своїх дітей [10, 315].

Отже, родинне життя повинно бути заснованим на спільному розумінні, любові, пошані, щоб дитина змалечку привчалась до гармонійного і солідарного життя. Сім'я має стати першою доброю школою чеснот і моральних прикмет, які поведуть молоду людину по шляху боротьби за існування. Це те середовище, в якому дитині прищеплюються перші паростки суспільної моралі і чеснот, тому батьки повинні вдосконалювати себе задля добра дітей, які одержують у сім'ї перші задатки морального світогляду.

У статті "Про виховання" Є.Павнел звинувачує батьків у тому, що вони більше дбають про тілесне виховання, ніж душевне. Перевагу тіла над душею він вважає причиною багатьох лих, душевних калік. Автор звертає увагу на виховання дівчат, оскільки батьки піклуються найбільше про те, щоб вони гарно виглядали, добре вдягались; доводить, що дівчат потрібно виховувати не лише для заміжжя, а для життя [6, 118].

Батьки, котрі вистеляють дитинство м'яким пухом, готують своїм дітям гірке майбутнє, тернисту дорогу, оскільки життя охоплює їх залізною рукою і не дає їм нічого дарма. Серйозне і строге виховання є немовби благословенням на все життя, оскільки навчає не надіятись на чужу працю, дає силу поважати інших, сміливість працювати для когось і самого себе. Однак строгість повинна йти в ногу з любов'ю.

Є.Павнел радить любити дітей такими, якими вони є, не перебільшуючи їх здібностей і чеснот, не виправдовуючи їх гріхів перед вчителями, оскільки сліпа батьківська любов старається покрити будь-які недоліки дітей, називаючи брехню розумом, упертість сильною волею, що породжує невдячність, злі вчинки. Потураючи всіляким забаганкам, батьки сприяють формуванню честолюбності, що доводить молодь до неморальних вчинків.

Автор статті наголошує, що надзвичайно важливий вплив на моральність дітей має мати, яка є прикладом чистоти серця і життя, лагідності, богобоязливості. Батьківське слово строгіше, воно викликає у дітей, особливо у синів, опір; материнські ж повчання діють силою любові, здобувають серце дитини, і таким чином діє закон моральності. При провинах дітей Є.Павнел радить матерям не читати довгих і нудних повчань, а показати, як вчинок дитини глибоко поранив і засмутив материнське серце.

Заздрість, самолюбство, злоба, підселивість є ворогами моралі, і батьки повинні викорінювати їх з душ молодих людей, навчати жити з іншими і для інших. Цю науку необхідно супроводжувати частими бесідами з дітьми на вільні теми, які їх цікавлять.

На вирішальну роль батьків у моральному вихованні вказували також І.Коссак, В.Ратальський.

Так, І.Коссак підкреслював, що обов'язком батьків є виховати дітей не лише для себе, а й для суспільства; без егоїзму, заздрості вони повинні сприяти вдосконаленню дітей і радіти з їхніх хороших вчинків; допомагати їм усвідомити своє "Я", цінувати свою гідність, бо лише той, хто цінує свою душу, шануватиме гідність іншої людини [4, 257]. Дитина не шануватиме родичів, які до інших ставляться без любові, співчуття, справедливості, котрі обмовляють інших, при будь-якій нагоді впадають у гнів. Таким батькам дитина не повірить, а без віри нема любові, без любові ж нема виховання. З дороги молоді потрібно забирати все, що може на неї негативно вплинути; потрібно бути для неї ясним і чистим прикладом, вести її по дорозі правди, прищеплювати любов до народу, вчити совісної праці над собою.

В.Ратальський зазначає, що кожна мати, батько, край повинні бути для молоді прикладом пристойної поведінки, сором'язливості, тобто мати відблиск релігійно-морального характеру, адже в родині, де панує Божий страх, християнська любов, виховується богобоязлива, моральна молодь. Він, як і Є.Павнел, акцентує увагу на моральному вихованні дівчат, бо "від міри жіночої етики залежить моральність і здоров'я всього народу" [7, 260].

Автор статті з сумом підкреслює, що в сучасному світі моральну та чесну людину вважають такою, що не відповідає духу часу. Це і є причиною того, що між людьми часто виникають негаразди, нарікання.

Успіх морального виховання В. Ратальський вбачає у спільних зусиллях сім'ї, школи і суспільства, у спільному засіванні юнацьких сердець зернами моралі. На його думку, якщо молодь йде шляхом морально-релігійного виховання, це сприяє розумово-оральному розвитку суспільства, політичній зрілості [7, 262].

Отже, як відзначає О.Макарушка, сімейне виховання — це найкраща форма морального виховання, яка найлегше веде до мети, але лише в тому випадку, коли батьки є добрими вихователями, оскільки брак часу для дітей, незгоди між батьками, їхня сліпа любов справляють негативний вплив на моральне формування молодого покоління [5, 134].

Спільне походження, почуття єдності, приналежності до однієї родини, родинні святині, релігійні почуття, історія родини — чинники, які сприяють успіхам у моральному вихованні. Сімейна атмосфера є найкращим ґрунтом для плекання почуття любові, вдячності, довір'я, взаємної допомоги, почуття обов'язку в суспільстві.

На думку С.Сірополка, школа зацікавлена в тому, щоб сім'я брала участь у її житті, оскільки розвиток школи, її успіх значною мірою залежить від того, наскільки сім'я морально і матеріально підтримує школу в усіх проявах її життя [9, 3].

Однією із рис сучасної школи автор статті вважає визнання сім'ї важливим чинником у справі виховання молоді, тоді як стара бюрократична система додержувалась погляду, що лише школа зможе виховати дитину. Новий погляд на роль сім'ї є покликанням родини до співпраці у справі виховання.

С.Сірополко вважає, що лише разом із сім'єю школа зможе розвинути любов до рідної нації, яка володіє великими скарбами: літературою, піснею, народним мистецтвом. Основним педагогічним принципом він визначає навчання рідною мовою, що повинно знайти всебічну підтримку у сім'ї і відіграти важливу роль у справі виховання.

Вчитель не відчуватиме себе самотнім, коли школа ввійде в сім'ю, а сім'я — в школу, він стане близьким для батьків учнів. Вихователь повинен прагнути цього не лише, щоби його праця в школі мала великий успіх, а й для того, щоби поєднати школу із життям. Тоді вчитель стане народним, а школа — культурним осередком, де дорослі знайдуть задоволення своїх духовних інтересів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Біланюк П. Де шукати джерел внутрішньої карності // Шлях виховання й навчання. — 1939. — № 2. — С. 115–120.
2. Запрошення Батьківського Комітету і Шкільної громади молоді при Коєдукаційній гімназії Товариства “Рідної школи” на шкільні вечерниці на 2 лютого 1936 року.
3. Запрошення Філії Українського крайового товариства охорони дітей і опіки над молоддю в Тернополі на велику забаву на 12 лютого 1936 року.
4. Косак І. Сучасне виховання // Учитель. — 1903. — Річник 15. — Ч.17. — С.257–261.
5. Макарушка О. Наука виховання. Підручник для шкіл і родин. — Львів, 1922. — 152 с.
6. Павнелъ Є. Про виховане // Учитель. — 1902. — Річник 14. — Ч.8. — 20 цвітня. — С. 118–120.
7. Тагальський В. Найновіший напрям в науці виховання // Учитель. — 1905. — Річник 17. — Ч.10. — 20 мая. — С.141–147.
8. Сірополко С. Співпраця школи та родини в освітній справі // Рідна школа. — 1927. — Рік 1. — Ч.5–6 — Листопад–грудень. — С.3–5.
9. Сірополко С. Школа та родина // Учительський голос. — 1931. — Число 2. — Лютий. — С. 3.
10. Юцишин І. О моральнім вихованню молодежи // Учитель. — 1907. — Річник 19. — Ч. 21–22. — 20 листопада. — С. 305–316; 339–351.

ТРУДОВА ПІДГОТОВКА

Йосип ГУШУЛЕЙ

ЗМІСТ ЗАГАЛЬНОТЕХНІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ШКОЛЯРІВ
(МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ)

Законом України “Про загальну середню освіту” законодавчо підтверджується профільна спрямованість навчання у школі III ступеня. Одним із напрямків профільного трудового навчання є загальнотехнічна підготовка школярів у системі безперервної освіти “школа — вищий заклад освіти”.

Зміст загальнотехнічної підготовки школярів повинен бути зорієнтованим на певну методологічну базу, як того вимагає дидактична наука. Безумовним є й те, що будь-яке вдосконалення змісту технічної освіти повинно ґрунтуватися на історичному аналізі цієї проблеми.

Проблема технічної підготовки учнів на різних етапах розвитку освіти вирішувалась різноманітними шляхами. Пошуки раціональних шляхів вивчення технічних основ виробництва пояснюються існуванням різних підходів до розуміння змісту і призначення загальнотехнічних дисциплін. Тому, визначаючи їх зміст і структуру, потрібно мати на увазі, що у педагогічній теорії і практиці широко розповсюджене позначення окремих частин освіти відповідно до предметів їх вивчення. Так, та частина освіти, котра спрямована на вивчення живої природи, називається біологічною; котра спрямована на вивчення сполучення атомів і перетворення цих сполук — хімічною і ін. Так само освіта, котра спрямована на вивчення техніки, повинна називатися *технічною*. Технічна освіта (аналогічно до біологічної, фізичної і ін.) поділяється на загальну і професійну, тобто на загальнотехнічну (допрофесійну) і професійно-технічну. Оскільки в педагогіці з цього питання є різні точки зору, надалі в нашій роботі для позначення допрофесійного вивчення техніки будемо користуватися терміном “*загальнотехнічна підготовка*”.

Призначення загальнотехнічних дисциплін, на думку ряду авторів, полягає в тому, що вони є базою для вивчення спеціальних дисциплін певного профілю. Так, К.Іванович вважає, що в “зміст професійного навчання в школі повинні бути включені відповідні до даної спеціальності фундаментальні і загальнотехнічні предмети” [4, 36]. “Завдання загальнотехнічних предметів у технікумах і вищих технічних навчальних закладах, — пише П.Ставський, — дати учням науково-технічні основи певного кола технічних професій” [6, 10]. З цієї точки зору такі предмети, як теоретична механіка, опір матеріалів, теорія механізмів і машин, деталі машин, які є базою для вивчення професій машинобудування і металообробки, не доцільно вивчати на спеціальностях радіотехнічного профілю.

У загальноосвітній школі радіотехніка, на думку П.Ставського, є загальнотехнічним предметом загальноосвітнього значення. Під таким же кутом зору розглядає загальнотехнічні дисципліни в школі М.Жиделев [3, 39], підкреслюючи, що вони висвітлюють широке коло загальнопромислових явищ, які виходять за межі вузьких галузей, а також є базою для вивчення багатьох спеціальностей.

У нашому дослідженні ми виходимо з того, що загальнотехнічні дисципліни на всіх ступенях навчання — у школі, СПТУ, коледжі, вищому технічному закладі освіти — є базою для вивчення широкого кола спеціальностей. Разом із тим окремі загальнотехнічні дисципліни характеризуються різним обсягом техніки, неоднаковим їх значенням для різних спеціальностей, галузей промисловості.

У контексті розгляду питання змісту загальнотехнічних дисциплін існує необхідність чітко визначити місце і роль технічних наук та виділити їх у системі наук.

С.Шапоринський виділяє групу загальнотехнічних наук, але не дає їм принципового визначення за суттю, а вказує лише на деякі особливості — наближеність до природничих наук [7, 20]. В останніх, на думку автора, явища природи досліджуються у “чистому” вигляді, у технічних — ці процеси вивчаються у їх сукупності, у зв’язку з реальними умовами. Автор вказує, що фізика, зокрема механіка, зовсім не відображає галузевого поділу виробництва (за винятком електрики), хімія відображає його частково. Автор відзначає, що технічні науки з’явилися пізніше природничих, причому деякі виділились із природничих — перш за все загальнотехнічні (електротехніка, радіотехніка, частково — теплотехніка). Він неодноразово вказує на наступність загальнотехнічних і природничих наук, протиставляє загальнотехнічні науки більшості тим технічним наукам, які виникли на основі виробничих знань.

М.Жиделев підкреслює, що загальнотехнічні науки виникають у результаті застосування природознавства до техніки і технології. Він пише, що загальнотехнічні науки “використовують закони природознавства не в чистому, ізольованому вигляді, а комплексно, у тих сполученнях, які дають обґрунтування складних і різноманітних явищ техніки, виводять специфічні техніко–технологічні закономірності, які не можна механічно розкласти на закони і принципи природничих наук” [3, 40].

Відмінність загальнотехнічних наук від фундаментальних, на думку І.Мельникова і А.Пінського, полягає у тому, що в загальнотехнічних немає специфічних законів, вони їх застосовують із фундаментальних наук [5, 29]. Автори відзначають, що прикладні науки також не формують специфічних законів, вони повністю ґрунтуються на фундаментальних і загальнотехнічних науках.

При визначенні змісту загальнотехнічної підготовки школярів закономірно виникає запитання про те, з якими конкретними конструкціями необхідно ознайомити учнів на уроці. Серед науково–педагогічних критеріїв, які визначають відбір такого матеріалу, більшість авторів (П.Атутов, С.Батишев, М.Жиделев, В.Леднев, М.Скаткін, П.Ставський і ін.) виділяють спільність науково–технічних принципів будови і функціонування багатьох технічних об’єктів.

Вивчення загальних принципів дії технічних об’єктів нерозривно пов’язане з вивченням відповідної технологічної техніки. Так, наприклад, вивчення технології обробки матеріалів різанням нерозривно пов’язане з вивченням відповідних інструментів і пристроїв верстатів. Проте між технікою і технологією є суттєва різниця. Технологічна техніка — це лише частина техніки, відповідно, предметні галузі технічного і технологічного навчання співпадають лише частково. У сферу співпадання входить вивчення робочих органів технологічних машин і специфіки їх загального компонування, технології машинобудування, а також суто технологічні питання (природничо–наукових основ хімічної технології, біолого–сільськогосподарської технології, технології машинобудування тощо).

Залежно від виду промислової продукції розрізняють технологію машинобудування, хімічних волокон і ін., а в кожній із них — загальну і спеціальну технологію. Загальна розглядає весь виробничий процес в сукупності, а спеціальна — частковий процес виробництва, окремі види робіт, окремі технологічні операції. Відповідно загальнотехнологічною дисципліною для машинобудування є технологія машинобудування і, тісно прилягла до неї, технологія металів, оскільки загальна технологія розглядає технологічні процеси в укрупненому плані. Технічні знання, як відзначалось вище, узагальнюють відомості про велику групу технічних засобів. Між загальнотехнологічною і загальнотехнічною підготовкою є суттєва різниця, яка відображена у їх змісті. Загальнотехнічні знання характеризують науково–технічні принципи і закономірності, конструктивні елементи багатьох технічних об’єктів.

Основу прикладних наук складає технологія, яка проникає в ту чи іншу галузь виробництва. Отже, ми виявляємо існування певної ієрархії наук, які відрізняються ступенем узагальненості. При цьому дуже важливо бачити глибокі зв’язки між цими науками, наступність знань і характер переходу від одного виду узагальнень до другого.

З дидактичної точки зору важливо уточнити функції загальнотехнічних наук. Ці науки можна назвати проміжною ланкою між фундаментальними і прикладними. Потреба в загальнотехнічних дисциплінах виникла у зв’язку з тим, що необхідний міст від фундаментальних теорій, які мають дуже загальний і тому абстрактний характер, до вузького,

проте конкретного змісту тієї чи іншої прикладної науки. Так, наприклад у фізиці на основі статистичних уявлень формується фундаментальний закон термодинаміки, який визначає напрям усіх реальних процесів у природі, в тому числі і теплових. Враховуючи даний закон, можна сформулювати загальні положення про принцип дії кожної теплової машини, зокрема визначити верхню межу її коефіцієнта корисної дії. Але у процесі вивчення газових турбінних відомостей явно недостатньо, потрібні більш детальні знання про різні цикли теплових машин, про особливості того чи іншого робочого тіла, про переваги і недоліки певних конструктивних рішень, тобто все те, що складає основи теплотехніки як загальнотехнічної науки.

Потрібно зауважити, що в загальноосвітній школі в природничо-науковій дисципліні (фізику, хімію) часто включають надлишковий технічний матеріал. Його доцільно більш раціонально розподілити в загальноосвітніх дисциплінах та трудовому навчанні, а також виділити в окрему навчальну дисципліну у процесі поглибленого трудового навчання. Це дозволить уникнути непотрібного дублювання і зменшити перевантаження учнів.

Насичення предметів з основ наук прикладами з техніки не розв'язує проблеми, бо при цьому щоразу розглядається лише один з аспектів того або іншого виробничого явища, пов'язаного з темою предмета основ наук. Тому в учнів не складається уявлення про виробниче явище в цілому. Так, для того, щоб дати учням достатнє уявлення про деталь як про частину машини, а не просто як про конкретний приклад використання того або іншого закону основ наук, треба розповісти про її призначення і місце в машині, про вибір матеріалу для заготовки, про проектування і виготовлення її. Як бачимо, при цьому порушуються не тільки питання звичайних шкільних предметів, а й такі, які не стосуються їх (наприклад, виготовлення деталі). Отже, виходить, що коли говорити про виробниче явище як про ілюстрацію того або іншого закону з основ наук, то при цьому розкривається лише одна його якість. Якщо характеризувати виробниче явище всебічно, то це призводить до порушення логіки вивчення предметів з основ наук, бо ставить вимогу включати до його змісту матеріал, який безпосередньо їх не стосується.

Техніка дуже складна й різноманітна. Одним із фундаментальних шляхів систематизації навчального матеріалу про техніку є класифікація об'єктів техніки за їх структурою:

- найпростіші знаряддя праці;
- машини;
- технічні системи [1, 116].

Така класифікація об'єктів техніки має велике світоглядне значення оскільки враховує ступінь участі людини в роботі технічного об'єкта. У сучасному технічному об'єкті можна виділити такі основні функціональні органи: конструктивні, енергетичні, керування, допоміжні [2, 151].

У завдання загальнотехнічної підготовки входить вивчення всіх виділених вище функціональних органів технічних об'єктів. Але їх вивчення має свої особливості, які потрібно враховувати в процесі загальнотехнічної підготовки школярів у системі безперервної освіти "школа — вищий заклад освіти".

Так, різноманітність технологічних (робочих) органів технічних систем настільки велика, що їх вивчення в усій різноманітності не може бути предметом загальнотехнічної підготовки, не може стати її завданням. Загальнотехнічна підготовка в цьому розумінні обмежується двома підходами: по-перше, вивченням деяких найбільш типових технологічних органів у процесі трудової політехнічної підготовки школярів; по-друге, спеціальною технічною і технологічною підготовкою в професійних навчальних закладах, яка включає систематизоване вивчення відповідного технологічного устаткування, спрямоване, перш за все, на вивчення технологічних органів.

Те саме можна сказати і про конструктивно-організуючі органи й органи власного функціонування. Вивчення всієї існуючої їх різноманітності у межах загальнотехнічної підготовки неможливе, та в цьому і немає потреби. Такі знання, якщо б їх і можна було засвоїти, для більшості людей залишилися би мертвим вантажем на все їх життя.

Зовсім по-іншому стоїть питання з вивченням енергетичних органів технічних систем, яке розширюється у межах загальнотехнічної підготовки до вивчення основ технічної енергетики. Так само вивчення керуючих органів розширюється до вивчення загальнотехнічних основ автоматики. Обумовлюється це цілим рядом обставин, зокрема значною уніфікацією вказаних систем.

Загальнотехнічна підготовка як одна з основних складових частин політехнічної освіти школярів вирішує такі основні завдання.

По-перше, вона формує в учнів систематизовані знання про техніку як одну з важливих галузей оточуючої людини дійсності шляхом вивчення основ технічної науки. Учні вивчають основні функціональні органи технічних систем, знайомляться з будовою і принципом дії найпростіших засобів праці, машин і технічних систем, знайомляться із застосуванням техніки в різних галузях народного господарства; з'ясовують роль техніки в житті суспільства, в створенні матеріально-технічної бази суспільного виробництва; знайомляться з історією і основними тенденціями розвитку техніки.

По-друге, в учнів формуються важливі загальнотехнічні вміння й навички, які необхідні кожній людині незалежно від характеру її професійної діяльності. Таким чином вирішуються навчальні завдання. При цьому створюються належні умови для розумового, морального, трудового, фізичного, естетичного й комунікативного виховання. Загальнотехнічна підготовка, ознайомлюючи молодь з науковими і практичними основами сучасної техніки, вносить суттєвий внесок у вирішення завдань, які стоять перед загальноосвітньою школою в галузі трудового виховання молоді, в підготовку до життя, до свідомого вибору професії і професійного навчання, в розвиток перетворювальних якостей особистості.

Загальнотехнічна підготовка відіграє важливу роль у справі формування наукового світогляду молоді. Це обумовлюється тим, що знання техніки, її місця і ролі у житті суспільства стало невід'ємною частиною уявлень сучасної людини про навколишній світ, складовою її світогляду, оскільки техніка сьогодні — один із основних компонентів оточуючої людини середовища.

Уявлення про значення загальнотехнічної підготовки буде не повним, якщо не відзначити деяких її характерних рис. По-перше, у зв'язку з тим, що техніка — це основна галузь застосування конструкторських здібностей людини, її вивчення відкриває великі можливості для розвитку творчих здібностей учнів. По-друге, загальнотехнічна підготовка створює необхідні передумови для повноцінної організації занять за вибором учнів, а також творчих позааудиторних занять із техніки. І нарешті, у зв'язку з тим, що техніка — одна із важливих галузей інтересів молоді, її вивчення сприяє задоволенню і зміцненню цих інтересів уже у шкільному віці.

ЛІТЕРАТУРА

- Гушулей Й.М. Техніка як суб'єкт педагогічного аналізу з метою вивчення її основ у ліцеї // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. — 1999. — № 3. — С.150–153.
- Гушулей Й.М. Проблеми змісту технічної підготовки учнів ліцею // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія “Педагогіка і психологія”. — Тернопіль, 1998. — № 5 (3). — С.116–119.
- Жиделев М.А. Курс “Основы производства” в средней школе // Школа и производство. — 1966. — № 1. — С.39–44.
- Иванович К.А. Особенности профессионального обучения в средней школе, его содержание и организация // Сов. педагогика. — 1960. — № 11. — С.34–37.
- Мельников И.А., Пинский А.А. Некоторые актуальные проблемы совершенствования учебных планов средних профтехучилищ / Материалы для обсуждения на Бюро Отделения педагогики и психологии профтехобразования Президиума АПН СССР — М.: Изд-во НИИ СММО АПН СССР, 1975. — 78 с.
- Ставский П.И. Соединение обучения с трудом как проблема педагогики // Школа и производство. — 1960. — № 9. — С.8–16.
- Шапоринский С.А. К проблеме взаимоотношений научного познания и обучения // Сов. педагогика. — 1966. — № 12. — С.18–21.

Степанія ПАВХ

ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ УЯВЛЕННЯ ПРО ТЕХНОЛОГІЧНУ МАШИНУ НА УРОКАХ ОБСЛУГОВУЮЧОЇ ПРАЦІ

Враховуючи завдання політехнічного навчання, необхідно, щоб знання учнів про швейне устаткування були узагальнені на науковій основі, якою є поняття з основ техніки: машина,

механізм, деталь. На базі цих понять можна систематизувати знання учнів. З цієї метою необхідно чітко і доступно викласти учням зміст цих понять. У довідковій, технічній та навчально-методичній літературі подаються різноманітні, часто суперечливі, означення цих понять.

Розглянемо означення, яке подається у навчальних підручниках для загальноосвітніх шкіл: “Машиною називається механізм або система механізмів, призначених для перетворення енергії або виконання роботи”. Це означення сформульоване з урахуванням загального розвитку учнів.

Означення поняття “механізм” можна рекомендувати таке: “Сукупність деталей, в якій переміщення однієї деталі (ведучої) зумовлює цілком виправдані переміщення інших деталей цієї системи, називається механізмом”. Зосереджуючи увагу учнів на навчальному стенді зі зразками різноманітних механізмів, учитель вказує на те, що вони поділяються на механізми передачі руху і механізми перетворення руху. Наприклад до механізмів передачі руху належать пасові, фрикційні, зубчасті, черв’ячні, ланцюгові, гвинтові та ін. Найбільш поширеними механізмами перетворення руху є рейкові, гвинтові та кривошипно-шатунні.

Вчитель, демонструючи механізми на стендах, зосереджує увагу учнів на тому, що в кожному механізмі є ведуча і ведена деталі. Це доступно можна показати на прикладі зубчастої передачі, де чітко видно, що ведуча деталь приводиться в рух зовнішньою силою і передає рух, а ведена сприймає цей рух. Далі доцільно пояснити, що відношення частоти обертання ведучої ланки n_1 механізму до частоти обертання веденої n_2 називається передаточним відношенням і виражається через відношення діаметра D_2 (або числа зубів z_2) ведучого шків до діаметру D_1 (або числа зубів z_1) веденого шків:

$$u = \frac{n_1}{n_2} = \frac{D_2}{D_1} = \frac{z_2}{z_1}$$

Означення поняття “деталь” можна рекомендувати в такому формулюванні: окремі частини механізмів і машин, виготовлені без складальних операцій, називаються деталями машин. Деталлю вважають частину машини або механізму, яка складається з одного куску матеріалу.

Формування в учнів понять “машина”, “механізм”, “деталь” відбувається як єдиний дидактичний процес від простого до складного протягом усього навчального процесу, пов’язаного з вивченням даної теми.

Розглянемо, наприклад, формування поняття “машина”.

Перше уявлення про машини дає учням обладнання для обробки текстильних матеріалів. Уперше вони зустрічаються із швейними машинами у шкільній швейній майстерні під час вивчення теми “Обробка текстильних матеріалів”. На цьому етапі формування знань та ознайомлення із обладнанням повинно носити суто описовий характер, тому що в учнів ще недостатньо знань і вони не підготовлені до того, щоби сприйняти швейну машину як машину взагалі. Поряд із цим треба використовувати всі можливості для засвоєння учнями нових знань, які будуть базовими при формуванні більш глибокого розуміння поняття “машина”. Цього можна досягти пояснюючи переваги механізованої та автоматизованої обробки текстильних матеріалів, наголошуючи на характерних ознаках швейних машин із ручним та ніжним приводами.

Більш змістовне формування в учнів поняття машини передбачене на базі вивчення швейної машини з електричним приводом і правил роботи на ній. На цьому етапі учні повинні виготовляти вироби, які вимагають застосування складніших трудових прийомів. Відповідно до цього їм потрібні нові знання про певні операції, які виконуються на спеціальних швейних машинах, а отже, нові знання про швейну машину. Тобто крім універсальних швейних машин учні ознайомлюються також із спеціальними машинами для виконання окремих операцій.

Отже, в процесі обробки текстильних матеріалів учні вдосконалюють свої знання та вміння працювати на швейних універсальних машинах з електричним приводом та навчаються за аналогією виконувати спеціальні операції на спеціальних машинах, наприклад обметування країв виробів, виконання петель, пришивання гудзиків. Тобто учні, працюючи на різних за призначенням машинах і виконуючи певні операції, на практиці бачать відмінності і подібності

цих технологічних машин. У цьому випадку вони отримують узагальнені поняття про машину як знаряддя для виконання певного виду роботи.

У процесі навчання практичних навичок роботи на швейній машині найперше, на що потрібно звернути особливу увагу учнів, — це необхідність дотримування правил безпечної праці.

Перед початком роботи у майстерні вчителю потрібно розповісти про правила поведінки, умови роботи у швейній майстерні і вимоги, які ставляться перед учнями з метою попередження травматизму. На кожному практичному занятті вчитель проводить поточний інструктаж і пояснює, до чого може призвести порушення правил користування інструментами чи обладнанням.

Як правило, є такі учні, які не відразу наважуються працювати на швейній машині, особливо з електричним приводом. Таким учням необхідно допомогти перебороти невпевненість у своїх можливостях, терпеливо пояснюючи їм, що коли вони будуть дотримуватися всіх вимог щодо користування обладнанням, з ними не трапитися нещасного випадку і виконувана робота буде якісною.

Робота на швейній машині розпочинається із організації робочого місця. На конкретних прикладах учитель повинен пояснити, що правильність розташування необхідних інструментів, відсутність зайвих предметів допомагає краще зосереджуватися на виконуваній операції, зменшує втомлюваність, створює безпечні умови праці, підвищує її продуктивність.

Безпосередній обробці матеріалів на швейній машині передує ознайомлення учнів із її призначенням, будовою і прийомами роботи на ній.

Пояснення будови швейної машини доцільно проводити в такій послідовності:

1. Призначення та застосування швейної машини.
2. Демонстрування основних частин швейної машини і пояснення їх призначення: станини, рукава, махового колеса, ручного, ніжного та електричного приводів.
3. Демонстрування і пояснення будови і роботи механізмів та деталей передачі руху від приводу на голку: привід, махове колесо, головний вал, кривошип, шатун, голководій, голка.
4. Демонстрування і пояснення механізму подачі тканини: шатун, човниковий вал, човниковий комплект.

Вивчаючи з учнями будову і принцип роботи швейних машин, які знаходяться у шкільних майстернях, необхідно наголосити на тому, що в практиці швейного виробництва використовується і багато інших швейних машин, які значно відрізняються за конструкцією (кінематикою та зовнішнім виглядом) і призначенням. Швейні машини можна умовно поділити на два типи — універсальні (машини, що виконують багато операцій) та спеціальні (ті, що виконують одну операцію). Проте кожному машині потрібно розглядати не окремо, а у зв'язку з іншими, тому що в усіх є спільна функція — обробка текстильних матеріалів. І тому, знаючи закономірності обробки тканин на універсальній швейній машині, можна зрозуміти принцип роботи будь-якої іншої машини, яка виконує спеціальну операцію.

Розповідаючи учням про різноманітність машин для обробки текстильних матеріалів, необхідно наголосити на тому, що однією із найважливіших операцій є з'єднання деталей виробів. Тому у даному випадку важливу роль відіграє такий фактор, як переплетення ниток у з'єднувальній строчці. Тут доцільно показати учням зразки переплетень ниток у строчці і продемонструвати, що строчка човникового переплетення міцніша порівняно із строчками інших переплетень. Вона важко розпускається і на її виготовлення витрачається менша кількість ниток, тому у швейному виробництві для пошиття одягу найбільшого розповсюдження набули саме машини човникового переплетення. Тут необхідно вчителю сказати про те, що саме такими машинами користуються для індивідуального пошиття одягу в побуті, і такі машини є у шкільній майстерні, а вміння працювати на них має безпосереднє практичне значення. Щоб уміти працювати на таких швейних машинах, учні повинні мати знання про їх будову та принцип роботи.

Ці знання доцільно подати у нижчевикладеній формі.

Учням слід наголосити на тому, що кожна швейна машина човникового переплетення складається із станини, стояка, рукава махового колеса та приводу. Рукав машини

виготовляється заодно зі стояком, який кріпиться до станини. У середині рукава (у різних класів машин рукав має різну форму) обертається головний вал машини, на правому кінці якого кріпиться махове колесо, що обертається від приводу (ручного, ніжного, електричного). Це можна доступно пояснити, використовуючи наявне швейне обладнання, а також навчальні таблиці. Зліва рукав має фронтальну частину — головку, усередині якої знаходяться деталі механізмів голки, ниткопритягача та вузла лапки.

Швейні машини човникового стібка характеризуються ще таким показником, як вильот машини — це відстань від стояка до лінії руху голки. Він визначається габаритами деталей, що розміщуються на платформі справа від голки.

Коли учні ознайомлені із будовою швейної машини, можна приступати до характеристики основних робочих органів, якими є голка, рейка, лапка, ниткопритягач, човник. Потрібно почати з того, що роботу кожного робочого органа швейної машини забезпечує відповідний механізм, а утворення стібка забезпечується налагодженою роботою всіх механізмів. Це механізми перетворення обертового руху у зворотно-поступальний — кривошипно-шатунний, ексцентрикний, кулачковий.

У швейній машині важливу функцію виконує голка, яка служить для проколювання матеріалів, проведення через них верхньої нитки та утворення петлі цієї нитки. Вчителю рекомендується мати набір різноманітних голок для різних типів швейних машин та виконання різних операцій. У процесі демонстрування голок бажано розповісти, що їх товщина, вид залежать від операції, що виконується, й тканини.

У механізмі голки перетворювачем обертового руху махового колеса і головного валу зворотно-поступальний рух і навпаки є кривошипно-шатунний механізм. Вчитель показує його кінематичну схему, розказує про принцип дії.

Як розміщені такі робочі органи швейної машини, як човник та рейка, на практиці можна показати учням, знявши висувну пластину на станині. Руху вони набувають від головного валу через передачі, що знаходяться у стояку та під станиною. Рейка служить для переміщення тканини на довжину стібка, що визначається, як відстань між двома суміжними проколами голки. Механізм переміщення тканини складається з трьох вузлів: горизонтального переміщення, вертикального переміщення та вузла лапки. Вчителю потрібно послідовно показати ці вузли на кінематичній схемі і розказати про принцип їх роботи.

У вузлі горизонтального переміщення використовується ексцентрикний механізм, який служить для перетворення обертового руху у зворотно-поступальний або коливальний. Основною ланкою цього механізму є ексцентрик — круглий диск, вісь обертання якого не співпадає з його геометричною віссю.

У вузлі вертикального переміщення бере участь кулачковий механізм, який служить для перетворення обертового руху у циклічний, який відбувається по чітко визначеному циклу.

Лапка притискає тканину до голкової пластини і рейки, сприяючи переміщенню її на довжину стібка. У вузлі лапки є регульована пружина та деталі, з допомогою яких відбувається підйом лапки й опускання її на тканину.

Човник захоплює петлю голки, розширяє її, обводить навколо шпульки, здійснює переплетення верхньої та нижньої ниток. У цьому випадку треба наголосити, що човник для кожного типу машин має різні розміри, але принцип будови та управління нитки однаковий.

Механізм човника служить для перетворення обертового руху у коливальний, у цьому русі беруть участь головний вал, шатун, коливний валик, повзун.

Ниткопритягач подає нитку голці, човнику, затягує стібок та скидає нитку з бобіни чи котушки для отримання наступного стібка. До механізму ниткопритягача відносяться: головний вал, кулачок, ролик, важіль.

При аналізі будови універсальної швейної машини, її робочих органів, та механізмів потрібно наголошувати на тому, що наявність зовнішніх відмінностей не впливає на подібність у принципах роботи інших спеціальних машин. Тобто набуті вміння та навички роботи можна застосувати до всіх типів спеціальних машин.

Перед тим, як приступати до виконання нової для учнів операції, вчитель обов'язково повинен розказати про прийоми її виконання продемонструвати їх. Після цього учні послідовно повторюють те, що бачили.

Досвід роботи вчителів показав, що під час вивчення прийомів роботи на швейній машині в учнів виникають певні труднощі і вони можуть робити такі помилки:

1. Забувають, в який бік обертати ручку ручного приводу.
2. Плутають послідовність натискання педалі ніжного приводу.
3. Нерівномірно натискають на педаль електричного приводу.
4. Під час виконання підготовчих робіт не знімають ноги з педалі, що особливо небезпечно при всіянні голки або вставлянні шпульного ковпачка у шпульний механізм.
5. Під час шиття підштовхують тканину під лапку або тягнуть її.
6. На початку або в кінці строчки невчасно проводять її закріплення.
7. На початку виконання машинної операції забувають підтягнути верхню чи нижню нитки.
8. Не звертають уваги на якість строчки.
9. Після закінчення машинної операції обривають нитку, а не відрізують.

Зважаючи на це, у процесі вдосконалення прийомів шиття на машині чи під час виготовлення виробів учитель повинен уважно стежити за роботою учнів, допомагати їм, застерігати від помилок та порушень умов безпечної праці.

Учням, які працюють лівою рукою, необхідно відводити особливу увагу, окремо показувати прийоми роботи.

Вивчення трудових операцій доцільно побудувати так, щоб учні вже на перших заняттях виготовляли корисні вироби. Наприклад, вивчення виконання зшивного шва або шва у підгині з закритим зрізом поєднувати із виготовленням мішечків для крупів, підрублювання країв рушничків, подвійного шва — пошиття наволочки на подушку. Вивчення операцій і прийомів роботи повинно відбуватися у міру їх ускладнення.

Заслугує на увагу така форма проведення уроку із вивчення нового матеріалу, як залучення досвідчених учнів, які навчалися у гуртках або на факультативах. Вони допомагають у навчанні ровесникам, які вперше виконують ті чи інші трудові прийоми. Завдяки цьому навчальний процес відбувається значно ефективніше.

Для того, щоб учні працювали без зайвої метушні і якісно виконували роботу, потрібно встановити критерії самоконтролю. Тому вчитель під час проведення вступного інструктажу й у процесі демонстрування операції повинен звернути увагу на можливі помилки і вказати на критерії якості роботи. Завдяки знанням критеріїв учень може вчасно виправити недоліки і якісно виконати заплановану роботу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Мельникова Л.В. и др. Методика трудового обучения (Обслуживающий труд). — М.: Просвещение, 1985. — С.144–152.
2. Тхоржевський Д.О. Методика трудового та професійного навчання: Частина І. Теорія трудового навчання. — К.: РНЦ "Дініт", 2000. — С.16–48.
3. Тхоржевський Д.О. Методика трудового та професійного навчання: Частина ІІ. Загальні засади методики трудового навчання. — К.: НПУ ім. М. Драгоманова, 2001. — С.4–20.
4. Чернова А.Д., Сагалова М.М., Цигаль Є. И. Обслуживающий труд. — Мн.: Нар.асвета, 1997. — С.150–173.

Світлана РАДЧЕНКО

ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ: ФАКТОРИ ВИБОРУ ПРОФЕСІЇ СТАРШИМИ ПІДЛІТКАМИ

Розвиток в Україні ринкових відносин вимагає внесення кардинальних змін у процес трудового самовизначення і професійного виховання учнівської молоді. Сьогодні перед педагогічною теорією і практикою стоїть важливе завдання — подолати ще існуючу віддаленість молодих людей (особливо старших підлітків) від реальних потреб життя. «Тільки через практику, безпосередню участь у певній діяльності можливо визначити сутність особистості, її потребнісно-мотиваційну і операційно-технічну сфери. Лише розробивши педагогічно доцільний зміст і засоби його реалізації ми зможемо узгодити формування і розвиток названих сфер з метою успішного самоусвідомлення особистості, її професійного самовизначення» [9, 3].

Кожна професія — це різновид суспільно необхідної, постійно виконуваної діяльності на підставі набутих знань, навичок, умінь, особистісних якостей.

Будь-яка професійна діяльність здійснюється на підставі визначених вимог, норм, режимів. Вона завжди певним чином організована, тобто має свою структуру, взаємозв'язок елементів, серед яких є провідні і другорядні. Залежно від цілей об'єкта та засобів праці кожна професія висуває свої вимоги в галузі знань, умінь, навичок, майстерності. Таким чином, структура кожної професійної діяльності, історично складена і певним чином організована, потребує, у першу чергу, взаємозв'язку та послідовності дій, розподілу уваги, вольового напруження, подолання труднощів, своєрідних психічних властивостей особистості [1].

Психолого-педагогічний аналіз професійної діяльності свідчить, що особливе значення для її здійснення має сформованість професійного напрямку особистості. Вибір професії, або професійне самовизначення — основа самоствердження особистості, одне з головних рішень життя. Вибір професії зумовлює: ким бути, до якої соціальної групи належати, де і з ким працювати, який стиль життя вибрати.

Існують різні визначення поняття “вибір професії”, однак всі вони містять міркування, що професійне самовизначення — це вибір, що здійснюється в результаті аналізу внутрішніх ресурсів суб'єкта вибору професії і співвідношення їх з потребами професії. Склад визначення висвітлює двобокість явища: суб'єкт вибору та об'єкт вибору. Вони володіють великою кількістю характеристик, чим пояснюється неоднозначність явища вибору професії [2]. Адже це не одномоментний акт, це процес, що містить кілька етапів, термін яких залежить від зовнішніх умов та індивідуальних особливостей суб'єкта вибору професії.

Очевидно, що професійне становлення особистості не можна штучно відірвати від життєвого шляху людини в цілому. Вперше це переконливо показав Ш.Бюлер, відзначивши, що більшість людей проходить крізь певні стадії розвитку в однакові періоди, причому їм відповідають і стадії професійного розвитку [3].

Подальші розробки цього питання дозволяють зробити два основних висновки:

1. Необхідно розглядати професійне формування як процес, що продовжується все життя.
2. Професійний шлях людини та його основні етапи тісно пов'язані з віковим розвитком та загальним становленням особистості.

Існує кілька періодизацій професійного шляху людини, найбільш детально це зробив Д.Сьюпер [3]. Аналіз цих стадій показує співпадання виділених у них етапів з етапами загального вікового розвитку, поданих у класифікаціях загальної і вікової психології Б.Ананьєва [4]. Очевидним є і те, що в більшості випадків не вдається дати загально-психологічний опис вікового розвитку без звертання до моменту професійної діяльності.

В даній статті автор зосереджує свою увагу на періодизації професійного самовизначення особистості, що пропонує С.Боровикова [2], виділяючи чотири стадії процесу професійного самовизначення:

1. Виникнення та формування професійних нахилів і початкова орієнтація в різних галузях праці (старший шкільний вік).
2. Професійне навчання як засвоєння обраної професії.
3. Професійна адаптація, яка характеризує формування індивідуального стилю діяльності та включення в систему виробничих та соціальних відносин.
4. Самореалізація в праці (часткова і повна) — виконання або не виконання тих очікувань, які пов'язані з професійною працею. В поданій класифікації професійне самовизначення розглядається як процес, що охоплює весь період професійної діяльності особистості: від виникнення професійних намірів до виходу з трудової діяльності.

Психологія розвитку ототожнює початок професійного самовизначення — *I етап* — з дитячими іграми, коли дитина “приміряє” на себе різні професійні ролі і поведінку. *II етап* — підіткові фантазії, викликані привабливими для підітка якостями професії. *III етап* — підітковий і більша частина віку юнака — попередній вибір професії, коли різновиди професійної діяльності “сортуються” й оцінюються з точки зору інтересів, потреб, здібностей, системи цінностей. *IV етап* — практичне прийняття рішення, що включає: по-перше, визначення рівня кваліфікації, об'єму і рівня професійної підготовки; по-друге — вибір спеціальності. Таке обмірковування вибору професійної діяльності дає змогу говорити, що

професійне самовизначення пронизує весь життєвий шлях людини. Однак головним у цьому процесі, а іноді переломним моментом у житті, є прийняття рішення щодо вибору професії. За часом він, як правило, співпадає з закінченням 9-го та 11-го класів (після 9-го — освоєння спеціальності в коледжі, після 11-го — вступ до вузу). Цей відповідальний момент тісно пов'язаний із попередніми етапами професійного самовизначення. Таким чином, на рішення про вибір професії впливає, головним чином, минулий досвід життя і розвитку особистості.

В той же час від цього рішення, природно, залежить те, якими будуть наступні етапи професійного самовизначення. Тому цей момент становить найбільший інтерес. У психолого-педагогічній літературі існує декілька точок зору щодо професійного самовизначення. Ряд дослідників додержується розповсюдженої думки, що вибір професії — це вибір діяльності. В цьому випадку предметом досвіду виступає як людина (суб'єкт діяльності), так і види діяльності (об'єкт), і професійне самовизначення розуміється як процес розвитку суб'єкта праці. З цього випливає, що вибір професії зроблено правильно, якщо психологічні дані особистості будуть співпадати з потребами професії [5]. Однак цей погляд дещо недооцінює активної сутності особистості, що вибирає професію.

Розповсюдженою є точка зору, що основною детермінантою правильного вибору професії є професійний інтерес або професійна спрямованість [6]. Безумовно, цей підхід є більш продуктивним, оскільки він стверджує активність суб'єкта вибору. Однак і в даному випадку є свої недоліки, бо професійний інтерес, як емоційне ставлення до виду праці, може мати різні витoki, в тому числі і не ті, котрі відносяться до діяльності.

Ряд авторів додержуються погляду на вибір професії, як на приватний випадок соціального самовизначення [7]. Тобто вибір професії з одного боку є соціальним завданням, а з іншого — визначається соціальними характеристиками і привілеями самої професії.

Найбільш продуктивним, на погляд автора статті, є підхід до вибору професії, як одного з найважливіших подій у житті людини, як цілісного життєвизначення [3]. Вибір професії пов'язаний з минулим досвідом особистості, а процес професійного становлення впливає на всі наступні етапи формування загального образу "Я", визначаючи певним чином плин життя: самореалізацію як особистості, становище у суспільстві і т. ін.). Цей підхід потребує врахування широкого спектра факторів, що впливають на вибір професії; дозволяє акцентувати увагу на віковому і часовому аспектах — на минулому досвіді особистості і на її уявленнях про майбутнє. В якості факторів вибору професії повинні бути включені життєві плани індивіда, в тому числі й особисте життя [8]. В даному випадку особистість діє більш активно і обмірковано. Однак об'єктивно існуючи, фактори вибору професії є лише можливістю, а те, які з них і в якій комбінації вплинуть на реальний процес вибору залежить від особливостей конкретної особистості. Суб'єктивний образ ситуації вибору, значно відрізняється від об'єктивної картини.

Як вже відзначалося, ситуація вибору професії характеризується дwoяко: з одного боку, це світ професій в усьому їх різноманітті, з іншого, — суб'єкт вибору, особистість із притаманними їй психологічними особливостями.

Традиційно загальний опис професій включає чотири основних аспекти:

- соціально-економічний (коротка історія професії, її роль в економічній системі суспільства, свідчення про підготовку кадрів, перспективи, зарплата);
- виробничо-технічний (дані про технологічні процеси об'єкта праці, засоби, робоче місце, форми організації праці);
- санітарно-гігієнічний (інформація про мікрокліматичні умови, характер освітлення й т. ін., санітарні фактори, режим праці, медичні протипоказання);
- психофізіологічний (вимоги професії до особливостей психічних процесів та властивостей особистості).

Системно-структурний аналіз наявних робіт із професійного самовизначення особистості дозволяє відзначити такі параметри в структурі спрямованості старших піддітків: потреба в праці, професійні інтереси, нахили, здібності, ціннісні орієнтації, ідеали, наміри [9].

Найбільш глибинними утвореннями професійної особистості є її **потреби**. Потреби у пізнанні та спілкуванні разом із потребою в діяльності при правильному вихованні і під впливом соціального середовища переростають у потребу праці.

Найважливішою компонентою структури професійної спрямованості є *інтерес*. Часто інтерес учня до професії має пізнавальний і вибірковий характер, збуджує необхідність розширення кругозору. На основі сформованих професійних інтересів виникає прагнення займатися певним видом трудової діяльності, що класифікується як *нахил*. Характерною ознакою нахилів є не стільки досягнення успіхів, скільки сам процес діяльності, обумовлений *здібностями*.

Здібності визначаються швидкістю, глибиною і міцністю оволодіння способами і прийомами діяльності. Тісний зв'язок й обумовленість здібностей і діяльності пояснюється природою здібностей, які, згідно з сучасними поглядами, є собою багатограним психічним утворенням. Необхідність враховування здібностей при виборі професії не викликає сумніву хоча б тому, що людина може на основі інтересів чудово орієнтуватися в теорії і бути безпорадною у практичних справах.

Наступною компонентою структури професійної спрямованості старших піддітків є *ціннісні орієнтації*, які розкриваються для визначення конкретної потреби, що реалізується в процесі діяльності.

Вік ранньої юності — це період активного розвитку ціннісно-орієнтаційних потреб і переростання їх у суспільні цінності. Цей процес веде до виникнення “суспільного ідеалу” (іншої компоненти професійної спрямованості). Можна виділити:

- матеріальну забезпеченість;
- можливість працювати з людьми;
- можливість самовдосконалення;
- самоствердження;
- саморозкриття;
- можливість бути освіченим;
- підтримка родинних традицій;
- творчий характер праці;
- перспектива професійного зростання;
- високий рівень професійної майстерності, можливість здійснення свого покликання.

Ціннісні уявлення продовжують *мотивація діяльності і наміри*, які базуються на вже перелічених факторах (потреби, інтереси, нахили та здібності). Мотиваційна сфера особистості старшого піддітка є найбільш керівною компонентою. Розділяють (за Є.Павлютенковим) опосередковану мотивацію (професія вибирається в якості засобу реалізації цілей, які мають місце поза професією) та безпосередню (вибір професії стимулюється самою професією). На основі висвітлених вище компонент професійної спрямованості особистості формуються наміри самовизначення. В основних і резервних намірах фокусується професійна спрямованість.

Завершується структура профспрямованості переконаннями в правильності вибору трудової діяльності чи професії, які передбачають: а) обдуманий та усвідомлений підхід на основі аналізу своїх соціально-психологічних якостей і можливостей, вимог даної професії до особливості; б) практична готовність учнів, яка виражається в тому, що вони роблять для підготовки до оволодіння даною професією.

Таким чином, професійне самовизначення — складний і багатограний процес, який потребує постійного вдосконалення у зв'язку зі змінами у суспільстві, які стосуються як появи нових професій, так і розвитку особистості, котра детермінує внаслідок соціально-політичних, економічних та культурних змін, що обумовлюють формування основних факторів, які впливають на вибір професії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы. — Минск: БГУ, 1978. — 318 с.
2. Боровикова С.А. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности. — С.-Петербург, 1991. — 214 с.
3. Укке Ю.В. Разработка психологических проблем профессиональной ориентации в США // Вопросы психологии. — №2. — 1987. — С.34-42.
4. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. — Л., 1969. — 576 с.
5. Амишев Н.В., Широков В.Д. Общие основы построения исследования // Профорентация и профотбор молодежи на рабочие профессии / Под ред. Н.В. Амишева — М., 1987. — 284 с.

6. Рескина С.Е. Роль самооценки школьников в процессе профессионального самоопределения. / Автореф. канд. дис., — Л., 1986. — 34 с.
7. Костенко Н.В., Осовский В.Л. Ценности профессиональной деятельности. — К., 1986. — 312 с.
8. Е.И.Головаха Жизненная перспектива и профессиональное определение молодежи. — К., 1988 — 242 с.
9. Педагогічні основи трудового становлення і професійного самовизначення учнівської молоді / Колективна монографія інст. педагогіки АПН України за редакцією Тименка М.П. — К., 1996 — 264 с.

Галина ЮРКЕВИЧ

РОЛЬ СІМ'Ї У РОЗВИТКУ ПІДПРИЄМНИЦТВА У ДІТЕЙ

Найхарактерніша риса ринкових відносин — підприємництво, яке визначається як ініціативна (самостійна) діяльність громадян, що здійснюється від їхнього імені, на власний ризик та під особисту майнову відповідальність. Спрямована така діяльність на отримання прибутку чи доходів самим підприємцем.

Основними передумовами розвитку підприємництва є:

- політика держави по відношенню до приватного бізнесу;
- культура чи система цінностей суспільства, яка психологічно заохочує та підтримує дух індивідуальної ініціативи;
- рівень підготовки людей до підприємницької діяльності.

Якщо вдатися до створення психологічного портрета підприємця, то до важливих якостей віднесемо: в інтелектуальному блоці — компетентність, комбінаторська здатність, добре розвинута уява, реальна фантазія, розвинена інтуїція, креативність, перспективне мислення, в комунікативному блоці — талант координатора зусиль співробітників, готовність до соціального доляного спілкування з іншими людьми і в той же час здатність іти “проти течії”; в мотиваційно-вольовому блоці — схильність до розумного ризику, внутрішній контроль, прагнення до боротьби та перемог, потреба в самоактуалізації та суспільному визнанні, домінування мотиву досягнень над мотивом уникнення невдач.

Значний позитивний ефект у розвитку підприємництва у дітей може дати мікросередовище. Говорячи про потенційні можливості компонентів мікросередовища, маємо на увазі їх спільність, об'єднану єдиною метою — становлення основ психологічної і професійної зрілості зростаючої особистості. Проте форми, методи, прийоми реалізації даної мети у кожного соціального інституту свої, вкрай специфічні і різнопланові, часом діаметрально протилежні. Мова йде про змістовну сторону потенціалу, особливості якої визначаються, насамперед, рівнем розвинутості окремих компонентів мікросередовища, в першу чергу — сім'ї, загальноосвітньої школи, позашкільних установ, підпідкових організацій і об'єднань, сфери дозвілля. З усіх компонентів мікросередовища сім'я завжди була і залишається природним середовищем первинної соціалізації дитини, джерелом матеріальної та емоційної підтримки, необхідної для розвитку її членів, особливо дітей та підпідків, засобом збереження і передачі культурних цінностей від покоління до покоління.

Реалізуючи напрямки змісту сімейного виховання (моральне, розумове, трудове, естетичне і фізичне виховання) та враховуючи зміни організаційно-економічних та соціально-психологічних умов, необхідно особливу увагу звернути на розвиток в особистості таких якостей, як ділова ініціатива, схильність до розумного ризику, відповідальність, самостійність. Сьогодні існує закономірність: розширення сімейного під'яду, оренди, приватизації, індивідуальної трудової діяльності слугує причиною залучення в економіку всіх членів сім'ї, дітей і підпідків у тому числі, сприяючи зміцненню сімейних основ. Загалом сучасна сім'я не може жити повноцінно без глибокої зацікавленості один в одному (батька в матері, матері в батькові, батьків у дітях, дітей у батьках), без готовності і вміння співпрацювати, без почуття відповідальності в умовах тісних контактів, без повсякденної турботи. Сучасні батьки повинні бути готовими до того, аби формувати у дітей здатність поєднувати особисті і громадські інтереси, вміння вибірково ставитись до цінностей, аналізувати власні вчинки і вчинки друзів, здатність самостійно для себе формувати обов'язки і вимагати від себе їх виконання, вміння співчувати і співпереживати успіх і невдачі товариша, здатність до виконання моральних норм

не лише “на виду в усіх”, а й постійно, вміння долати труднощі, здібність адекватно ставитися до вимог дорослих.

Особливе місце в родинному вихованні належить матері. Саме вона має найсильніший вплив на дітей, особливо в сфері духовно–морального виховання. Діти, які виростають без материнського тепла і ласки, бувають похмурими, замкненими, злостивими, впертими, схильними до поганих вчинків. Не менше місце в родинному вихованні належить і батькові, особливо, коли йдеться про виховання хлопчиків. Та виконати свої виховні функції батько і мати можуть лише за однієї умови коли вони мають справжній авторитет у дітей. Морально–етичні якості, основою формування яких є сім’я, сприяють підвищенню авторитету у керівника. Чесність, порядність, принциповість — ці якості в першу чергу є основою для будь–якої діяльності.

Загальна здатність до підприємницької діяльності характеризується наявністю уміння вирішувати нестандартні проблеми, приймати рішення та нести відповідальність як за їх зміст, так і за шляхи та наслідки їх виконання. Тому важливим аспектом діяльності успішного підприємця є формування у нього почуття самовідповідальності, розуміння необхідності самому турбуватися про себе. На думку О.Вишневського, людина, “як білка, котра на відміну від свійської тварини, користується повною свободою, але сама відповідає за власне життя: ні від кого не залежить і ні в кого нічого не просить. Білка — “приватна власниця” — сама будує житло, збирає горішки і тримає на чорний день. У цьому сенсі вона істота самовідповідальна” [1].

Як справедливо стверджує О.Вишневський, почуття самовідповідальності сприяє розвитку в характері людини таких необхідних для життя і діяльності в сучасних умовах рис, як підприємливість, ініціативність, творчість. Коли такі риси “стають характерними для більшості людей, то суспільство має шанс досягнути господарського успіху і добробуту” [1].

Ще один важливий компонент особистого профілю підприємця — економічна свідомість, яка забезпечує розуміння економічного життя суспільства, перетворення кожного працівника в активного творчого учасника виробничого процесу. В умовах економічних реформ формування економічної свідомості підрастаючого покоління стає загальним і обов’язковим. Досвід показує, що кожна людина з проблемами економіки вперше має справу у сфері особистого життя. Це проявляється в умінні планувати й організувати особистий бюджет, доходи та витрати; економічно обґрунтовувати й раціонально використовувати покупки; розумно ставитися до свого здоров’я, режиму і способу життя та використання вільного часу.

Загалом зрозуміти ті основи, на яких формується особистість підприємця, можливо тільки з допомогою аналізу його шляху та руху в системі суспільних відносин. Тому вимагають пильної уваги і серйозного визначення особливості формування кадрів підприємницької діяльності відповідно до економічних, політичних процесів, які відбуваються у нашій країні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вишневський О. Сучасне українське виховання. Педагогічні нариси. — Львів, 1996. — С.159.
2. Москалець В.П. Психологічне обґрунтування української національної школи. — Львів, 1994. — С.4
3. Психологія професійної діяльності і спілкування / За ред. Л.Е. Орбан, Д.М. Риджука. — К.: Преса України, 1997. — С.192.
4. Психологія. Учебник. — М.: “ПРОСПЕКТ”, 1998. — С.584.
5. Стельмахович М.Г. Українська родинна педагогіка. — К., 1996. — С.182.

ЛІНГВОДИДАКТИКА

Галина АДАМОВИЧ

РЕАЛІЗАЦІЯ ТРАНСФОРМАЦІЙНОЇ ФУНКЦІЇ
В СУЧАСНИХ ПІДРУЧНИКАХ З РІДНОЇ МОВИ

У сучасних умовах реформування шкільної освіти особливої актуальності набуває проблема створення і видання шкільних підручників “нового покоління”. Саме у навчальній книзі як одному з найважливіших засобів навчання відбито предметний зміст освіти.

Поряд із вирішенням кола питань практичного характеру зростає значення теоретичних розробок шкільного підручника. На нашу думку, в сучасній педагогічній науці не відводиться належна увага даному аспекту проблеми. Узагальнюючі педагогічні праці з теорії шкільного підручника майже відсутні. Вивчення проблеми на теоретичному рівні здебільшого має незбалансований і фрагментарний характер, дослідження проводяться часто без виваженої мотивації.

Одним із важливих напрямків розвитку теорії шкільного підручника є дослідження проблеми функцій цієї навчальної книги. Науковці поки що не прийшли до єдиної думки щодо питання про зміст функцій, їх кількісну і якісну характеристику, взаємозв'язок та ієрархізацію. Сукупність функцій підручника, яка виділена дослідниками, дидактами та методистами, коливається в середньому від 7-ми до 12-ти назв [10, 37]. Найчастіше згадуються інформаційна, трансформаційна, систематизуюча, інтегруюча, координуюча, розвивально-виховна функції самоосвіти [1, 5].

Слід зауважити, що у визначенні змісту і складу функцій підручника важливу роль відіграє аспект цілей, а функції розглядаються як проектуюча мета навчання [10, 35]. Тому розвиток уявлень про функціональне навантаження підручника залежить від зміни загальнотеоретичних положень про навчальну книгу на різних етапах розвитку школи.

За останні роки українські науковці все більше звертають на теорію і практику створення інтегративного підручника [11]. Очевидно, це зумовлено тим, що одним із основних принципів реформування змісту освіти на сучасному етапі розвитку національної школи є інтеграція. На наш погляд, акцентування на інтегративній функції як одній з провідних зводить роль і значення шкільної книги у системі засобів навчання. Характерною рисою сучасного підручника є його поліфункціональність. Тому детального вивчення потребують й інші функції.

Звернемо увагу на трансформаційну функцію підручника. Теоретичні знання з тієї чи іншої галузі науки прямо не відображаються у шкільній книзі, вони переробляються задля кращого їх засвоєння учнями. Трансформація наукової дисципліни у навчальну відбувається під впливом соціального замовлення і педагогічних ідей, які його конкретизують. Таким чином, підручник виступає як дидактично перетворена форма наукової дисципліни [6, 308], а навчальний текст як основний структурний компонент підручника є дидактично і методично переробленим матеріалом відповідної галузі науки.

На думку теоретиків навчальної книги, саме трансформаційна функція повинна забезпечити доступність змісту навчального матеріалу для даної вікової категорії учнів, сприяти оптимальній активізації навчання школярів [5, 66].

Трансформуючи наукові знання у навчальні тексти, автори підручників використовують ряд прийомів, які забезпечують доступність сприймання і розуміння матеріалу учнями, а саме:

- а) згортання, скорочення наукових повідомлень;
- б) розгортання, розширення наукових повідомлень;
- в) переконструювання системи зв'язків між окремими елементами повідомлення [8, 89–90].

Однак навчальні тексти підручників не завжди є цілком зрозумілими для школярів. Причинами нерозуміння учнями призначених для них текстів можуть бути неврахування

авторами підручників рівня сформованих в учнів знань, умінь і навичок, рівня їх логічного мислення, а також їх лінгвістичної підготовки [8, 91].

Безперечно, основним під час засвоєння навчального матеріалу є розуміння школярами загального смислу тексту. Це досягається за умови, коли складність викладеного матеріалу адекватна рівневі знань учнів та рівневі їх логічного мислення. Тому у навчальних текстах підручників не повинно бути слів і словосполучень, значення яких є не відомими школярам. Проте розуміння окремих слів ще не забезпечує розуміння цілого речення. Однією з причин цього може бути невміння учнів оперувати окремими синтаксичними конструкціями.

Отже, вивчення мови шкільного підручника є одним із важливих питань для теорії та практики створення навчальної літератури, а аналіз текстів шкільних книг стає предметом дослідження для багатьох науковців.

Серед напрямів загального аналізу тексту виокремлюють семіотичний, психосеміотичний, лінгвістичний, психолінгвістичний, інформаційний, семантичний, синтаксичний, прагматичний [5, 115], які застосовуються і під час аналізу навчальних текстів шкільних книг. Зазначимо, що сучасних дослідників дедалі більше цікавить пошук точних кількісних параметрів оцінки текстів підручника. Так, за останні роки вітчизняними і зарубіжними науковцями створено десятки різних методик для визначення ступеня складності навчальних книг [9, 225], виведено чимало формул для з'ясування доступності навчального тексту з огляду на його логічні та лінгвістичні характеристики [7, 181]. Однак поки що не створено досконалих методик аналізу тексту, тому важливого значення набувають емпіричні дослідження, які дозволяють визначити істотні властивості тексту за певними якісними критеріями. Саме на основі цього можливий пошук кількісного вираження ознак текстового компонента навчальної книги.

Зауважимо, що у підручниках так званий основний текст, відповідно до класифікації Д. Зуєва, представлений текстами теоретико-пізнавального та інструментально-практичного характеру [5, 103–104]. У підручниках з рідної мови більшу частину становлять інструментально-практичні тексти, в яких описано способи навчальної діяльності, подано вказівки для виконання певних дій. Інструментально-практичні тексти являють собою орфографічні правила. У навчальних книгах з мови існує такий порядок розташування орфографічних правил: спочатку подається теоретичний матеріал з того чи іншого розділу мовознавчої науки, а потім — відповідне орфографічне правило. До теоретико-пізнавальних текстів підручника з мови належать визначення, основні терміни і поняття, які учні повинні засвоїти згідно з навчальною програмою.

Одним із важливих чинників, який визначає доступність підручника для роботи школярів, є складність тексту з огляду на таку його характеристику, як синтаксична побудова. Попередній аналіз вітчизняної літератури з теорії навчальної книги засвідчив майже повну відсутність спеціальних праць (окрім фрагментарних розробок), які б розкривали особливості синтаксичної побудови навчальних текстів сучасних українських підручників. Тому об'єктом дослідження було обрано навчальні тексти (правила та теоретичні відомості) підручників з рідної мови для початкових класів.

Під час дослідження було проаналізовано синтаксичну структуру 46-ти текстів підручника з рідної мови для 1-го класу, 60 текстів підручника для 2-го класу і 73 тексти підручника для 3-го класу [2; 4; 3]. Перш за все був проведений кількісний аналіз навчальних текстів. У результаті виявлено, що обсяг правил і теоретичних відомостей у підручниках з мови поступово зростає. Так, у підручнику для 1-го класу зафіксовано 23 (50%) навчальних тексти, які складаються з двох і більше речень, у 2-му класі — 37 (61%), у 3-му — 52 (71%) (діаграма 1).

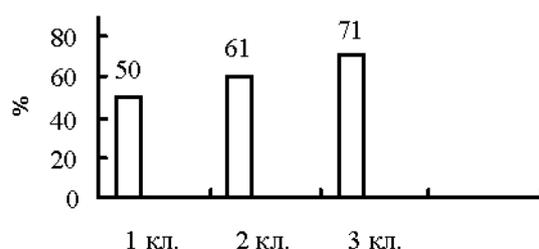
Спостерігається тенденція до збільшення кількості правил з прикладами, які ілюструють їх, призначених для учнів різних вікових категорій. У навчальній книзі для 1-ого класу таких текстів є 13 (28%), для 2-го — 31 (50%), для 3-го — 46 (63%) (діаграма 2).

Зауважимо, що питання про необхідність підтвердження правил прикладами є мало дослідженим у методичній і педагогічній науці [5, 125]. Однак відсоток навчальних текстів із наведеними прикладами у підручнику для 1-го класу є досить низьким. У підручнику для 2-го класу окремі орфографічні правила, які містять вказівки щодо правопису слів, також не підтверджені прикладами. Таким чином сформульоване правило про вживання префікса *с-*

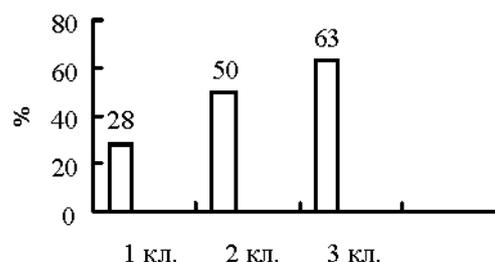
перед буквами *к, п, т, ф, х* [4, 128]. Проте правила про написання префіксів *роз-*, *без-* [4, 126], про вживання апострофа [4, 131] подані з прикладами. На нашу думку, такий підхід до формулювання правил зумовлений саме недостатньою розробкою питання на теоретичному рівні. Система викладу теоретичного матеріалу у підручниках потребує подальшого обґрунтування.

Далі було вираховано обсяг речень у словах. Дослідження дозволили отримати дані про середній обсяг речення у навчальних текстах підручників і порівняти його з нормою середнього

Діаграма 1



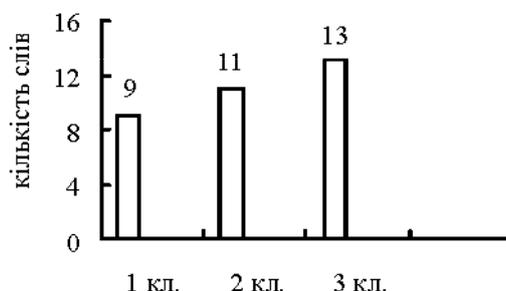
Діаграма 2



обсягу, яка, на думку німецького ученого В.Хірте, приблизно становить 10–15 слів [7, 192]. Так, у підручнику для 1-го класу ми одержали показник 9 слів, для 2-го — 11 слів, для 3-го — 13 слів (діаграма 3).

Як бачимо, спостерігається поступове зростання середнього обсягу речень у підручниках, проте отримані дані свідчать про достатньо високу складність синтаксичних конструкцій. У

Діаграма 3



навчальних текстах для 3-го класу вміщені окремі речення, обсяг яких становить 29–32 слова. Такі конструкції є небажаними для підручника, за яким навчаються молодші школярі. Наприклад, Крім того, іменники в давальному і місцевому відмінках можна розрізнити за наявністю чи відсутністю прийменників: у місцевому відмінку іменники завжди вживаються з прийменниками, у давальному — майже завжди без прийменників [3, 67]; За поданими в таблицях зразками відмінювання іменників можна перевірити правильність написання закінчень іменників, які мають такі самі ознаки: один і той же рід, однакове закінчення у початковій формі, кінцевий приголосний звук основи [3, 64]. Звернемо увагу, що ці конструкції є важкими для сприймання з синтаксичної точки зору, оскільки обидва речення є складними з ускладненими і неповними простими частинами.

Окрім обсягу речень, було досліджено їх синтаксичну структуру. Нами проаналізовано 79 речень підручника для 1-го, 127 речень — для 2-го, 181 речення — для 3-го класу. Відсоткове співвідношення простих і складних синтаксичних конструкцій у навчальних текстах, призначених для наймолодших школярів, становить 82% до 18%, у підручнику для 2-го класу — 70% до 30%, для 3-го класу — 64% до 36%. Таким чином, спостерігається тенденція до збільшення кількості складних речень у навчальних текстах для учнів різних вікових груп.

Зауважимо, що окремі складні речення, вміщені у навчальних текстах, складаються з трьох і більше простих частин. Наприклад Щоб знати, яку букву (е чи и) писати в ненаголошеному складі кореня, треба змінити слово або дібрати до нього спільнокореневе так, щоб ненаголошений голосний став наголошеним [4, 104]; Чим більше ти знаєш, тим мовлення твоє багатше, бо тобі є про що розповісти, ти маєш у своєму запасі багато слів, за допомогою яких можеш легко висловити свою думку [3, 9]. Такі багатокомпонентні складні конструкції, для яких характерні різні граматичні зв'язки та семантичні відношення, часто ускладнюють сприймання і розуміння змісту цілого речення.

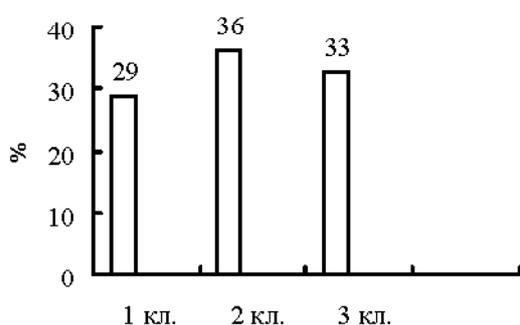
Під час синтаксичного аналізу навчальних текстів зверталася увага на ускладнені конструкції, які також утруднюють сприймання викладеного матеріалу. На цій особливості наголошують зарубіжні науковці, об'єктом дослідження яких є синтаксична складність текстів шкільних підручників. Зокрема, німецький психолог К.Нестлер зазначає, що на складність синтаксичної структури тексту значно впливає частотність вживання дієслів: чим менше дієслів, тим складніший текст, тобто складнопідрядне речення, де в головній і підрядній частинах є присудки, виражені дієсловами, сприймається легше, ніж синонімічне йому просте речення, в якому ті ж відношення (причини, умови, мети) виражені другорядними членами речення [7, 193]. Ми вважаємо, що зроблені німецькими науковцями висновки можна застосовувати й під час аналізу текстів українських підручників з огляду на те, що і українська, і німецька мови належать до індоєвропейської мовної сім'ї.

У навчальній книзі для 1-го класу виявлено 23 (29%) ускладнених конструкції, для 2-го класу — 46 (36%), для 3-го класу — 60 (33%) (діаграма 4).

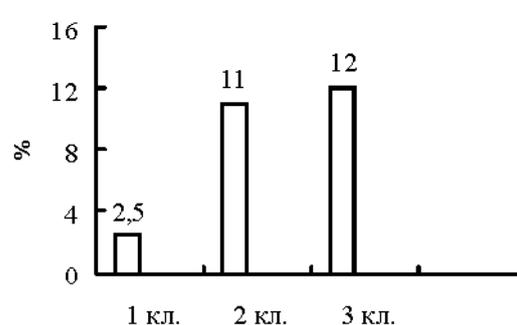
Найвищий відсоток ускладнених речень зафіксовано у навчальних текстах підручника для 2-го класу. У даному випадку порушена тенденція поступового зростання складності навчальних текстів, призначених для учнів різного віку. У цілому отримані дані про кількість ускладнених конструкцій підтверджують попередні висновки щодо високої складності викладеного у підручниках теоретичного матеріалу, якщо врахувати, що в окремих навчальних текстах вміщені речення з кількома видами ускладнення. Наприклад: Іменники, зв'язуючись у реченні з іншими словами, змінюють свої закінчення, тобто вживаються в різній формі [3, 59].

Важливою ознакою складності тексту з синтаксичної точки зору є наявність у ньому неповних конструкцій, речень, у яких одна з ланок будови не вимовляється і в той же час фіксується свідомістю, є зрозумілою. Безперечно, такі синтаксичні конструкції значно утруднюють розуміння змісту викладеного матеріалу, а тому їх кількість у навчальних текстах для молодших школярів повинна бути незначною. Нами зафіксовано 2 (2,5%) неповні конструкції у підручнику для 1-го класу, 14 (11%) — для 2-го класу, 22 (12%) — для 3-го класу (діаграма 5).

Діаграма 4



Діаграма 5



Очевидно, у підручниках для 2-го і 3-го класів відсотки неповних речень є дещо завеликими.

У цілому, як засвідчили результати аналізу, навчальні тексти підручників з рідної мови для початкових класів є достатньо інформаційно насиченими. Натомість кращої реалізації потребує трансформаційна функція шкільної книги. Упорядники підручників повинні звертати більше уваги на відповідність складності мови викладеного матеріалу рівневі лінгвістичної підготовки школярів. Важливо, щоб підручник "говорив" з учнем зрозумілою мовою. Тому

забезпечення належної комунікації між шкільною книгою та учнем є необхідною умовою якісного навчально-виховного процесу.

Проблема аналізу синтаксичної складності навчальних текстів шкільних підручників у сучасній українській педагогічній науці є недостатньо вивчена і вимагає подальших глибоких комплексних досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бейлінсон В.Г. Арсенал образования: характеристика, подготовка, конструирование учебных изданий. — М.: Книга, 1986. — 288 с.
2. Білецька М.А., Вашуленко М.С. Українська мова: Підруч. для 1 кл. триріч. почат. шк. — К.: Освіта, 1992. — 223 с.
3. Варзацька Л.О. та ін. Рідна мова: Підруч. для 4 кл. чотириріч. і 3 кл. триріч. почат. шк. — К.: Освіта, 1993. — 256 с.
4. Вашуленко М.С., Мельничайко О.І. Рідна мова: Підруч. для 3 кл. чотириріч. і 2 кл. триріч. почат. шк. — К.: Освіта, 1994. — 256 с.
5. Зуев Д.Д. Школьный учебник. — М.: Педагогика, 1983. — 240 с.
6. Комиссаров Б.Д., Савельев В.В. От естественной истории к биологии (эволюция школьного учебника) // Проблемы школьного учебника. — Вып. 19. — М.: Просвещение, 1990. — С.308–327.
7. Обзор литературы о методах анализа текста учебников в ГДР и СФРЮ // Проблемы школьного учебника. — Вып. 5. — М.: Просвещение, 1977. — С.181–194.
8. Сохор А.М. О дидактической переработке материала науки в учебниках // Проблемы школьного учебника. — Вып. 6. — М.: Просвещение, 1978. — С.89–100.
9. Справочные материалы для создателей учебных книг / Сост. В.Г. Бейлинсон. — М.: Просвещение, 1991. — 302 с.
10. Товпинец И.П. К дидактической характеристике функций учебника // Теоретические проблемы современного школьного учебника: Сб. науч. тр. Отв. ред. И.Я. Лифшиц. — М.: НИИОЦ, 1989. — С.35–45.
11. Харитонов В.А. Интегративный підручник // Педагогіка і психологія. — 1996. — №1. — С.29–39.

Ганна АВЕЩЕНКО

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОУКРАЇНОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У КОНТЕКСТІ КОМУНІКАТИВНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

Рідна мова є формою вияву національної та особистісної самосвідомості, засобом самопізнання, самовираження і саморозвитку людини. Тому на сучасному етапі розбудови школи мета вивчення української мови полягає у формуванні національно-мовної особистості. Поняття “національно-мовна особистість” ґрунтується на принципі активної комунікації, вмінні продукувати висловлювання (тексти) різних стилів і жанрів мовлення, насичені національно маркованими одиницями, тобто властивими мові словами, формами, словосполученнями, синтаксичними конструкціями тощо [10].

Завдяки мові діти пізнають довкілля, входять у людський колектив, прилучаються до національної культури. Опановуючи рідну мову в початковій школі, учні розвивають свій інтелект: пам'ять, мислення, уяву, творчі здібності, виробляють власні переконання, цілісні орієнтації, отримують уявлення про звичаї, побут українського народу, визначні події та постаті в історії України [4, 7].

Як показує спостереження за навчальним процесом у початковій школі, робота над формуванням мовленнєвих вмінь на основі текстів і завдань народознавчого характеру здійснюється поки що не на належному рівні. Окремі тексти, використані без системи, не можуть забезпечити належний кінцевий результат.

Результатом реалізації лінгвоукраїнознавчої змістової лінії початкового курсу рідної мови має стати лінгвоукраїнознавча компетенція молодших школярів, яка, на думку вчених, має забезпечити оволодіння знаннями про реалії матеріальної і духовної культури українського народу [13].

Конкретизуючи зміст цього виду компетенції, яка є складовою комунікативної компетенції учнів, можна додати уміння дотримуватись норм українського мовленнєвого етикету, вміння використовувати тематичні групи слів народознавчого характеру у власному мовленні відповідно до умов спілкування, уміння доречного використання у мовленні

українських приказок, прислів'їв, фразеологічних зворотів як засобів вираження мовлення, знання пісень, казок, легенд як відображення народного досвіду, українського характеру.

Зазначеними знаннями учні оволодівають, опрацьовуючи тексти народознавчого характеру, дібрані у відповідній системі: науково-популярні, художні твори, легенди, казки тощо. Уміння ж формуються за допомогою спеціально розробленої системи вправ і завдань, які містять як аналіз готового мовного матеріалу, так і творчі завдання. Велика увага має зосереджуватись на роботі над збагаченням словникового запасу учнів власне українською комунікативно значущою лексикою.

Аналіз наукової літератури з теми, спостереження за навчальним процесом, дані експериментальних досліджень дозволили зробити висновок: реалізація лінгвоукраїнознавчого компонента змісту навчання рідної мови буде сприяти підвищенню якості володіння українською мовою за умов:

- збагачення мовлення молодших школярів власне українською комунікативно значущою лексикою;
- використання малих фольклорних жанрів як тем для побудови власних висловлювань;
- проведення системи інтегрованих уроків (рідна мова–народознавство; рідна мова–читання; рідна мова–ознайомлення з навколишнім середовищем тощо);
- використання системи спеціально дібраних текстів і системи завдань до них етнокультурознавчої тематики;
- застосування у навчальному процесі елементів народних ігор, поєднання урочної і позаурочної форм роботи;
- укладання спеціальної системи завдань, які б стимулювали власні висловлювання;
- використання тематичного тлумачного словника.

Українська мова — явище феноменальне. Тому в основу її методики потрібно першим покласти, на думку М.Стельмаховича, *принцип народності* — репрезентація української мови як геніального творення розуму, серця, почуттів, усіх сфер багатогранної діяльності українців [12]. Реалізуючи цей принцип, вчителі прищеплюють учням любов до народного слова через широке використання всіх видів та жанрів українського фольклору. Це сприяє засвоєнню не тільки теоретичних положень і правил з мови, а й народних чеснот, забезпечує духовно–моральне, національно–патріотичне виховання.

Коротко охарактеризуємо окреслені шляхи формування лінгвоукраїнознавчої компетенції.

Працюючи над *збагаченням словникового запасу* молодших школярів, вчителі шукають нових способів пояснення лексичного значення незрозумілих слів, часто вдаються до порівнянь, аналогій, наочності; не нав'язують дітям готових відповідей, а привчають їх самостійно розв'язувати посильні завдання.

Найкращі наслідки дає поєднання різних джерел збагачення словника (спостереження за навколишнім середовищем, спілкування з іншими людьми, читання, вивчення мовних явищ, аналіз художніх текстів, робота з тлумачним словником тощо).

Методична наука озброює вчителів різними прийомами організації словникової роботи на таких основних її напрямках: 1) збагачення словника; 2) уточнення значення слів; 3) активізація словника; 4) усунення нелітературних слів.

Практика засвідчує ефективність ознайомлення з невідомим словом у контексті народознавчих матеріалів, художньої літератури.

Засвоєння лексичного значення слова ми пропонуємо проводити в певній послідовності. Спочатку учні знайомляться з тематичними рядами слів, які служать для повідомлення на певну тему, наприклад: “ Родина ”, “ Квіти — символи ” тощо. Така робота виходить за межі уроків рідної мови і переноситься на уроки інших предметів. Спеціальні терміни, терміни певної галузі науки завжди становлять замкнені тематичні групи, засвоєння яких сприяє збагаченню словникового запасу. У роботі над лексичним значенням слова важливу роль відіграють логічні ряди слів — слова однієї тематики, але розміщені за ступенем зростання відтінку значення, за родо-видовими ознаками, наприклад, калина — кущ — рослина; житло — хата — споруда.

Перша спроба мінімізації української лексики для спілкування учнів початкових класів зроблена Т.Коршун у дослідженні “Відбір лексики для початкового етапу засвоєння української мови”. Класифікаційна схема словника і тематичне групування слів цілком відповідають вікові дітей [6].

У системі роботи над збагаченням активного словника учнів власне українською лексикою поняття мінімуму включатиме комунікативно важливі лексичні одиниці, що виражають національну специфіку мови і є необхідними для засвоєння учнями 2–3 класів.

За основу відбору специфічно української лексики для роботи на уроках української мови у початкових класах пропонуються такі критерії:

- відповідність змісту словника потребам лексичного забезпечення висловлювань, передбачених програмою;
- розширення словникового запасу окремих лексичних тем, наприклад, словами на позначення місцевостей, простору: *гай, заплава, обрій*. До уроку розвитку зв’язного мовлення “Квіти українського віночка” пропонується у межах цієї лексичної і культурологічної теми на аспектичних уроках вводити до активного словника учнів такий тематичний ряд *мальва, чорнобривці, чебрець, мак, дзвоники, волошки, барвінок, незабудки, деревій, любисток, м’ята*.
- вплив процесу збагачення мовлення учнів власне українською лексикою на розвиток мислення, уваги до незнайомих слів, уяви, пам’яті, мовного чуття;
- забезпечення зв’язку між роботою над збагаченням мовлення учнів власне українською лексикою і вивченням окремих розділів програми української мови. Зазначені слова опрацьовуються у процесі вивчення теми “Іменник”.

Відбір слів для лексико–семантичних груп мотивується певними принципами. На нашу думку, найбільш адекватними є принципи, визначені М.Барановим: **частотний** (відбір лексики, часто вживаної у текстах різних стилів), **комунікативний** (обслуговування висловлювань на теми, пов’язані з підготовкою учнів до життя), **системний** (відповідно до нього добираються нечастотні слова; він зобов’язує включати до словника доміанти синонімічного, гіпонімічного та дериваційного рядів). Враховуючи специфіку власне української лексики, вважаємо за необхідне використати **зіставний принцип**.

Оскільки лексика, згрупована тематично, засвоюється учнями краще, доцільно об’єднати слова за семантичними ознаками. Враховуючи вік учнів, мету і зміст словника–мінімуму, дотримуючись принципу наступності, доречно розвинути класифікаційну схему, запропоновану Т.Коршун. На нашу думку, методика роботи над збагаченням активного словника учнів власне українською лексикою повинна включати:

- засвоєння прийомів розкриття смислового значення та особливостей лексичної сполучуваності власне українських слів;
- організацію розумової і мовленнєвої діяльності учнів з метою засвоєння нових лексичних одиниць;
- вироблення в учнів комунікативних умінь і навичок використання власне українських слів у мовленні.

Робота над збагаченням мовлення учнів повинна здійснюватись у кілька етапів, що охоплюють сприйняття, осмислення, засвоєння та застосування набутих знань і вмінь.

Особливе значення має етап *продуктивної* діяльності учнів, який передбачає завдання, спрямовані на вироблення умінь і навичок вільного та свідомого володіння новими словами; лексеми, значення яких учні засвоїли, застосовуючи різні прийоми тлумачення, вводяться у речення й тексти.

Великі можливості для формування лінгвоукраїнознавчої компетенції має *використання на уроках рідної мови малих фольклорних жанрів*.

Починаючи з 2–го класу, можна на уроці складати усні оповідання за прислів’ями без підготовки, якщо учні в 1–му класі навчилися розуміти їх зміст; в іншому випадку — складання попередньо обговорюється. Таку роботу запропонував М.Кубинський. Тут діти можуть використовувати свої записи перлин народної творчості. Вивчення мудрих, образних афоризмів — прислів’їв, приказок — збагачує мовлення дітей, підвищує грамотність, сприяє вихованню естетичних смаків, любові до народної творчості.

Широкі можливості добору дидактичних завдань дають історичні, фольклорні та етнографічні праці відомих дослідників: М.Сумцова, М.Максимовича, А.Шетлинського, О.Воропая, Д.Яворницького, М.Костомарова та ін. Адже оволодіння знаннями про реальні матеріальної і духовної культури українського народу може бути організоване через тексти, змістом яких є відомості про традиційну культуру виховання, життєвий уклад українського народу.

Дуже цікавим видом діяльності на уроці може бути *народна гра*, під час якої, на думку Н.Луцан, збагачується словниковий запас, діти вчаться правильно висловлювати думки, глибоко відчувати красу мови.

Коло національно орієнтованої лексики в народних іграх надзвичайно широке. “Сюди ввійшли численні тематичні групи слів, що відображають умови життя, особливості світобачення і світосприйняття українців. Окремим масивом у це коло входить діалектно забарвлена лексика, що несе виразні ознаки мови” [9]. У народних іграх зустрічаються слова–синоніми, що сприяють збагаченню та уточненню словника дітей. Народні ігри багаті на порівняння, образні вислови, епітети, фразеологічні звороти.

На уроках рідної мови доцільно використовувати *легенди*, які завдяки своїм жанровим особливостям (казковість, фантастичність) дозволяють легко засвоювати інформацію, спонукають дітей до побудови власних висловлювань на цікаві їм історичні або побутові теми. Це допомагає вдосконалювати мовленнєві навички дітей, збагачувати словниковий запас школярів, стимулювати допитливість, інтерес до природи рідного краю.

Велике значення у формуванні лінгвоукраїнознавчої компетенції мають *інтегровані уроки*. На думку методистів, перспективність цього методичного прийому полягає, передусім в тому, що він дає змогу нівелювати деякі слабкі сторони предметної системи навчання, подолати розрізненість, фрагментарність у сприйманні довкілля та рідної мови і водночас, синтезуючи сильні сторони предметного викладання, створює у дитини здатність сприймати предмети та явища різнобічно, системно, емоційно [2, 5].

У нашій дослідній методиці формування лінгвоукраїнознавчої компетенції у процесі вивчення іменних частин мови використовувались різні типи інтегрованих уроків, на яких матеріал тематично об’єднувався навколо текстів українознавчого характеру з комплексними завданнями; групувався за видами діяльності, у тому числі і мовленнєвої, комбінувалися різні способи інтеграції тощо.

Таким чином, аналіз літератури, шкільна практика засвідчують великі можливості для формування національно свідомої мовної особистості засобами народної творчості (малі і середні жанри), використання міжпредметних зв’язків (українська мова — читання — народознавство–образотворче мистецтво), тематичних уроків та інтеграції навчального матеріалу декількох предметів, застосування текстів енциклопедичного спрямування та краєзнавчого матеріалу, елементів народних ігор тощо.

Прикладом поєднання кількох напрямів реалізації лінгвоукраїнознавчого компонента початкового курсу рідної мови може слугувати конспект інтегрованого уроку, що проводився згідно з програмою дослідного навчання у ЗОШ № 1 м. Рівного.

Інтегрований урок:

Рідна мова та народознавство 2(1) клас

Розділ “Слово (2 години)”

Тема: Твій рідний край. Заняття населення твого краю, народні промисли. Рослинний і тваринний світ. Оспівування у фольклорі природи рідного краю. Вживання великої букви в іменах людей та кличках тварин.

Мета: *лінгвістичний компонент* — закріплення знань про вживання великої літери в іменах людей, засвоєння знань про правопис кличок тварин, формування орфографічних умінь і навичок;

комунікативний компонент — удосконалення умінь аудіювання (сприйняття текстів на слух), формування умінь складати власні висловлювання на основі спостережень відповідно до умов спілкування;

лінгвоукраїнознавчий компонент — розширити знання дітей про Україну, свій рідний край, рослинний і тваринний світ, народні промисли; виховувати в учнів любов до отчого краю;

діяльнісний компонент — розвивати спостережливість, уміння зіставляти, порівнювати, знаходити спільне і відмінне у предметах та явищах, узагальнювати і робити власні висновки.

Тип уроку: комбінований.

Провідні методи та прийоми: спостереження, частково–пошуковий, оперативний.

Підхід до засвоєння матеріалу: комунікативно–діяльнісний.

Культура мовлення: опанування навичок правопису, виразне читання віршів про Україну.

Міжпредметні зв'язки: народознавство, читання (малі фольклорні жанри, вірші).

Внутрішньоопредметні зв'язки: іменники, зміна за числами, слова близькі і протилежні за значенням.

Матеріал для словниково–семантичної роботи: Батьківщина, Вітчизна, країна, Україна, символ; бондар, будівельник, коваль, кравець, муляр, тесляр, орач, швець; ліс, діброва, гай, бір, узлісся; верба, граб, дуб, клен, осика, тополя, явір, смерека, сосна, ялина, ялиця, ялівець; мак, чорнобривці тощо.

Обладнання: підручники з української мови для 2–го класу, географічна карта України, тематичний тлумачний словник школяра молодших класів, малюнки рослин і тварин, що живуть в Україні, виставка книжок про ремесла, рослинний і тваринний світ тощо.

Хід уроку

I. Організація класу до навчання.

II. Вступне слово вчителя про незвичність цього уроку; матеріал, який буде вивчатись на спареному уроці, відноситься не до одного, а до двох предметів. Узнати, які саме, допоможуть слова, записані на дошці. Це і будуть епіграфи до нашого уроку.

1. Сьогодні у нас незвичайний урок.

Сьогодні ми зробимо ще один крок

В країну відому, в країну чудову,

що на нас чекає й збагачує мову.

2. Є багато країн на Землі,

В них — озера, річки і долини....

Є країни великі й малі,

а найкраща — завжди Батьківщина !

Подивіться уважно на карту. Це наша Батьківщина.

— А як називається наша Батьківщина? (Україна).

III. 1. Словникова робота

— Ще як можна назвати наш край? Давайте доберемо слова, близькі за значенням до слова *Україна* (батьківщина, Вітчизна, рідний край, рідна земля, отчий край).

Але, крім спільного значення, вони відрізняються за змістом. Чи добре ви знаєте, що означають ці слова? Відповідь на це питання можна отримати в словнику. Сьогодні консультантом буде Він зачитає, а ви запишете у свої словники слова і їх тлумачення

Батьківщина — країна, а також місцевість, де людина народилася; рідний край; урочисто — вітчизна, ще — місце зародження або виникнення чогось.

Кохая край наш дорогий,

Що зветься Україна.

Вітчизні хочу я своїй

Зрости достойним сином.

У цьому вірші підкресліть іменники, які означають близькі за значенням поняття (край, Україна, Вітчизна).

Держава — країна зі своїм урядом, законами, кордонами та спеціальними органами, які захищають державні інтереси.

Країна — територія, що становить єдине ціле з погляду історії, природних умов, населення тощо.

Україна — незалежна суверенна держава Європи.

III. 2. Завдання на аудіювання

— Прослухаймо уважно вірш про Батьківщину.

Що ж таке Батьківщина?

Під віконцем калина,
Тиха казка бабусі,
Ніжна пісня матусі,
Дужі руки у тата,
Під тополями хата,
Під вербою криниця,
В чистім полі пшениця.
Серед лугу лелека,
І дброва далека,
І веселка над лісом,
І стрімкий обеліск....

— Якими словами автор передає свою любов до отчого краю, які образи є головними, що складає багатство нашої країни? (калина, казки та пісні, тополя, верба, пшениця, хата, криниця, лелека, дброва, ліс, веселка, обеліск).

— До якої частини мови належать ці слова, чому? Доведіть. Чи можна передати зміст вірша, не використовуючи іменники?

Отже, Україна — це отча земля, рідний край, де ви народились. Її багатство — це хліб і цукор, вугілля, сталь, літаки, кораблі, комп'ютери. А ще — це тихі озера, гаї, дброви, народні пісні, які співали наші діди і прадіди.

— Хто з вас ще знає вірші про Батьківщину? Прослухаймо декілька. Намагайтесь читати виразно, інтонацією передавати свої почуття, підкреслювати найголовніші слова у вірші. (Діти читають улюблені вірші, клас слухає, рецензує читання, виставляє оцінки).

III. 3. Поглиблення знань із народознавства

— На території нашої Батьківщини живуть люди різних національностей. Але більшість населення — українці. Населення нашого краю здавна славиться уміннями ткати полотно, вишивати рушники, обробляти землю, вирощувати хліб. Серед українського народу зустрічаються люди, досвідчені в усіх необхідних для життя ремеслах: теслі, стельмахи, ковалі, шевці, кравці, бондарі, муляри, хлібороби тощо. А ви знаєте, що означають ці професії?

Учні відповідають, а учитель корегує відповіді.

Боднар — майстер, який виготовляє діжки, дерев'яні відра тощо.

Вівчар — той, що доглядає овець, чабан.

Коваль — майстер, який кує метал і виготовляє з нього різні предмети, а також робітник, що підковує коней.

Кравець — спеціаліст, що шиє чи ремонтує одяг.

Лісник — людина із спеціальною освітою, яка займається вирощуванням лісів.

Малляр — спеціаліст, який фарбує будівлі; ще — художник, який займається живописом.

Муляр — робітник, який зводить будівлі з каменю, цегли.

Слюсар — робітник, який обробляє метали ручним або механізованим інструментом, а також складає, регулює, ремонтує машини та механізми.

Тесляр (тесля) — робітник, що займається грубою обробкою деревини, спорядженням дерев'яних будов, виготовленням простих дерев'яних меблів тощо.]

Найбільше багатство нашої країни — це люди. Але, крім них, є ще багато чого, чим ми можемо пишатися. Погляньте на карту нашої Батьківщини.

— Який колір переважає на карті? (Зелений) Так, зелений. Це означає, що на території нашої України є багато рослинності, лісів. А якщо є ліси, то є і тварини.

— Які рослини, що ростуть у лісах, ви знаєте? (Верба, граб, дуб, клен, осика, тополя, сосна, ялина, смерека, ялиця, ялівець).

— А чи знаєте різницю у значенні слів *гай*, *дброва*, *бір*, *ліс*. (За допомогою тематичного тлумачного словника учні з'ясовують значення слів; складають речення).

Вправи на закріплення:

Дуби ростуть у (дброві)

У бору можна зустріти (сосни, ялини, ялиці)

У гаю ростуть (осики, тополі, граби, в'язи)

У парку (кашгани, граби, верби, берези).

— А тепер скажіть, які звірі зустрічаються в лісах України! (Діти називають лісових мешканців.)

— Які існують тварини, крім диких? (свійські) Назвіть їх.

— А тепер запишемо у зошитах розподільний диктант.

Вчитель читає абетку, а учні записують у 2–а стовпчики назви диких і свійських тварин.

Білочка хвостата,
ведмідь криволапий,
гуска гугнява,
гава роззява,
зайчик вухатий,
їжак колючий,
котик–вуркотик,
лисичка–сестричка,
півень–співень,
цуцик чорноротий,
чапля чаполота...

— Назвіть свійських тварин з цієї абетки (гуска, котик, півень, цуцик).

У кожного українця є свійські тварини. У сільській місцевості це —..... (діти називають).

А у ваших міських квартирах —.....

— Як в людини з дня її народження з'являється ім'я, так і в тварин — кличка.

— А які клички у ваших домашніх тварин?

— А як вони пишуться?

IV. Вивчення мовного матеріалу

Зараз відкрийте підручники, § 19, там є цікава вправа на спостереження. Виконаємо її.

Впр.211.

Клички тварин: Рябуха, Орлик, Сірко, Пушок.

1. Назви тварин: корова, кінь, собака, кіт.

— Скажіть, чому у першому рядку всі слова пишуться з малої літери, а в другому — з великої. (Учні висловлюють свої думки).

— А тепер звіримо ваші висновки з правилом, вміщеним у підручнику.

2. Читання правила, тлумачення його частин, наведення прикладів кличок, уведення їх у речення.

3. Запис кращого речення (У мене вдома живе ласкавий і грайливий котик Мурчик).

V. Закріплення вивченого

1. *Творчий диктант*

Марійка, Андрійко, Сергійко, Тануся — це

Галина Володимирівна, Анатолій Степанович — це

Зірка, Гавчик, Пушок, Мурка, Нявчик — це

2. Виконання вправи 212 (письмово — мовне і каліграфічне завдання).

Напиши до кожного малюнка назву тварини і її кличку. Назви тварин підкресли прямою лінією, а її клички — хвилястою.

Впр. 213 — учні читають речення, пояснюють написання слів; міркують, чому такі клички дали курці, гусаку, індикові.

3. Гра “Збери з казок назви тварин з кличками”. Виграє той ряд, який швидше і більше згадає казкових героїв.

4. Застосування знань у нестандартних умовах.

Клас ділиться на 2 варіанти: 1–й складає усне висловлювання для дитячої енциклопедії про мешканців українських лісів; мета — передати інформацію; адресат мовлення — читачі дитячої енциклопедії; 2–й варіант — усне висловлювання про свійських тварин; мета мовлення — розповісти про свійських тварин, що часто утримуються в сільських оселях України; адресат мовлення — товариш з Канади.

VI. Підведення підсумків уроку

Український народ дуже талановитий. Свою любов до Батьківщини він передає у піснях, віршах, у яких оспівує її красу, природу, багатства. Найбільшим багатством є наша рідна мова яку потрібно знати, вільно володіти мовним матеріалом, щоб таким чином довести її любов.

1. Наш урок починався віршем, віршем ми і закінчуємо.

Мій край чудовий — Україна!
Тут народилась ти і я,
Тут над ставком верба й калина,
Чарівна пісня солов'я.
Все найдорожче в цілм світі,
Бо тут почався наш політ.
Цвітуть волошки в сині в житі,
Звідсіль веде дорога в світ.
І найдорожча рідна мова
Джерельцем радісно дзвенить,
І мила пісня колискова,
Чумацький шлях кудись зорить...
Усе найкраще і єдине,
І радощі всі, і жалі...
Мій рідний краю, Україно!
Найкраще місце на землі.

5. Бесіда за змістом вірша і його аналіз.

— Про що розповідається у вірші?

— Чому Україна є найдорожчим місцем на землі?

— Які слова–назви предметів (іменники), що означають один предмет, ви запам'ятали? (Україна, край, верба, калина, пісня, політ, дорога, мова).

— Назвіть слова, що означають багато предметів (волошки, радощі, жалі...).

— Які ви можете назвати слова, близькі за значенням? (край чудовий, Україна, рідний край).

— Які назви рослин, що символізують Україну, зустрічаються у вірші? (калина, верба).

— Які ще рослини називаються в цьому вірші? (волошки, жито, верба).

— Чому автор називає рідну мову найдорожчою?

VII. Домашнє завдання

Вивчити правило, виписати з читанки 5 речень, у яких є клички тварин. Повторити матеріал про рослинний і тваринний світ України, скласти загадку про одну з рослин.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баранов М.Т. Методика лексики и фразеологии на уроках русского языка. — М.: Просвещение. — 1988. — С.46.
2. Варзацька Л.О. Рідна мова й мовлення. Інтегровані уроки: Методичний посібник. — К., 2001. — 140 с.
3. Вашуленко М.С. Формування мовної особистості молодшого школяра в умовах переходу до 4-річного навчання // Початкова школа. — 2001. — № 1. — С.11–15.
4. Державний стандарт початкової загальної освіти: Затв. 16.11.2000 №1717/10 // Освіта України. — 2000. — С.5–12.
5. Десяткіна В.Ф. Народознавство на уроках мови // Початкова школа. — 1992. — № 5–6. — С.22–26.
6. Коршун Т. Навчальний тематико–ситуативний словник–мінімум // Початкова школа. — 1997. — №4. — С.17–21.
7. Криворучко О.С. Народознавство на уроці мови: методика. Досвід. Проблеми // УМЛШ. — 1992. — №1. — С.23–31.
8. Кучинський М.В. Роль усної народної творчості у розвитку молодших школярів // Початкова школа. — 1993. — №1. — С.8–18.
9. Луцан Н.І. Збагачення лексики школярів шестиліток засобами народних ігор // Початкова школа. — 1996. — №7. — С.2–14.
10. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Шкільний світ. — 2001. — 16 с.
11. Симоненко П. Формування національно–мовної особистості на уроках мови // УМЛШ. — 2000. — №10. — С.11.
12. Стельмахович М.Г. Етнопедагогічні основи методики української мови // УМЛШ. — 1993. — №5–6. — С.19–25.
13. Стельмахович М.Г. Народна педагогіка. — К.: Радянська школа, 1985. — 312 с.

ДЕЯКІ ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ АУДІЮВАННЯ

Іноземна мова як навчальний предмет відповідно до своєї специфіки покликана навчити студентів основ практичного володіння мовою, тобто вільного висловлювання всіма видами мовленнєвої діяльності на обмеженому і відібраному з навчальною метою, але достатньому для розвитку мовних автоматизмів матеріалі. Основні зусилля викладачам потрібно спрямувати на наукове обґрунтування принципів відбору мовного матеріалу для розвитку кожного виду мовленнєвої діяльності та підбору системи вправ, які формують діалогічне та монологічне мовлення, розуміння на слух і т. д.

Розглянемо деякі підходи до навчання аудіюванню та вправ на аудіювання. Якість та повнота слухового сприйняття, розпізнавання та розуміння мовленнєвих повідомлень залежить, на думку В. Сатинової [4, 88], від ряду лінгвістичних і екстралінгвістичних факторів. До числа перших вона відносить фонетичні, структурні та лексичні особливості іноземної мови, а також композиційну побудову повідомлення, його тривалість та кількість фактів (думок) в ньому.

Під екстралінгвістичними факторами, що впливають на розуміння мовлення на слух, розуміються: ступінь розвитку слухової уваги і пам'яті того, хто сприймає мову; фізичний та психічний стан слухача; рівень його інтересу до теми повідомлення; цільова установка і потреба участі у мовленнєвому повідомленні.

До нелінгвістичних факторів відносимо: форму спілкування, якість мовленнєвого сигналу та способи його подачі, наявність чи відсутність зорової опори, темп мовлення, відстань від джерела звуку, ознайомленість з голосом, що звучить.

Структурні труднощі аудіювання включають: незвичний для наших студентів порядок слів у питальних і заперечних реченнях; наявність службових слів і часток, які не мають самостійного наголосу й ін.

До фонетичних труднощів належать: злита вимова слів у потоці мовлення, що ускладнює визначення їх фонетичних меж; неповний стиль вимови; наявність смислорозрізняючого наголосу в словах; чітка вимова кінцевих приголосних звуків; наявність довгих голосних звуків і ін.

Можливі лексичні труднощі: наявність багатозначних слів, слів-омонімів, синонімів, паронімів і т. д.

На початковому етапі навчання, коли знання студентами граматики і лексики іноземної мови ще не достатньо міцні, значні труднощі при аудіюванні викликає в них ряд обставин. Найперше це — відмінний від рідної мови ритміко-інтонаційний малюнок англійського речення. Адже воно переважно починається із низхідного тону і лише закінчення речення дозволяє зрозуміти, чи це ствердження, питання чи оклик.

Великі труднощі в розумінні англійської мови виникають також через те, що в основному зв'язок між словами здійснюється за допомогою різних службових слів, які не мають самостійного лексичного значення. Студенти не тільки повинні звикнути до нового для них способу зв'язку слів, а й навчитися вловлювати на слух службові слова і правильно співвідносити їх з іншими словами в реченні. Робити це потрібно швидко, оскільки не можна сповільнювати або прискорювати темп мовлення того, хто говорить (як, наприклад, при власному висловлюванні).

Розпізнати службові слова на слух не легко, тому що вони часто знаходяться в ненаголошеній позиції, а тому редукуються і зливаються з іншими словами, наприклад: Give her hat. Крім того в усному мовленні вживаються слабкі форми службових слів (you've, I've, he's), які можуть відповідати і he is, I he has і т. д., що ускладнює їх сприйняття. Розпізнавання службових слів на слух ускладнюється ще й тим, що багато з них можуть бути і самостійними (дієслова to be, to have). Крім того в ролі службових слів вони мають різні значення (наприклад дієслово to be може бути і модальним, і дієсловом-зв'язкою, і допоміжним дієсловом, яке служить для утворення тривалих часів і пасивної форми). Потрібно також відзначити, що ряд службових слів є різними частинами мови, співпадають за формою, а значення їх при цьому

може бути деколи близьким, а інколи і досить віддаленим. Наприклад *She ran out into the garden; he jumped up out of his chair* і т. д. Тому потрібне спеціальне тренування, щоби навчитися правильно співвідносити їх із відповідними самостійними словами.

Той факт, що зв'язок між словами здійснюється переважно за допомогою службових слів, веде до того, що і самостійні слова (переважна більшість яких двоскладові) недостатньо чітко виділяються в мовленнєвому потоці: зливаються із службовими словами. В багатьох випадках вони не мають ніяких формоутворюючих суфіксів і флексій, їх кінцеві звуки піддаються змінам під впливом вимови сусідніх звуків — все це призводить до того, що корінь слова (носії його змісту) не завжди відразу розпізнається.

Труднощі є також в розумінні на слух так званих складних дієслів (compound verbs) типу: *to put on, to put away, to put off, to put up, to put down* і т. д. Справа в тому, що основна частина дієслова, яку студенти чують першою, часто спрямовується їх думку по неправильному шляху, оскільки вона в їх свідомості, природно, асоціюється з тим конкретним значенням, яке їм добре відоме і яке може бути дуже далеким від значення складного дієслова. Порівняємо, наприклад: *to put* — класти і *to put up* — змиритися. Трудність розуміння ускладнюється ще й тим, що друга частина дієслова може стояти далеко від першої: *Put your hat and coat on! I don't want to put the question off any longer* і т. д.

Немає труднощі складає також розуміння на слух формоутворюючих суфіксів і флексій англійської мови. Вони небагаточисельні, але відрізняються омонімічністю і багатозначністю (наприклад *-s-* може бути суфіксом множини іменників, формою присвійного відмінка іменників і закінченням 3-ої особи однини дієслів теперішнього неозначеного часу). Наприклад *There are many chairs in the room. Jack's bag. He reads a book.*

Не можна обійти мовчанкою і англійський синтаксис. Вкажемо хоча б на те, що в англійській мові широко вживаються дєприкметникові та інфінітивні звороти, що звичайно відповідає підрядним реченням в рідній мові. В англійській мові часто спостерігається пропуск сполучників перед підрядними реченнями (наприклад *the man you met ...; the book you brought me ...; I haven't the thing you want* і т. д.), що є незвичним для наших студентів.

Далеко не повний перелік труднощів сприйняття і розуміння мови на слух свідчить про необхідність створення спеціальних вправ для навчання студентів аудіювання, яке є невід'ємною частиною процесу вироблення первинних вмінь, коли їх увага зосереджується не на формі повідомлення, а на його понятійній стороні. На цьому етапі вправи застосовуються з метою: впізнати знайомі мовленнєві одиниці в новому оточенні; з'ясувати визначити значення багатозначного слова в даному контексті та зрозуміти його; зрозуміти значення нових мовленнєвих зразків; зрозуміти загальний зміст повідомлення.

На етапі тренування використовуються вправи на формування автоматизованого навичку розпізнавання на слух фонетичних, структурних і лексичних особливостей іноземної мови: відтворення на слух окремих звуків, складів, слів, словосполучень і речень; розпізнавання значення близьких за звучанням слів, словосполучень, речень, фраз; визначення фонетичних меж слів у потоці мовлення; виділення словесного і логічного наголосу; визначення типу речення за його інтонацією; визначення за формальними ознаками частин мови; розширення і скорочення речень на слух і т. д.

На заключному етапі головне місце відводиться різним видам творчих робіт, прослуховуванню зв'язної розповіді у виконанні різних осіб і голосів, широкому використанню засобів аудіо-візуальної наочності. Студентам пропонується: дати заголовок прослуханому уривку; розпочати або продовжити розповідь; відзначити те, що не відповідає змісту тексту; скласти план прослуханої розповіді; назвати головних дійових осіб і т. д.

Фонетичні, лексичні і граматичні вправи проводяться паралельно, оскільки вивчення іноземної мови носить комплексний характер. При проведенні підготовчих вправ потрібно починати з простіших явищ і від них переходити до складніших. Спочатку треба тренувати студентів у сприйнятті слів і словосполучень, а потім речень.

Для удосконалення навичок вимови використовується магнітофон. Фонетичні вправи з інтервалами між словами, парами слів із контрастуючими звуками або між фразами прослуховуються в навушниках чи без них. Почуте відтворюється під час пауз за жестами викладача. Спочатку це робиться індивідуально (1–3 студентами залежно від складності і

досягнення правильної артикуляції звука або інтонації), а потім хором. Для такої індивідуально-хорової роботи навчальний матеріал прослуховується неодноразово:

Repeat after me: [t] take, letter, don't take;

Once more: take, letter, don't take;

Now all of you: take, letter, don't take.

Приклади вправ, які можна використовувати при навчанні емоційної інтонації

1. Прослухати кілька висловлювань, які збігалися б за лексико-граматичною структурою, визначити, яке з них нейтральне, а яке емоційно забарвлене.

2. Прослухати невеликий текст, який включає емоційно забарвлену пряму мову, виділити емоційні елементи змісту: синтаксичні структури та їх лексичне наповнення.

3. Прослухати емоційно забарвлені розповідні висловлювання та відтворити їх.

4. Прослухати кілька пар нейтральних і таких, що збігаються з ними за формально-граматичною структурою, емоційно забарвлених висловлювань; визначити темп фрази (нормальний, прискорений, уповільнений).

Для активізації знань із лексики та граматики пропонуємо такі види вправ:

1. Прослухайте і підберіть синоніми з колонки №2 до слів в колонку №1:

№1: way, tell, clock, answer, island, journey

№2: road, path, say, speak, watch, reply, isle, travel, trip.

2. Підберіть синоніми до таких прослуханих слів: happy, language, copy, last, shore, mist, show, journey, flier, get, job, continue, high, deep, neat, study, sail, rich, many, well-known, modern, little, like, wood.

3. Доповніть синонімічні ряди відсутніми словами:

rapid	wonderful	work	study
fast	lovely	labour	teach
shore	agreement	assembly	well-known
coast	contract	conference	prominent

4. Знайдіть англійський еквівалент (прикметник) із відомих вам синонімів для таких словосполучень:

(знаменитий)	writer	(глибокий)	knowledge
(високий)	man	(відомий)	inventor
(важка)	box	(акуратний)	pupil
(сучасна)	machine	(велика)	room

5. Вставте слова, що підходять за змістом: love, to be fond of, many, prominent, expensive, much, sound, little, famous, like, a lot of.

1. The pupils have ... knowledge.

2. This coat is very ...

3. Shakespeare is a ... English writer.

4. ... books are on the shelves of the library.

Л.Цесарський вважає, що слова –know– і –no– часто не розрізняються учнями, не зважаючи на те, що кожне з них має свої позиції в реченні [5, 99]. Тому він дає вправи типу: відрізнити –know– від –no–. При звучанні слова –no– покивати заперечно головою. Такий спосіб дає можливість перевірити розуміння всіма студентами одночасно:

— Do you know this boy? — No, I don't.

— We have no lesson now. — Yes, I know.

Подібні вправи можна проводити і з омонімом –like–.

Nick is like his father.

Nick and his sister like their father very much.

Для кращого засвоєння омофонів студентам пропонуються такі вправи:

1. Прослухайте омофони і

а) виберіть з них потрібний:

— Alec was ill. He wanted to get up, but he wasn't ... to do so.

— It must be a big fish, — he said ..., if that boy were with me, we could tie the line to the boat. (allowed, aloud);

б) поясніть їх значення: *pail, one, pause, won, paws, know, pale, here, heard, inn, no, hare, maid, hear, herd, in, dear, fur, hair, made, deer, fir, by, current, calender, berry, buy, sent, currant, calendar, bury, scent;*

в) на місці пропусків вставте відповідні слова:

made, sun, gallop, meet, flower, weak;

— The news ... her happy.

— The boy jumped on his horse and ... away.

— In summer it is a pleasure to rise with

При вивченні часів Past Indefinite студентами спочатку сприймаються речення, виражені в Past Indefinite, як речення, виражені в Present Indefinite. Особливо це стосується тих випадків, коли закінчення чується не ясно: *He lived in Kyiv*. Тому необхідно передбачити граматичні вправи на розрізнення форм числа, стверджувальних і заперечних речень, на впізнання граматичних часів при сприйнятті на слух. Наприклад:

1. Прослухати і переробити речення:

а) поставивши заперечення до іменника:

A. A teacher comes into the classroom.

B. No teacher comes into the classroom;

б) поставивши заперечення до дієслова:

A. The teacher comes.

B. The teacher doesn't come.

2. Прослухати запис окремих неповних речень із повторенням за диктором і підстановкою потрібного словосполучення (під час пауз). Так, прослухавши неповне речення *James Aldridge is a ...* студенти вимовляють ціле речення *James Aldridge is a well-known progressive English writer*.

3. Прослухати запис зразка зі змінами його в потрібній формі під час інтервалу, наприклад перетворення 1-ої особи однини в 3-ю; пасивний стан в активний чи навпаки і т. д.

4. Прослухати речення з утворенням потрібної фрази, наприклад: скласти одне речення з даних двох.

Вправи, що включають трансформацію, передбачають заміну однієї структури іншою:

A.: The workers work. Do the pupils work?

B.: He lives in Moscow. Does he live in Moscow?

Часткова або повна трансформація структури може викликатися певними видами підстановок:

A.: We study at school. He.

B.: He studies at school. Institute.

A.: She studies in the Institute.

Часткова трансформація може мати місце також при опрацюванні структур складних речень засобом з'єднання кількох речень в одне. У вправах цього типу враховується поступове наростання труднощів по лінії конструкцій і в плані мислительної діяльності. Спочатку речення з'єднується за допомогою сполучників, які не впливають на порядок слів, потім вживаються сполучники, що потребують зміни порядку компонентів другого речення. На початку тренування диктор називає сполучники, а далі студенти підбирають їх самостійно.

A.: I study English carefully.

I want to master this language. Because.

B.: I study English carefully because I want to master this language.

В тій чи іншій мірі тут має місце мислительна діяльність з точки зору відображення певних мовленнєвих ситуацій, що створюються вербальними стимулами. Ці стимули даються так, щоби вибір мовної форми для відображення ситуації був однозначним. Наприклад дайте відповідь на питання позитивно чи негативно, виходячи із ситуації, даної диктором:

A.: His father is 60 years old. Can he work at a plant?

B.: No, his father cannot work at a plant.

A.: My brother graduated from the Pedagogical Institute. Can he work as a teacher?

B.: Yes, he can work as a teacher.

Вправи, побудовані за цим принципом, можна досить ефективно використовувати для тренування у вживанні різних кліше та застарілих зворотів. Дається відповідна інструкція в ролі загального стимула:

Be polite!

A.: I thank you for the card!

A.: My best wishes for New Year!

B.: Don't mention it.

B.: Thanks a lot.

Express yourself positively on the following statement.

A.: The film is interesting.

B.: Yes, it's interesting.

Express yourself negatively on the following statement.

A.: I liked the show very much.

B.: I didn't like the show.

Для тренування окремих зворотів (словосполучень) можна використовувати вправи на закінчення початих фраз. Якщо пропуск всередині фрази, то в запису у відповідному місці залишається пауза.

A.: I go to the reading-room because ...

B.: I go to the reading-room because I want to read the books.

У мовленнєвих вправах, на відміну від підготовчих, основна увага слухача спрямована не на окремі звуки, а на зміст загалом. Для того, щоби навчити студентів розуміти мовлення на слух з оптимальним темпом, рекомендуємо такі вправи:

1. Визначити головну думку прослуханих речень чи основний зміст тексту.
2. Визначити на слух, про що говориться в тексті про тих чи інших осіб.
3. Знайти в групі речень при сприйнятті на слух ті, які не підходять за змістом до всіх інших (випадають з логічного ряду).

При проведенні цих вправ важлива цільова установка. Вона повідомляється студентам до прослуховування вправи. Викладач перевіряє розуміння, задаючи запитання або називає окремі речення і запитує, чи були вони в прослуханому тексті. Ставиться завдання: передати зміст прослуханого якнайближче до оригіналу.

Щоби навчити студентів вміння запам'ятовувати прослухане, подаємо такі мовленнєві вправи:

1. Прослухати і повторити повідомлення, обсяг якого наращується в рамках одного речення.
2. Повторити на слух групу речень, кількість яких поступово зростає.
3. Повторити на слух речення, почуті в звукозапису, і правильно їх записати.
4. Прослухати мікродіалог і сприйняти основну інформацію шляхом перекладу прямої мови в непряму.
5. Прослухати і відповісти на питання, які перевіряють розуміння змісту тексту.

М.Ляховицький, С.Ніколаєва [2, 143] пропонують таку систему вправ для розширення обсягу короткочасної аудитивної пам'яті студентів:

1. Повторити фрази за диктором:

Перша фраза: Betty has a light lunch (пауза, під час якої студенти виконують завдання).

Остання фраза: Betty and her friend usually have a light lunch, some meat and vegetables.

2. Прослухати пари фраз і знайти елементи, що їх відрізняють:

A.: You know I forgot to tell you to buy some sugar.

B.: Quite.

A.: I wonder what's going to happen this week.

B.: Different.

Необхідно також вчити членувати мовлення, що сприймається на слух, на окремі речення. З цією метою відтворюється в запису невеликий текст. Потім студенти визначають, скільки прозвучало речень. Можна запропонувати назвати закінчення кожного речення (при повторному відтворенні запису).

Д.Антонова, М.Щетініна [1, 38] виділяють наступні вправи для розвитку мовленнєвого слуху:

1. Прослухати текст, визначити інтонаційні центри в кожному реченні.

2. Прослухати речення, поставити розділові знаки.
3. Прослухати діалог, визначити інтонаційні центри і їх типи в репліках.
4. Прослухати текст і визначити синтагматичне членування і типи інтонаційних центрів у кожному реченні.

Магнітофон дозволяє досить широко вести роботу з розвитку творчого мовлення. Ось деякі з цих вправ:

1. Прослухати запис незнайомого тексту, складеного на основі вивченого матеріалу, намагаючись якнайглибше проникнути в його зміст і відповісти на запитання до тексту. Прослухати ще раз, переказати текст "ланцюжком".

2. Прослухати текст уривками, кожен із яких закінчується питанням до змісту.
3. Прослухати питання за вивченим текстом.
4. Прослухати текст, записаний з інтервалами між абзацами, під час якого студенти письмово ставлять питання до абзацу.

5. Прослухати легкий текст та переказати його з одночасним записом.

Ми використовуємо ще такі прийоми роботи з магнітофоном при навчанні невідготовленого мовлення:

1. Логічне завершення розповіді.
2. Дискусія із твердженнями, записаними на магнітофоні.
3. Завершення речення.
4. Введення ситуації в закінчений текст, призначений для усного сприйняття.
5. Коментування текстів.

6. Завершення діалогів після прослуховування, наприклад:

A.: Have you seen any interesting films this month?

B.: Only one, but it's worth seeing.

A.: What's the film about?

B.: ...

7. Коментування приказок та прислів'їв. Студентам пропонується розкрити їх зміст, висловити до них своє ставлення.

Live and learn.

Many men, many minds.

A friend in need is a friend indeed.

He laughs best who laughs last.

It rains cats and dogs.

Everything is good in its season.

All is well that ends well.

Для розвитку власне аудіювання на всіх етапах навчання Е.Пассов [3, 177] рекомендує наступні вправи:

1. Прослухати і зрозуміти, хто чи що мається на увазі.
2. Відновити за змістом пропущену фразу.
3. Знайти фразу, що не підходить за змістом.
4. Знайти розходження в 2-х варіантах розповіді.
5. Домислити епізоди тексту.
6. Дати заголовки прослуханому чи розбити його на смислові частини.
7. Зробити необхідні вибірки з прослуханого (з метою характеристики, доведення чогось і т. д.).

Як бачимо, кожна конкретна система вправ складається для подолання тих чи інших труднощів аудіювання. Вона включає необхідну кількість вправ, які полегшують студентам сприйняття мовлення на слух, що є засобом розширення, поглиблення й удосконалення знань, умінь і навичок з іноземної мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонова Д.Н., Щетинина М.И. Контрольные работы для проверки и развития речевого слуха // Русский язык за рубежом. — № 5. — 1981. — С.38–40.
2. Ляховицький М.В., Ніколаєва С.Ю. Про систему вправ для розвитку мовної аудитивної пам'яті студентів-першокурсників мовного вузу / В кн.: Питання романо-германської філології та

методики викладання іноземних мов / Республіканський науково-методичний збірник. — Випуск 2. — К., 1975. — С.143–145.

3. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам. — М., 1977. — 214 с.
4. Сапнова В.Ф. Упражнения для обучения аудированию / В кн.: Коммуникативные упражнения для обучения иностранным языкам в школе и вузе. — Минск, 1967. — С.88–91.
5. Цесарский Л.Д. Обучение пониманию связной речи на слух в условиях лингафонного кабинета // Иностранные языки в школе. — № 5. — 1968. — С.99–100.

Валентина ПАСИНОК, Людмила КУРГУТ

СУЧАСНА МЕТОДОЛОГІЯ ТА СТРАТЕГІЯ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Мова — це унікальне явище у житті людини, суспільства, цивілізації, вона створюється одночасно з ними і є необхідною складовою формування їх сутності, цивілізації; це найприкметніша ознака, форма розмаїття буття людини. Як відомо, мова — матеріал формування та становлення особистості людини, вираження і повідомлення її думок, почуттів, волевиявлення. Вона об'єднує людей в суспільство.

Сьогодні в умовах розвитку ринкової економіки, де важливе місце займає ринок інформації, інтелектуального продукту, інновацій (освіта також входить до названого ринку), враховуючи необхідність створення новітніх напрямків в освітній системі згідно з сучасною тенденцією гуманітарного та людинознавчого навчання і буття людини (Державна програма “Освіта ХХІ ст.” (1994), ми навчальний процес з іноземних мов будемо на вищезазначеному та спрямовуємо його на задоволення потреб життя сучасного суспільства. Обслуговуючи потреби суспільства, мова виконує низку життєво важливих для того чи іншого суспільства функцій, окремих груп і кожної людини. У наш час не тільки в Україні, але й у цілому світі спостерігається масовий інтерес до мовних проблем, бо вони, як відомо, мають широкий вихід у соціальну, економічну, політичну, педагогічну, науково-технічну, культурологічну та інші сфери суспільного буття. Свідченням життєздатності мови є мовлення (форма життя мови), тобто використання мови людьми в комунікативних актах у всіх сферах громадського та особистого життя.

Мова — складний, багатоаспектний феномен, вона пов'язана з такою кількістю позамовних явищ, потреб суспільства та окремої людини, що її вивчення в межах лінгвістики не може бути ні вичерпаним, ні достатнім: потрібне кооперування наук. Роль мовознавства в гуманітарних науках прирівнюють до ролі фізики в природничих.

За допомогою мови відбувається “переливання” духовних цінностей, транспортування їх іншими мовами, завдяки чому духовність одного народу стає органічною частиною духовності інших народів і є фактором світової цивілізації, єдності світу. Наявна нерозривна єдність: єдність світу — єдність культур.

Враховуючи важливість значення мови в суспільстві, розглянемо концептуальні основи навчання цього складного феномена.

Методологічну основу навчання іноземних мов [2, 29] у наш час перш за все становить:

1. Гуманізація освіти.

Гуманізація освіти, коли людина — найвища соціальна цінність.

Пріоритетними напрямками є розвиток у студента духовності як домінуючого начала у структурі особистості.

Орієнтація сучасного навчання на національні та загальнолюдські цінності, пріоритетність загальнолюдських цінностей, гармонію стосунків людини і навколишнього світу, суспільства і природи.

Подолання девальвації загальнолюдських гуманістичних цінностей, відірваності навчання іноземних мов від національних джерел.

2. Гуманізація в педагогіці

Гуманізація в педагогіці — основи педагогіки [3].

Формування цілісної та всебічно розвиненої особистості. Формування особистості педагога і студента, які внутрішньо сприймають та ґрунтовно розуміють і духовно творять самих себе та світ навколо себе.

Креативне співбуття педагога і студента з метою формування та розвитку можливостей постійного духовного самовдосконалення, максимального розвитку лінгвістичних нахилів та їх здібностей при вивченні іноземної мови.

Відхід від засад авторитарної педагогіки, розвиток природних задатків і можливостей, інтересів, лінгвістичних здібностей усіх індивідуумів.

Виховання культури спілкування.

3. Формування мовознавчого світогляду та практичне володіння іноземними мовами

Формування мовознавчого світогляду. Належне ставлення до рідної та інших мов — скарбниць національної культури.

Структурування знань як засобу цілісного розуміння та пізнання освіти, як засобу планетарного мислення.

Культура спілкування іноземною мовою.

Практичне володіння іноземною мовою, її особистостями згідно з потребами сьогодення

Використання іноземної мови в комунікативних актах у всіх сферах громадського та особистого життя.

Комунікативно орієнтовані напрями в навчанні, що базуються на твердженнях про взаємодію та взаємозумовленість різних інтра- та екстралінгвістичних засобів.

Визначення чіткої стратегії сучасного навчання, тактики навчання іноземних мов, де домінантною є комунікативна спрямованість.

Органічна інтеграція новітніх технологій, науки, практики навчання іноземних мов.

Стратегічний напрям навчання можна розглянути в наступному аспекті. Проведені дослідження показали, що на першому етапі навчання іноземних мов доцільно проводити у вищих навчальних закладах проблемні лекції подібної тематики:

- філософсько-лінгвістична концепція: мова — мислення — свідомість — буття;
- мовознавчий світогляд;
- методологія сучасного навчання іноземних мов;
- новітні технології навчання іноземних мов, вітчизняні та зарубіжні методики;
- модель мовної комунікації;
- культура спілкування;
- культура мови майбутнього фахівця;
- ринок інформації, інтелектуального продукту, інновацій: раціональний пошук інформації в тексті (мінімум часу — максимум інформації);
- алгоритми раціонального читання;
- міжнародні зв'язки та ін.

Подібні лекції не тільки вводять студентів у мовознавчу проблематику, а й допомагають їм при мінімумі часу засвоїти максимум інформації. Сьогодні існує нагальна потреба, комунікативна потреба в таких лекціях. Студенти з великим задоволенням сприймають їх.

Було б добре проводити чіткий раціональний відбір структурування навчального матеріалу, ефективних педагогічних інновацій та новітніх модулів. Раціональне поєднання сучасної дидактики та методики викладання іноземних мов із класичними методами навчання.

Впровадження вивчених моделей, структур, діалогів та інших мовних виразів у нові комунікативні ситуації з подальшим закріпленням у комунікативних актах усіх сфер громадського та особистого життя.

В основі відбору конкретного навчального матеріалу — такі принципи: актуальність, інформативність, проблемність, доказовість, які поєднуються з досконалою формою вираження змісту тексту, тексти за фахом.

Практикувати діалог різних культур, для чого, наприклад, проводити заняття в німецькому читальному залі — філії інституту Гете — при науковій бібліотеці ім. Короленка в м. Харкові, в сумісних фірмах країн, спілкування з носіями мов (знайомство з рекламами, товарами зарубіжних країн, Євростандартами) та ін.

Порозуміння йде через мови, через єдність культур. Ми використовуємо в навчальному процесі також зарубіжні навчально-методичні комплекси, де мовна прогресія — не в системній побудові граматики (і не тільки граматики), а в комунікативних потребах. Доцільно не забувати і системний підхід до вивчення ключових тем фонетики, лексики, граматики.

З метою увиразнення та упорядкування знань, на нашу думку, особливо для студентів нефілологічних факультетів доцільно проводити лекції-диспути з таких ключових тем:

- Фонетична система іноземної мови, яку вивчають студенти.
- Країнознавство через фразеологізми.
- Три основні форми дієслова та їх співвідношення з часовими формами.
- Темпоральність у тексті.
- Лінгвістика тексту.
- Граматика тексту.
- Функціонально-семантична категорія умови-наслідку в тексті та ін.

Тематика країнознавства та за фахом в навчальному процесі з іноземних мов. Практика показала, що вибір теми заняття — важливе питання в навчальному процесі. Пропонуємо теми країнознавства, окремі з яких переплітаються з темами того чи іншого фаху.

Відпрацювання на заняттях з іноземної мови теми країнознавства, тем за фахом того чи іншого факультету краще давати, на нашу думку, в порівнянні: Німеччина — Україна, Франція — Україна, Великобританія — Україна. Уточнимо перелік вищезазначеної тематики, наприклад у німецькій мові, яку впроваджено в навчальний процес Харківського національного університету ім. В.Каразіна та Харківського соціально-економічного інституту.

- Land und Leute: Das Land. Die Menschen. Die deutschen Bundesländer: Baden-Württemberg. Freistaat Bayern. Berlin. Freie Hansestadt Bremen. Freie und Hansestadt Hamburg. Hessen. Mecklenburg-Vorpommern. Niedersachsen. Nordrhein-Westfalen. Rheinland-Pfalz. Saarland. Sachsen-Anhalt. Schleswig-Holstein. Thüringen.
- Geschichte: Grundlinien deutscher Geschichte.
- Staatlicher Aufbau, Verfassung, Recht: Das Grundgesetz. Die Verfassungsorgane. Parteien und Wahlen. Die Rechtsordnung. Die öffentlichen Finanzen. Der öffentliche Dienst. Innere Sicherheit.
- Deutschland in der Welt: Außenpolitik. Äußere Sicherheit. Zusammenarbeit mit anderen Ländern.
- Wirtschaft: Die Wirtschaftsordnung. Der Arbeitsmarkt. Einkommen und Preise. Wohnungswesen und Städtebau. Verbraucherschutz. Die Industrie. Die Technik. Der Handel. Die Außenwirtschaft. Rohstoffe und Energie. Geld- und Bankwesen. Messen und Ausstellungen. Der Verkehr. Post- und Fernmeldewesen. Deutschland als Reiseland.
- Gesellschaft: Die Sozialpartner. Betriebsverfassung und Mitbestimmung. Soziale Sicherheit. Das Gesundheitswesen. Der Umweltschutz. Frau und Gesellschaft. Die Jugend. Der Sport. Freizeit und Urlaub. Vereine, Verbände und Bürgerinitiativen. Religion und Kirchen. Massenmedien und öffentliche Meinung. Die Presse. Hörfunk und Fernsehen.
- Bildung, Wissenschaft, Kultur: Kulturelle Vielfalt im Bundesstaat. Die Schulen. Berufliche Bildung. Die Hochschulen. Die Erwachsenenbildung. Wissenschaft und Forschung. Die Literatur. Buchhandel und Bibliotheken. Die bildenden Künste. Die Architektur. Museen, Sammlungen und Ausstellungen. Das Musikleben. Das Theater. Der Film. Die Festspiele.

Пропонуємо вище зазначену тематику в перекладі на українську мову:

- Країна і люди: Країна. Люди.
- Німецькі федеральні землі: Баден-Вюртемберг. Вільна держава Баварія. Берлін. Бранденбург. Вільне ганзейське місто Гамбург. Гессен. Мекленбург-Передня Померанія. Нижня Саксонія. Північний Рейн-Вестфалія. Рейнланд-Пфальц. Саар. Вільна держава Саксонія. Саксонія-Ангальт. Шлезвіг-Гольштейн. Вільна держава Тюрінгія.
- Історія: Нарис історії Німеччини.
- Державний лад, конституція і правопорядок: Основний закон. Конституційні органи. Партії і вибори. Правопорядок.
- Держава і громадянин: Громадські фінанси. Громадські служби. Внутрішня безпека.

- Німеччина у світі: Головні риси німецької зовнішньої політики. Зовнішня безпека. Співробітництво з країнами.
- Економіка: Економічний лад і економічна політика. Ринок праці. Доходи і ціни. Захист споживачів. Житлова справа і містобудування. Охорона навколишнього середовища.
- Сектори економіки: Промисловість. Техніка. Ремесло. Сільське та лісове господарство. Торгівля. Зовнішня економіка. Енергетика та сировина. Гроші та банківська діяльність. Ярмарки та виставки. Транспорт. Пошта та зв'язок.
- Структури соціального та ринкового господарства: Соціальні партнери. Статут підприємства і співучасть в управлінні. Соціальне забезпечення. Охорона здоров'я.
- Громадське життя: Жінки і суспільство. Молодь. Спорт. Дозвілля та відпустка. Об'єднані спілки та громадянські ініціативи. Церкви та релігійні громади. Засоби масової інформації та громадська думка. Преса. Радіо і телебачення.
- Освіта і наука: Культурне розмаїття. Школи. Професійне навчання. Вищі навчальні заклади. Навчання дорослих. Наука і дослідження.
- Культурне життя: Література. Книготоргівля та бібліотеки. Образотворче мистецтво. Архітектура. Музеї. Зібрання та виставки. Музичне життя. Театр. Кіно. Фестивали.

Такі паралелі можна провести при вивченні не тільки німецької мови, а й англійської, французької, іспанської, італійської та слов'янських мов. Теми вибирає викладач, враховуючи фах факультету.

Методологічну основу навчання мов становить положення філософії про нерозривну єдність мови — мислення — свідомості — об'єктивної дійсності, про комунікативну як основну функцію мови.

Гуманізація освіти. Започаткування моральної орієнтації в національних, загальнолюдських цінностях, пріоритетності загальнолюдських цінностей, гармонії стосунків людини і навколишнього середовища, суспільства і природи. Креативне співбуття: вчитель—студент, розкриття лінгвістичних здібностей студента.

Формування у студентів, учнів мовознавчого світогляду, належне ставлення до рідної та інших мов. Виховання культури спілкування. Спілкування іноземною мовою згідно з потребами сьогодення.

Сучасне навчання іноземних мов, вважаємо, потребує орієнтації на комплексне, міждисциплінарне вивчення, на тісний взаємозв'язок наук, які причетні до лінгвістики та методики викладання іноземних мов. Це — творчий синтез не тільки зазначених вище наук, а й багатьох інших. Навчання мов сьогодні потребує органічної інтеграції науки, новітніх інформаційних технологій, практики навчання.

Визначення чіткої стратегії і тактики навчання, де домінують комунікативно орієнтовані напрями в навчанні іноземних мов.

Доцільно враховувати актуальність, інформативність, проблемність тем при плануванні мовного навчального процесу незалежно від того:

- чи це є комунікативна спрямованість у навчанні, чи це переклад з іноземної мови на рідну та з рідної на іншу мову;
- чи це художній, чи фаховий текст;
- чи це гіпертекст, чи речення (незалежно від мовної одиниці).

Аналізуючи результати досліджень у лінгвістиці, педагогіці та методиці викладання іноземних мов, ми прийшли до висновку, що сьогодні гостро виражена потреба у розробці напрямів методології, стратегії, сучасного навчання іноземних мов. Таке коло залежностей може суттєво змінити уявлення з принципових питань методики, відкриває нові можливості в практиці досліджень та навчання іноземних мов.

Наш концептуальний підхід до зазначеної проблеми: напрямів методології, стратегії та тактики сучасного навчання мов розглядаємо, як коло залежностей, котре бажано створити для поглиблення загальноосвітньої та якісної підготовки студентів з іноземних мов, тобто прогнозуємо позитивний наслідок у навчанні. Вирішення зазначеної проблеми може позитивно вплинути на багато сторін наукових досліджень та практичне навчання іноземних мов.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державна національна програма “Освіта XXI ст” — К.: Радуга — 1994. — 61 с.
2. Кургут Л.П. Методологічний ракурс навчання іноземних мов // Актуальные вопросы обучения студентов-нефилологов украинскому и русскому языкам на современном этапе. — Харьков: Авеста — Изд-во Харьк. гос. ун-та, 1996. — С.28–30.
3. Пасинок В.Г. Педагогічні основи спілкування // Вісник Харк.нац. ун-ту №461. — 1999. — С.193–199.
4. Tatsachen über Deutschland (1992). — Societäts — Verlag. — Frankfurt / Main. — 418 с.

Лілія МОРСЬКА

РОЗРОБКА СИСТЕМИ ВПРАВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ У СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТУ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Створення раціональної системи вправ є основою у вирішенні завдань навчання іншомовного спілкування. У сучасній методиці навчання іноземних мов існують різні класифікації типів вправ та їхніх систем. Найбільш поширеним є поділ вправ на мовні та мовленнєві, або некомунікативні та комунікативні (Берман І., Бім І. та ін). При цьому поділ відбувається на основі протиставлення понять “мова” і “мовлення”. Недолік такої класифікації, на нашу думку, полягає у розриві, який існує між вправами цих двох типів. Операції, що виконуються у мовних вправах, не є характерними для природного мовленнєвого акту, оскільки до них входять різноманітні дії з мовним матеріалом у межах аспектичних парадигм (лексичної, граматичної, фонетичної).

Тому при створенні системи вправ для формування вмінь професійного спілкування англійською мовою у студентів факультету фізичного виховання ми враховували етап переходу від мовних до власне мовленнєвих вправ. Причому під системою вправ ми розуміємо організацію взаємозв'язаних операційних труднощів з урахуванням послідовності становлення мовних навичок та мовленнєвих умінь і характеру існуючих актів мовлення [2, 30]. До складових компонентів системи (основних вимог до її побудови) відносимо послідовність, поетапність, дозування матеріалу та характер мовленнєвих операцій з найважливішим акцентом на першому із компонентів.

Крім того при розробці системи вправ ми враховували такі фактори [5, 65]:

1. Мовленнєва спрямованість, що визначається видом мовленнєвої діяльності, для навчання якого призначена та чи інша вправа. Залежно від етапу навчання існує певна пропорція та розподіл вправ для кожного виду мовленнєвої діяльності (в нашому випадку — говоріння та аудіювання).

2. Кількість годин, що відводиться на навчання іноземної мови у немовному вузі, оскільки важливим є визначення необхідного матеріалу для вивчення, щоби досягти бажаного рівня сформованості мовленнєвого вміня; в протилежному випадку використання навіть ефективних вправ не дозволить отримати позитивний результат.

3. Підготовленість студентів: посиленість і мотивація виконання вправи. Посиленість виконання вправи визначається наявністю мовної інформації у студента та рівнем розвитку вже сформованих навичок та вмінь, а також його професійною підготовкою. Мотивація визначається відчуттям необхідності отримання знань.

4. Забезпечення діяльного підходу до виконання вправи, що передбачає її спрямованість на запам'ятовування, засвоєння мовної інформації і програми дій, що дозволяють діяти в реальних умовах мовленнєвої діяльності.

5. Можливість самоконтролю з боку студентів, тобто наявність зразка виконання або ключа до вправи.

Формування вмінь професійного іншомовного спілкування, як мета нашого дослідження, передбачає оволодіння такими видами мовленнєвої діяльності, як говоріння та аудіювання. Тому вважаємо за доцільне розробити загальну систему вправ (далі за текстом — систему) для формування вмінь професійного спілкування англійською мовою у студентів факультету фізичного виховання.

Згідно з результатами проведених нами досліджень основою професійного спілкування спеціалістів у галузі фізичної культури та спорту (далі за текстом ФКС) є ситуація спілкування. Отже, зміст вправ на кожному із ієрархічних рівнів системи вправ визначається типовою комунікативною ситуацією та відібраним лексичним, граматичним і фонетичним матеріалом, що використовується в ній спеціалістами у галузі ФКС. Виділимо складовий елемент системи вправ для формування вмінь професійного спілкування англійською мовою у студентів факультету фізичного виховання і назвемо його підсистемою, або системою вправ нижчого рівня. Для професійного спілкування англійською мовою спеціалістів у галузі ФКС необхідними є 4 вміння професійного спілкування із зарубіжними партнерами. Проте для побудови системи вправ ми розглядаємо лише перших три вміння, бо для формування вміння невербального спілкування використовуються невербальні тренувальні знаки, які є спільними для усіх спеціалістів у галузі ФКС незалежно від мови спілкування і які студенти факультету фізичного виховання опановують безпосередньо під час тренувань з відповідного виду спорту. Отже, підсистема вправ включає 3 групи вправ (див. схема 1) для формування 3 видів умінь, кожна з яких, в свою чергу, складається із 6-ох підгруп для формування лексичних, граматичних та фонетичних навичок у говорінні та аудіюванні. Проте, на нашу думку, кожне із зазначених трьох вмінь, необхідних спеціалістам у галузі ФКС для професійного спілкування, потрібно формувати не ізольовано, а лише в їх єдності, оскільки в реальному мовленні спортсменів спостерігається комплексне використання цих умінь. Тому підсистема складається із об'єднаної групи вправ, що включає 6 підгруп вправ для формування лексичних, граматичних та фонетичних навичок у говорінні та аудіюванні (див. схема 2).

Важливою для розробки системи вправ та для визначення їхньої послідовності є класифікація видів висловлювання. Враховуючи результати наукових досліджень з психології та методики іноземних мов, механізми та закономірності породження цих висловлювань, передбачаємо, що найбільш досконалий із них (ініціативне або спонтанне мовлення спеціалістів у галузі ФКС) можна сформувати за такою схемою:

I етап — підготовка зв'язного висловлювання.

1. Імітація:

- а) без перетворення структур (з фіксацією чи без неї на окремі аспекти мови);
- б) з частковим перетворенням структур на основі механічних підстановок.

На цій стадії I-го етапу для виконання студентам пропонується група вправ для навчання “реплікування” [4, 46].

2. Видозміна структур на основі логічних операцій.

3. Конструювання структур:

- а) за зразком, б) без зразка.

4. Комбінування і групування структур.

На цих трьох стадіях студенти виконують групу вправ на засвоєння діалогічних єдностей різних видів [4, 49].

II етап — породження підготовленого висловлювання.

1. Відтворення вивченого напам'ять ситуативного тексту.

2. Видозміна і доповнення висловлювання:

- а) з опорою на зразок або формальні ознаки (ключові слова, заголовки, план);
- б) з опорою на джерела інформації (текст, аудіозапис, картина, фільм).

Цьому етапу відповідають вправи на створення мікродіалогів.

III етап — породження самостійного, спонтанного висловлювання:

- а) з опорою на джерело інформації;
- б) з опорою на життєвий досвід студентів.

Цьому етапу відповідають вправи на створення діалогів різних функціональних типів [5, 150].

Таким чином, загальна система вправ для формування вмінь професійного спілкування англійською мовою у студентів факультету фізичного виховання складається із 24-ох підсистем вправ — відповідно до кількості відібраних типових комунікативних ситуацій професійного спілкування спеціалістів у галузі ФКС, складовими компонентами яких є набір комплексів вправ для формування окремих навичок.

Наведемо приклад підгрупи вправ, спрямованих на удосконалення навички вимови звука [ŋ] (із теми "Skiing").

Practice 1. Listen and repeat.

skiing	jumping	exciting	according	language	leaving
standing	running	binding	following	among	walking
leaving	trying	pushing	training	length	gliding

Practice 2. Listen and repeat.

ran	rang	thin	think
run	rung	rink	ring
win	wing	sink	sing

Practice 3. Listen to these sentences. Circle the word in parentheses that you hear.

1. She said she (rang/ ran). 2. He has found the (ring/ rink). 3. We always (sink/ sing) in the swimming pool. 4. What did you (think/ sing) at the competition about? 5. Have you said ("win"/ "wing")?

Practice 4. Try to read the following tongue-twister as fast as possible. Then learn it by heart.

Spades for digging, pens for writing, ears for hearing, teeth for biting;

Eyes for seeing, legs for walking, tongues for tasting and for talking.

Пропонуємо приклад підгрупи вправ для формування навичок оперування лексичними одиницями, що позначають обладнання, використовуване спортсменами, та дії, що виконують спортсмени у лижних видах спорту (із теми "Skiing").

Practice 1. Match the words on the left with the phrases of similar meaning on the right.

1. slope	a. a covering or protective device for one's head.
2. to glide	b. a mark to shoot at.
3. pole	c. ground that forms a natural or artificial incline.
4. goggles	d. the inside position on a racetrack or skirun.
5. headgear	e. to move smoothly, continuously, and effortlessly.
6. stride	f. protective eyeglasses typically with shields at the side.
7. target	j. a step; an act or manner of progressing on feet.

Practice 2. Fill in the blanks with an appropriate word from the list below.

1. A skier uses _____ to push himself while moving in the snow. 2. He wears _____ to protect his eyes from any injuries. 3. His feet are tight to the skis by the _____. 4. To protect his head he wears a _____. 5. He takes his ski stick by the _____. 6. While sliding on the ski run in slalom he passes blue and red _____.

(crash-helmet; ski goggles; a handle; poles; binding; ski sticks;)

Practice 3. Choose the word that best completes the sentence.

1. Skiing developed as a (stride; means; handicap) of moving down snow-covered slopes. 2. Alpine skiers should have (an inrun; an out run; a headgear) while practicing skiing. 3. Competitor ski down a steep (ramp; luggage; target), called the inrun. 4. There are certain (goggles; sticks; bindings; obstacles) for the athletes in biathlon to overcome. 5. The distance from a shooter to the (pole; target; ramp) is different at each interval.

Practice 4. Use the correct form of the key word in these sentences.

1. (glide). The first skiers _____ on the skis from a steep hill among the trees. 2. (stick). Each skier has two _____ to propel himself on the snow. 3. (reduce). I shall not _____ the distance for you for today's training session. 4. (obstacle). Only one _____ remained in biathlon. 5. (stride). A skiing _____ is similar to walking or skating _____.

Наведемо приклад підгрупи вправ для удосконалення навички використання граматичних конструкцій із Participle I and II (із теми "Skiing").

Practice 1. Transform the following sentences using Participle I as shown in the model. State the function of the Participle in these sentences. Then translate the sentences into Ukrainian.

Model: The players who work with that coach have a chance to win the Championship. — The players working with that coach have a chance to win the Championship.

1. People who go in for swimming are always healthy and strong. 2. The gymnasts who participate in international competitions will be given a scholarship of \$200. 3. The coach who trains our national

volley ball team was born in Lviv. 4. The team that come from the United States won the largest number of gold medals.

Practice 2. Transform the following sentences using Participle I as shown in the model. State the function of the Participle in these sentences. Then translate the sentences into Ukrainian.

Model: She was standing there on the podium and she was crying. — She was standing there on the podium crying.

He ran out of the pitch and he was shouting at his teammates for doing mistakes. 2. He sat on the bench beside his coach. He was looking at the electronic board and waiting for the marks of his performance. 3. She entered the gym. She felt very tired. 4. They finished the race and they were breathing very hard and deeply. 5. The coach looked at me and smiled.

Схема 1. Підсистема вправ для формування 3 видів вмінь

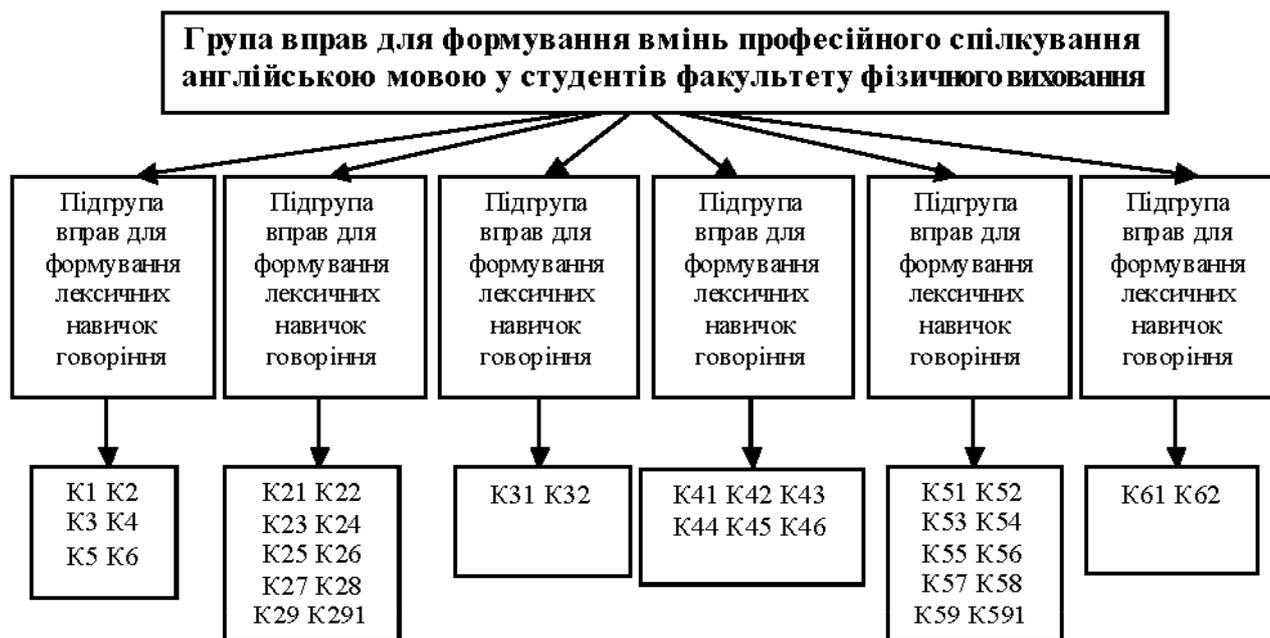


Схема 2. Підсистема вправ для формування лексичних, граматичних та фонетичних навичок у говорінні та аудіюванні

Practice 3. Transform the following sentences using Participle I as shown in the model. State the function of the Participle in these sentences.

Model: David fell off the pommel horse while he was performing his last exercise. — David fell off the pommel horse performing his last exercise.

Jim hurt his arm while he was playing tennis. 2. Charles broke his oar when he was covering the last lap. 3. All the cyclists on the team fell down while they were trying to overtake the German team. 4. The American figure skater wobbled but remained on her feet while she was performing a triple loop. 5. She was given the perfect 10 mark as she was performing her exercises on the uneven bars.

Practice 4. Transform the following sentences using Participle II as shown in the model. State the function of the Participle in these sentences. Then translate the sentences into Ukrainian.

Model: She was gliding on the skis which were made by Adidas company. — She was gliding on the skis made by Adidas company.

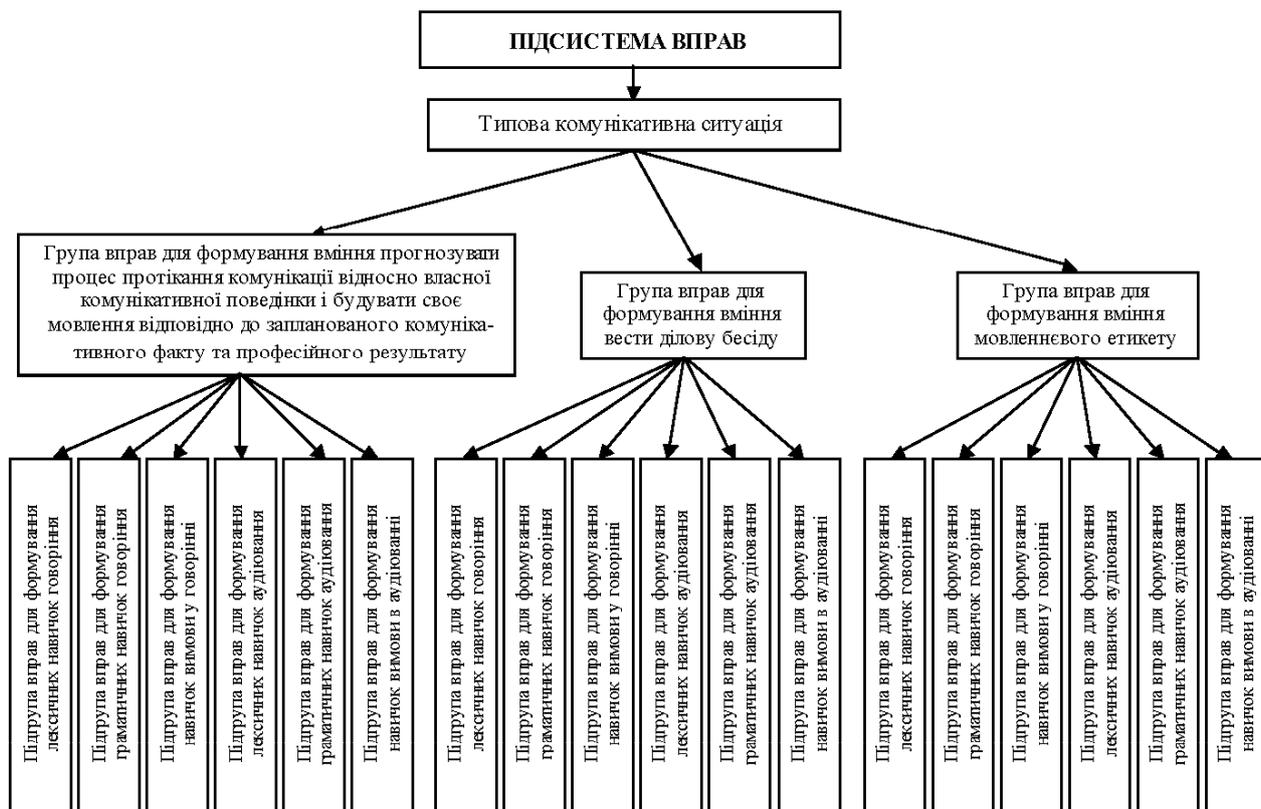
The doctor examined my knee which was injured in the previous game. 2. The coach was shouting at the hockey player who was dismissed for his rough-and-tumble play. 3. He was disqualified for the two yellow cards which he received in the first half. 4. He was swimming in the suit which he had bought in Germany. 5. The German soccer player who was injured in the game against "Manchester United" is now in hospital.

Як свідчать результати експериментальних досліджень, запропонована система вправ дозволяє ефективно та якісно формувати вміння професійного спілкування англійською мовою у студентів факультету фізичного виховання у типових ситуаціях спілкування спеціалістів у

галузі ФКС. Сформовані вміння дадуть можливість випускникам зазначеного факультету володіти англійською мовою в рамках реалізації їхніх інтелектуальних та фізичних потенційних можливостей, для зміцнення престижу України на світовій арені, для обміну досвідом та встановлення спортивних контактів із колегами за кордоном.

ЛІТЕРАТУРА

1. БямИЛ. Теря и грикка обучения немецкому языку в фрейшколе — М.: Просвещение, 1988 — 256 с.
2. Гез Н.И. Система упражнений и последовательность развития речевых умений и навыков // Иностр. яз. в школе. — 1969. — №6. — С.29–40.
3. Зинья И.А. Интенсивное обучение иностранному языку в высшей школе. — М.: Просвещение, 1987. — 157 с.
4. Манякина Л.Ф. Обучение студентов техникумов торгово-экономического профиля ведению профессионально направленной беседы на английском языке. — Дис... к.п.н. — К., 1998. — 180 с.
5. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник для студентів вищих закладів освіти. — К.: Ленвіт, 1999. — 320 с.



ЗА РУБЕЖЕМ

Наталія КОЗАК

ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА НІМЕЧЧИНИ: ЗДОБУТКИ І ПЕРСПЕКТИВИ

Вирішення проблем підготовки педагогічних кадрів в Україні вимагає детального і послідовного вивчення досвіду організації педагогічної освіти, нагромадженого у передових зарубіжних країнах, зокрема у Федеративній республіці Німеччини. Обізнаність із багатою педагогічною спадщиною минулого та кращими надбаннями сучасної світової педагогічної думки та школи дасть нам змогу запропонувати свої розв'язання вузлових проблем організації професійної підготовки освіти.

Позитивний досвід Німеччини повинен використовуватись, виходячи з національних особливостей та історико-культурних традицій України.

Після об'єднання ФРН з НДР у єдину державу (3.10.1990) потреби розвитку економіки, культури, зростаючі державні запити населення вимагають поліпшити підготовку спеціалістів вищої кваліфікації для всіх галузей народного господарства. У зв'язку з цим, як ніколи раніше, підвищується роль вчителя у суспільстві, бо забезпечення йому найвищого статусу — гарантія постійного вдосконалення всієї системи освіти [9].

Сучасна система педагогічної освіти Німеччини — це різнопланова, проте добре відлагоджена освітня галузь, де, як і в Україні, зберігається різноманітність освіти педагогів, яких готують університети, педінститути, художні, музичні, спортивні і технічні училища [6]. Кадри шкільної адміністрації та інспекції готуються в системі підвищення кваліфікації (інститутах, центрах). Навчання у педагогічних навчальних закладах здійснюється, як правило, за двома (в Баварії — за трьома) спеціальностями, причому не обов'язково спорідненими.

Принциповою характеристикою німецької педагогічної освіти є достатньо урівноважене поєднання теоретичної та практичної підготовки. Строки педагогічної освіти у Німеччині в середньому більші, ніж в Україні і складають 3–7 років. Дана ситуація є відображенням загальної довготривалості освіти у німецькій вищій школі. Так, середня тривалість навчання в університетах — 14 семестрів, а в галузевих інститутах — більше дев'яти. В Україні студенти закінчують університет у 22 роки, в Німеччині — у 28,5. Середній вік випускників вищих педагогічних шкіл 26,9 років. Федеральне міністерство послідовно домагається реалізації такого рівня і змісту освіти та відповідних дипломів випускників вузів, які б взаємно узгоджувались і визнавались не тільки в усіх землях ФРН, а й у країнах Західної Європи [1].

У німецькій педагогічній освіті, подібно до української, виділяються дві фази, однак в іншій (не в предметно-педагогічній, а в академічній) площині. Після першої фази педосвіти (академічної) майбутні вчителі складають перший державний іспит [1, 6]. У її рамках проводиться щотижнева шкільна практика — рівноплановий компонент змісту програм та навчальних планів. Крім того теоретична фаза охоплює загальнонаукову, спеціально-предметну та психолого-педагогічну підготовку. Друга фаза — це півтора-трирічна практика, тобто стажування. Воно проходить під безпосереднім керівництвом досвідченого педагога-ментора.

Поєднання теорії і практики на завершальному етапі дуже важливе, бо під час другого випускного іспиту майбутній вчитель повинен продемонструвати не тільки педагогічні вміння та навички, а й критичне розуміння своєї професійної діяльності. Теоретична освіта у вищій школі Німеччини є більш спеціалізованою, ніж у нас. На протигагу України, у вузах ФРН відсутні академічні ступені бакалавра і магістра, майбутні педагоги повної середньої школи менше вивчають професійних дисциплін і більше зосереджуються на опануванні предметів викладання.

Таблиця 1

ЗАГАЛЬНА ДИДАКТИКА

Поєднання двох основних спеціальностей із третьою основною

Основна дисципліна	Основна дисципліна	Основна або додаткова дисципліна
Біологія	Євангелістська, католицька теологія, географія, спорт	Хімія, німецька мова, англійська мова, французька мова, латина, математика, фізика
Біологія	Хімія	Німецька мова, англійська мова, французька мова, географія, латина, математика, фізика
Хімія	Географія	Біологія, німецька мова, англійська мова, латина, математика, фізика
Німецька мова	Євангелістська теологія, географія, історія, католицька теологія, спорт	Дисципліна першої групи (крім євангелістської та католицької теології та спорту), філософія (лише як основна дисципліна), японська мова
Німецька мова	Політологія	Англ. мова, французька мова, історія, латина
Німецька мова	Італійська мова, російська мова, іспанська мова	Дисципліна першої групи з вимогами основної дисципліни, крім грецької мови і політології
Англійська мова	Євангелістська теологія, географія, історія, католицька теологія, спорт	Дисципліна першої групи (крім євангелістської та католицької теології і спорту), філософія (лише як основна дисципліна), японська мова
Англійська мова	Політологія	Німецька мова, французька мова, історія, латина
Англійська мова	Італійська мова, російська мова, спорт	Дисципліна першої групи як основна, грецька мова, політологія
Євангелістська теологія	Спорт	Біологія, німецька мова, англійська мова, французька мова, географія, латина, математика, фізика
Французька мова	Євангелістська теологія, географія, історія, католицька теологія, спорт	Дисципліна першої групи (крім євангелістської та католицької теології та спорту), філософія (лише як основна дисципліна), японська мова
Французька мова	Політологія	Німецька мова, англійська мова, історія, латина
Французька мова	Італійська, російська, іспанська мови	Дисципліна першої групи як основна, крім грецької мови і політології
Католицька теологія	Спорт	Біологія, німецька мова, англійська мова, французька мова, географія, латина, математика, фізика
Латинська мова	Євангелістська теологія, географія, історія, католицька теологія, спорт	Дисципліна першої групи (крім євангелістської і католицької теології, спорту), філософія (лише як основна дисципліна), японська мова
Латинська мова	Політологія	Німецька мова, англійська мова, французька мова, історія
Математика	Біологія, хімія, євангелістська теологія, географія, католицька теологія, спорт	Інформатика, дисципліна першої групи (крім євангелістської та католицької теології), грецька мова, політологія, спорт
Фізика	Біологія, хімія, євангелістська теологія, географія, католицька теологія, спорт	Біологія, хімія, німецька мова, англійська мова, географія, інформатика, латинська мова, математика

Однак спостерігається тенденція до розширення загальноосвітньої диференціації та індивідуалізації навчання.

Майбутнім учителям дають підготовку з двох спеціальностей — основної і додаткової. Так, для майбутніх учителів іноземної мови існує можливість поєднувати вивчення двох іноземних мов як першої, так і другої спеціальності; можливі також такі комбінації: рідна мова з іноземною, іноземна мова з нефілологічною спеціальністю — математикою, біологією, економікою і т. д.

Щодо третьої спеціальності, то вона належить до наук психолого–педагогічного циклу. Обираючи першу і другу спеціальності, враховують таке: оскільки наявне бажання вивчати дві споріднені дисципліни, то перевагу надаються комбінації двох філологічних дисциплін. Проте, з іншого боку, вивчення двох споріднених дисциплін обмежує можливості подальшого професійного вибору. Тому держава звужує рамки вивчення споріднених дисциплін, що дає змогу підвищити шанси майбутніх учителів на отримання роботи. Поряд із цим особливо цінується бажання студентів вивчати спеціальності, не пов'язані між собою. Спостерігається поєднання предметів гуманітарного циклу з фізкультурою, музикою, малюванням, мистецтвознавством.

До об'єднання Німеччини в університетах готували вчителів англійської, французької, сербської, польської і чеської мов. Нині особливою популярністю серед студентів користуються англійська, а також французька та іспанська мови. Статистика свідчить, що ще в зимовому семестрі 1988/89 н. р. у вищих навчальних закладах ФРН 3 994 студенти вибрали як першу навчальну дисципліну для майбутньої спеціальності англійську мову, 1819 — французьку, 1157 — латинську; на грецькій зупинилися тільки 238, іспанській — 150, російській — 114 студентів [3].

Загальна кількість навчальних годин, відведених на підготовку вчителів у вищій школі, становить у середньому 2 400 год. Отже, середнє тижневе навантаження — 20, а семестрове — 160 год 70–80 год (44%) відводиться на вивчення основної спеціальності, 32 год (20%) займають психологічні, педагогічні та дисципліни соціально–наукового циклу, 20 год (12,5%) триває вивчення методики предмету, решта часу відводиться на додаткові спеціальності [10].

Навчання майбутніх учителів іноземної мови традиційно складається з дисциплін науково–професійного профілю, а саме:

Лінгвістика:

- теорії, моделі, методи;
- рівні опису англійської мови;
- сфери вживання та інтердисциплінарні аспекти опису; історичні аспекти англійської мови;
- регіональні, соціальні та функціональні аспекти англійської мови.

Література і літературознавство:

- теорії, моделі, методи;
- англійська література від моменту виникнення до 1650 р.;
- англійська література від 1650 р. до сучасного періоду;
- американська література;
- англійська література (крім Великобританії і США).

Практика мови:

- фонетика;
- граматики;
- переклад;
- комунікація.

Мова спеціальності:

Країнознавство:

- політичні, економічні, соціальні структури та історія Великобританії, Ірландії, включаючи історію культури та суспільного розвитку;
- політичні, економічні, соціальні структури та історія США, включаючи історію культури та суспільного розвитку;
- політичні, економічні, соціальні структури та історія країн англійського світу, включаючи історію культури і суспільного розвитку [4].

У змісті підготовки вчителів іноземної мови намітилися такі основні тенденції [7]:

- вимоги до професійної підготовки;
- включення у навчальну програму додаткових дисциплін з метою розширення професійних шансів майбутніх учителів іноземної мови;
- допуск до роботи лише тих учителів іноземної мови, які пройшли через одну форму навчання у країні, мова якої вивчається.

Розглянемо їх детальніше. Маючи на увазі професійність процесу вивчення іноземних мов, у навчальних планах більше годин відводять на вивчення практики мови і країнознавства. Студенти отримують детальніші дані про мову як соціальний та історичний феномен, усвідомлюють розуміння методів літератури і літературно-історичних зв'язків. Важливим є гнучке поєднання моделей навчання на окремих прикладах із системно продуманим викладанням навчального матеріалу. Це в першу чергу стосується науково-літературної та лінгвістичної галузей. Для філологічних дисциплін характерним є їхнє професійне спрямування. Студентів намагаються максимально зацікавити результатами [5].

Метою додаткового навчання (друга тенденція) залишається “багатофункціональна кваліфікація” майбутнього вчителя іноземної мови. Завдяки отриманій додатковій кваліфікації (“Інформатика”, “Економіка і менеджмент”, “Переклад”, “Німецька мова як іноземна”, “Літературний переклад”) принцип професійності у процесі підготовки не порушується, а отримує для своєї реалізації нові можливості.

Третя тенденція — навчання за кордоном — є невід’ємним елементом процесу навчання вчителів іноземної мови.

Аналіз навчальних планів і програм підготовки вчителів дає змогу виявити нові моменти і тенденції у підготовці майбутніх фахівців, встановити послідовність вивчення дисциплін. Сучасний зміст підготовки кандидатів на вчительську посаду забезпечує високий теоретичний рівень, глибокі практичні вміння і навички.

Сьогодні “формується нові вимоги до змісту професійної підготовки майбутнього вчителя” [2, 112]. Вони ґрунтуються на основних компонентах, які виділяє Ф.Бурдус:

1. Знання кандидата на вчительську посаду про самого себе, про сутність своїх особистісно-професійних особливостей, слабких та сильних сторін; формування здатності до самопізнання, самоаналізу, адекватної самооцінки.

2. Знання та розуміння міжлюдських стосунків, оволодіння рядом відповідних умінь:

- оцінка реакції і поведінки людини в певній навчальній та соціальній ситуації;
- розпізнавання стрижневої установки людини або ролі, в якій вона виступатиме в тій чи іншій ситуації;
- налагодження зворотного зв'язку;
- розподіл своєї діяльності, уваги, часу;
- розв'язування конфліктів;
- боротьба за досягнення певної мети.

4. Знання в галузі суспільних наук (академічні дисципліни); розуміння власної і чужої культури.

5. Оволодіння різними стилями виховання та навчання, ефективне поєднання їх у процесі професійної діяльності [2].

Після об'єднання Німеччини постало питання про підготовку вчителів у культурно-федеральній системі ФРН. У цьому процесі структури підготовки, якими керувалися старі федеральні землі, були в основному перенесені у нові землі “як моделі” [6]. Широкого значення набуло принципове рішення всіх нових земель щодо організації педагогічної освіти в рамках університету.

Інтеграція педагогічних вузів та інститутів педосвіти в університети висуває нові передумови для розвитку науково і професійно зорієнтованої підготовки для всіх кандидатів на посаду вчителя [7].

Проте нові основи організованої інтеграції породжують нові проблеми, наприклад, як правильно налагодити зв'язок педагогічної освіти на різних організаційних рівнях у самому університеті. Проблеми зовнішньої організаційної диференціації перетворюються у подібні внутрішні. З одного боку, організаційні лінії розподілу проходять в університеті між

навчальними процесами на отримання різних вчительських посад, а з іншого, — між фахово-науковими, фахово-дидактичними, педагогічними і шкільно-практичними компонентами всередині цих процесів, які об'єднують різні факультети, спеціальності.

У зв'язку з цим розрізняють дві основні групи варіантів інтеграції педагогічних вищих шкіл

- повний прийом колишніх педвузів як професійної сфери;
- об'єднання дисциплін педвузів зі спорідненими дисциплінами університетів за принципом об'єднання спеціальності зі спеціальністю.

При цьому залишається без уваги перетворення однофазової підготовки вчителів у двофазову з її відділеннями університетів і навчальними семінарами.

Отже, проблеми уніфікації системи педагогічної освіти на території Німеччини на сьогодні стоять надзвичайно гостро. Постійній критиці піддається різноманітність у рівнях підготовки вчителів, ставляться нові вимоги до навчальних планів [8] тощо. Кожен із вищих педагогічних закладів, беручи до уваги багато факторів, самостійно визначає зміст освіти майбутніх учителів. Педагогічну освіту Німеччини, її зміст оцінюють за кінцевим результатом висока професійна кваліфікація молодих учителів та високий статус професії вчителя у суспільстві.

ЛІТЕРАТУРА

1. Луговий В.І. Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденція розвитку / За заг. ред. акад. О.Г.Мороза. — К.: МАУП, 1994. — 196 с.
2. Пуховська Л.П. Професійна підготовка у Західній Європі: спільність і розбіжність. — К.: Вища школа, 1997. — 180 с.
3. Aufbaustudiengänge an Hochschulen in Deutschland. Bonn. — 1997 (6. Aufl.). — 206 S.
4. Bayer, M.; Wildt J.: Pädagogische Hochschule zwischen Umwandlung und Integration in die Universität. In: Erziehungswissenschaft im Aufbruch? Weinheim. — 1994. — S.122–147.
5. Examen nach acht bis neun Semester? In: Bildung und Wissenschaft (1993) Heft 5/6, — S.4–5.
6. Führ Ch.: Schulen und Hochschulen in der BRD. Böhlau. — 1989. — 277 S.
7. Kell A.: Erziehungswissenschaftliche Fakultäten, Fachbereiche, Institute und erziehungswissenschaftliches Personal in den Universitäten der neuen Bundesländern. In: Erziehungswissenschaft im Aufbruch? Weinheim. — 1994. — S.29–43.
8. Klemm K.: Bildungsplanung in den neuen Bundesländern. Entwicklungsträgers, Perspektiven und Vergleiche. Weinheim, München. — 1992. — 209 S.
9. Kühn H.: Reorganisation der Lehrerbildung. In: Pädagogik (1990) Heft 9. — S. 719–726.
10. Koch F.: Studienabbruch bei Pädagogikstudenten. In: Pädagogik (1998) Heft 5. — S.55–56.

Андрій ТУРЧИН

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРАКТИЧНОЇ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ШКОЛИ У НІМЕЧЧИНІ

Головною метою підготовки вчителів у Німеччині є формування їх педагогічної майстерності. Її розвиток під час академічного навчання у вузі розглядається як процес, котрий можливо реалізувати лише за умов єдності й взаємопроникнення теоретичної і практично-педагогічної підготовки. Тому взаємозв'язок теорії та практичної роботи за спеціальністю був і залишається центральним компонентом у системі освіти педагогів, зокрема викладачів професійних шкіл. Особливим елементом, що спроможний вирішити цю навчально-стратегічну проблематику, є шкільна педагогічна практика (die Schulpraktika) і педагогічне стажування (der Vorbereitungsdienst) [6, 512].

Отже, професійна практична підготовка майбутніх учителів професійних шкіл Німеччини здійснюється у двох фазах:

- 1) шкільна практика;
- 2) референдаріат.

Шкільна педагогічна практика інтегрована в навчання у вузі. Тому університети засновують спеціальні установи, що відповідають за організацію та проведення практики, які, в свою чергу, тісно співпрацюють зі школами, які уповноважені міністерством у справах

культури і спорту приймати студентів для проходження ними професійно–практичної підготовки.

Головним завданням і метою шкільної практики на період навчання у вузі є введення студентів в реалії вчительської діяльності в школі та у практику викладання спеціальності (die berufliche Fachrichtung) й другого навчального предмета (das Zweitfach). Адже після пасивного спостереження на уроках досвідченого вчителя, який призначається для кожного студента чи то для групи студентів, практикант зобов'язаний зайнятися плануванням власних занять і провести свої перші пробні уроки. Під час спостереження та при підготовці, проведенні й оцінці власних пробних уроків студентів консультує вчитель–інструктор.

Водночас шкільна педагогічна практика повинна стимулювати студентів до самостійної навчальної і виховної роботи під час занять, ввести їх у багатогранні відношення навчальної–позанавчальної роботи в школі, пробудити у студентів усвідомлення необхідності співпраці з вчителями, молодіжними організаціями, профспілкою. На педагогічну практику у школі покладено ще одне важливе завдання — вона служить профорієнтації, тобто повинна підтвердити чи заперечити правильність обраної студентом професії та його професійну придатність. Це ще раз підкреслює важливість проходження педагогічної практики в школі під час навчання у вузі, що й зумовлює її невід'ємність у педагогічних навчальних курсів.

Виходячи з цього, педагогічна, спеціально–наукова, професійно–практична підготовка організовуються таким чином, щоб вони доповнювали і поглиблювали одна одну, тобто викладачі вузу та вчителі–консультанти у професійній школі перебувають у постійному контакті, спільно та узгоджено планують і відвідують заняття та навчальні заходи як у школі, так і у вузі, а викладачі, крім того, проводять уроки в професійній школі.

Професійна практична підготовка під час навчання в університеті здійснюється у двох формах:

- 1) підготовка до практичної роботи в школі з педагогічною основою;
- 2) підготовка до практичної роботи в школі з основним елементом “дидактика професійної спеціальності та другого навчального предмета”.

Тому згідно з § 38 Порядку проведення першого державного екзамену на посаду вчителя (Lehramtsprüfungsordnung I (LPO I)) кожен студент повинен пройти такі види шкільної педагогічної практики:

1. Шкільно–педагогічна блокова практика.
2. Блокова практика з дидактики другого навчального предмета.
3. Навчально–супроводжувальна практика з дидактики професійної спеціальності [1, 217].

Обидві блокові практики студенти (не більше трьох в одному класі) проходять у вільний від лекцій час. Найоптимальнішим періодом є березень–квітень або ж вересень–жовтень. Кожен блок складається з п'ятнадцятиденного неперервного циклу з мінімальним навантаженням у п'ятдесят навчальних годин.

Шкільно–педагогічну блокову практику необхідно обов'язково проходити у державній професійній школі (die Berufsschule) чи в школі спеціальностей (die Berufsfachschule) (нижча спеціальна професійна школа на базі народної) не раніше другого і не пізніше четвертого семестру. Під час згаданої практики студенти зобов'язані виконати наступні завдання та досягти таких навчальних цілей:

- спостереження за ставленням учня до навчання і соціальної поведінки у класі;
- спостереження за стилем викладання вчителя, організацією уроку і виховним впливом педагога на учня (з подальшим обговоренням та оцінюванням при участі компетентного вчителя);
- знання проблем, що стосуються викладання, навчання і виховання у професійній школі.

На період шкільно–педагогічної блокової практики директор для кожного студента призначає певного учителя, який виконує функції координатора практики, а також допомагає практикантам виконати завдання та досягти поставлених цілей (по можливості відвідує уроки в ролі слухача).

Отже, перший вид практики має ознайомлювально–навчальний характер. Кандидати на посаду вчителя вводяться у життєдіяльність школи, знайомляться з учнівським контингентом, вивчають проблематику, пов'язану з навчанням і вихованням у професійній школі.

Блокова практика з дидактики другого навчального предмета є наступним видом професійної практичної підготовки, тому студенти зобов'язані проходити її у державній професійній школі, зокрема у тій, що веде до здобуття середньої спеціальної освіти чи дає право на вступ до вузу. Студенти, які замість другого предмета вивчають другу професійну спеціальність, проходять практику у державній професійній школі чи школі спеціальностей.

Під час блокової практики з дидактики другого навчального предмета перед студентами поставлено такі завдання та цілі:

- знання специфічних фахових завдань і цілей відповідної навчальної програми;
- спостереження на уроках за використовуваними вчителем методами і прийомами досягнення цілей навчання, використанням технічних засобів навчання та методів і прийомів контролю;
- аналіз специфічних фахових труднощів, що виникають у школярів у процесі навчання;
- знання виховного впливу навчання з обраного предмета.

На період блокової практики з дидактики другого навчального предмета кожен студент також прикріплюється до досвідченого вчителя, який дозволяє йому відвідувати свої уроки, а згодом допомагає практиканту при підготовці власних занять.

Навчально–супроводжувальна практика з дидактики професійної спеціальності логічно завершує професійну практичну підготовку в період навчання у вузі. Її також потрібно проходити у державній професійній школі, а зі спеціальності “спеціалізація” — у професійних академіях (die Fachakademien), в школах спеціальностей з опіки за дітьми (die Berufsfachschulen) або в спеціальних середніх загальноосвітніх школах (die Fachoberschulen). У рамках цієї практики студенти (не більше шести осіб) протягом одного семестру один раз на тиждень відвідують професійну школу. Навчальне навантаження сягає, мінімум, чотирьох годин. Практика повинна органічно пов'язуватися з навчальними заняттями зі спеціалізації у вузі, щоб теорія та практика доповнювали та поглиблювали одна одну.

Для проходження практики пропонуються такі організаційні форми:

- студенти беруть участь в уроці, який проводить доцент або викладач спеціальної дидактики у класі, призначеному для кандидата на посаду вчителя;
- студенти беруть участь в уроці, який проводить викладач фахової дидактики. Цей урок з відповідної спеціальності він готує на навчальному занятті у вузі і за згодою директора школи та вчителя–консультанта випробовує і демонструє в класі.

Під час навчально–супроводжувальної практики з дидактики професійної спеціальності кандидати на посаду вчителя зобов'язані виконати такі завдання та досягти наступних цілей:

1. Знання специфічно фахових методів і прийомів роботи, прикладів та проектів уроків на різних етапах навчання.
2. Підготовка й аналіз навчальних проектів і власних пробних уроків.

З огляду на сказане вище можна стверджувати, що фахово–дидактична практика безпосередньо спрямована на здобуття першого практичного професійного досвіду викладання та виховання, однак вона, все–таки, відзначається пізнавальною домінантою.

Шкільна практика під час академічного навчання в університеті, як правило, пов'язана з педагогічною підготовкою й отриманням знань педагогічного напрямку. Вона вводить студентів у реальність життя професійної школи та знайомить із навчально–виховною діяльністю вчителя; стимулює майбутніх викладачів до самостійної навчальної і виховної роботи під час занять; викликає у них розуміння необхідності співпраці з викладачами, вчителями, молодіжними організаціями. Разом із цим шкільна практика служить професійній орієнтації і впливає на те, що багато студентів змінюють свої погляди на майбутню професію, на навчання. Тому шкільно–практичне навчання розглядають переважно як поле навчання, а не діяльності, практична навчальна підготовка є завданням другої фази.

Підготовка вчителя професійної школи вважається завершеною тільки за умови успішного проходження педагогічного стажування (der Vorbereitungsdienst), яке представляє другу фазу навчання педагогів Німеччини. Допуск до нього мають усі випускники вузів, які склали перший

державний екзамен на посаду вчителя професійної школи чи іспит на звання дипломованого вчителя комерційної школи, або ж еквівалентний екзамен. На законодавчому рівні це право випливає з гарантованого Основним Законом права на вільний вибір професії (ст. 12 Основного Закону Німеччини). Майбутні викладачі професійної школи зараховуються на педагогічне стажування першого травня і першого листопада поточного року. Педагогічне стажування усіх федеративних землях Німеччини триває 24 місяці і поділяється на чотири етапи:

1. Вступна фаза (від трьох місяців).
2. Диференціююча фаза (від шести місяців).
3. Інтенсивна фаза (від дванадцяти місяців).
4. Підготовча фаза (від трьох місяців) [5, 164].

Завдання другої фази освіти вчителів професійної школи полягає у формуванні на базі академічної підготовки шкільно–педагогічної діяльнісної компетентності. Оскільки вона може формуватися у діяльнісному спілкуванні, аналізі та розв'язанні певних ситуацій, до яких ставляться конкретні вимоги, то у другу фазу навчання інтегруються професійні школи різних типів, у яких молоді педагоги систематично включаються до самостійно організованого процесу навчання. Однак професійні завдання учителя не обмежуються тільки передачею знань, невіддільним є також виховання молодшої генерації. Виховання — державне доручення і за законодавством обумовлене визначеними цілями, що випливають із норм та цінностей Основного Закону Німеччини та конституцій федеративних земель. Для їхньої реалізації викладачу професійної школи надається дидактична свобода діяльності, так звана педагогічна свобода [4, 351]. Оскільки держава, батьки і всі інші органи, відповідальні за виховання і навчання молоді, змушені покладатися на те, що вчитель відповідально використає надану йому свободу дій, він приймається на державну службу і несе громадсько–правову відповідальність.

У § 38 Закону “ Про школу ” знаходимо:

1. Учителі казенних шкіл перебувають на державній службі.
2. Учитель несе безпосередню педагогічну відповідальність за виховання і навчання учнів у рамках, визначених Основним Законом Німеччини, конституцією Баден–Вюртемберга і § 1 цього закону цілей виховання та навчальних програм, а також інших, чинних для нього розпоряджень і наказів [4, 353].

У цьому документі йдеться про основоположний принцип демократичного ладу Німеччини, який простежується в усіх державних сферах діяльності.

Оскільки викладання є необхідним для формування діяльнісної компетентності, то кандидатів на посаду вчителя професійної школи приймають на період другої фази навчання на державну службу. Внаслідок цього змінюється їх соціальний статус — вони уже не студенти, тобто не члени колективу вузу з усіма правами й обов'язками, які випливають із цього, а державні службовці до відкликання — штудієнреферендарі.

Зважаючи на необхідність тісної співпраці зі школами, створення можливості спільно планувати, здійснювати, оцінювати й аналізувати навчання майстрами та учнями, а також на зацікавленість держави у безпосередньому впливі на освіту педагогів, інститут, який відповідає за організацію та проведення референдаріату, відзначається іншою правовою організацією, ніж університет. У більшості федеративних земель — це навчальні семінари (*die Studienseminare*), що відповідають за реалізацію другої фази навчання. Це закриті навчальні заклади суб'єктів федерації, які перебувають у прямому підпорядкуванні міністерству культури і спорту. Воно запрошує завідувача семінару, його заступника, а також керівників зі спеціальності (*die Fachleiter*) та майстрів–інструкторів (*die Ausbilder*). Головним завданням семінарів є підготовка кандидатів на посаду вчителя професійної школи до виконання його прямих обов'язків — навчання і виховання учнів. Також вони зобов'язані співпрацювати з університетами і професійними школами, між собою, з державними науково–дослідними установами, особливо під час вивчення спецдидактики, а також брати участь у підвищенні кваліфікації викладачів. Міністерство культури і спорту може доручати цим інституціям брати участь у складанні навчальних програм і планів, у науковому супроводі шкільних експериментів; проводити окремі навчальні експерименти.

Отже, підготовка вчителів професійної школи у другій фазі здійснюється за дуальною системою з двома місцями навчання: професійна школа і навчальний семінар. Вона поширюється на предмети, спеціальності і навчальні галузі, з яких було складено перший державний екзамен (*die Erste Staatsprüfung*). Як правило, педагогічна підготовка проходить із двох навчальних предметів, або з професійної спеціальності й другого предмета. За бажанням референдаря вона може охоплювати й додаткові предмети, якщо з них було складено перший державний екзамен.

Отож, завдання педагогічного стажування передусім полягає у формуванні на основі здобутої в університеті фахово-теоретичної підготовки шкільно-педагогічної діяльнісної компетентності. Для її забезпечення перш за все належить розвивати наступні уміння:

- визначати з навчальних планів і програм педагогічні цілі діяльності;
- вибирати доцільну стратегію навчання;
- уміло здійснювати планування уроків;
- об'єктивно оцінювати знання;
- впроваджувати інновації у зміст навчальних програм;
- самокритично планувати, організовувати, аналізувати й оцінювати свою професійну діяльність [2, 41; 7, 415–416].

Сюди також додається ознайомлення з усіма нормами, даними і фактами, що мають місце в кожній федеративній землі і тому не можуть бути об'єктом надрегіональної першої фази навчання.

Уся педагогічна підготовка під час другої фази проходить у навчальних семінарах, які охоплюють навчальні заняття з:

- педагогіки і педагогічної психології (включаючи загальну дидактику);
- фахових дидактик професійної спеціальності та другого навчального предмета;
- шкільного і службового права, включаючи батьківське та молодіжне право в частині відношення до щойно зазначених галузей права;
- шкільної педагогіки;
- введення у практику виховання і навчання у професійній школі, професійних школах у формах:
 - відвідування уроків досвідченого вчителя-методиста;
 - супроводжувальних уроків під керівництвом вчителя-методиста;
 - самостійних занять;
 - особливих шкільних заходів [5, 166].

Референдар зобов'язаний брати участь в усіх навчальних заходах.

У центрі навчальної пропозиції перебуває спецдидактика професійної спеціальності та другого навчального предмета. Дидактична теорія зростаюче конкретизується і диференціюється, тобто відбувається оптимізація спроектованих навчальних дій з можливістю їх подальшого застосування.

Також важлива функція надається вивченню загальної дидактики, загальноприйняті знання якої в інтенсивному поєднанні з досвідом викладання референдарів стають корисними для умілої та ефективної навчально-виховної діяльності.

Курс педагогіки і педагогічної психології, виходячи зі зростаючого викладацького досвіду стажистів, покликаний допомогти засвоїти, сформувані і реалізувати ситуативно обумовлені варіанти діяльності.

Дисципліна “шкільна організація” має на меті розкрити молодим учителям систему функціонування школи як справжнього носія виховання і навчання у німецькому суспільстві. Оскільки саме у сфері системи професійних шкіл вона зазнає дуже різноманітних та різнопланових форм, то при її вивченні йдеться про тематику, що є центральною саме для підготовки учителів професійної школи.

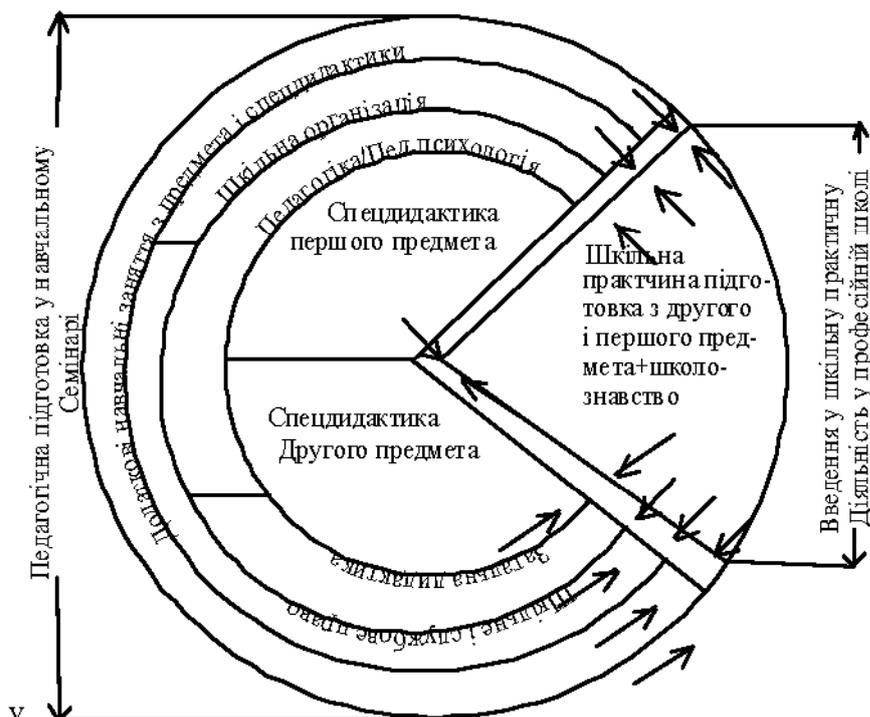


Рис. 1. Загальна концепція підготовки вчителів професійної школи у другій фазі навчання

Шкільне і службове право утворюють для формування шкільно–педагогічної діяльнісної компетентності надзвичайно важливу взаємозалежність між правовим статусом учнів і педагогічними завданнями учителя. Вона ідентична правовій базі інституту школи.

Додаткові спеціалізовані і фахово–дидактичні навчальні заходи цієї обов'язкової програми служать засвоєнню інноваційного змісту навчання, наприклад, найновіших досягнень у сфері інформатики.

Для забезпечення постійного взаємозв'язку між теоретичною роботою у семінарі і шкільною практикою зміст усіх семінарських навчальних заходів повинен стосуватися практичної діяльності референдаря у школі.

Практична навчально–виховна діяльність у професійній школі також організована за принципом зростаючої діяльнісної компетентності.

Під час ввідної фази, навчальне навантаження стажиста в якій становить десять годин на тиждень, кандидат на посаду вчителя на основі відвідування занять досвідченого вчителя–методиста, тобто на базі рефлексорних спостережень, повинен якомога швидше (до чотирьох тижнів) перейти до супроводжувального навчального уроку (*der begleitete Ausbildungsunterricht*) з професійної спеціальності та другого предмета, який повинен відповідати заняттю, передбаченому в розкладі вчителя. Таким чином, стажист без особливого напруження накопичує досвід викладання, адже присутність педагога–методиста гарантує в даному випадку виправлення помилок і ліквідацію недоліків, що можуть виникнути під час пробного уроку.

У диференціюючій фазі навчальне навантаження зростає до дванадцяти годин на тиждень; стажист самостійно проводить від чотирьох до восьми уроків, а час, що залишився, присвячує відвідуванню занять вчителя.

У кінці першого року педагогічного стажування відбувається загальна нарада під головуванням керівника семінару, в якій беруть участь майстри, спеціалісти–дидакти з обох предметів, директор школи. Вони зобов'язані прийняти рішення про рівень підготовки референдаря, його придатність чи непридатність до проведення самостійних уроків із професійної спеціальності та другого навчального предмета.

У першому випадку дається допуск до другого року навчання, а в другому — перший період продовжується на півкроку і молодий педагог знову проходить атестацію.

З початком другого періоду, який охоплює інтенсивну та підготовчу фази, навантаження збільшується до дванадцяти–чотирнадцяти годин на тиждень. Під час інтенсивної фази штудієнреферндар самостійно проводить вісім–десять уроків і чотири години відводить супроводжувальним заняттям або ж відвідуванню уроків учителя. Тому час, призначений для навчання у семінарі, зменшується з попередніх дванадцяти–тринадцяти до шести годин на тиждень. Загальне ж тижневе навантаження стажиста тотожне робочому навантаженню штатного вчителя у професійній школі (20 год. / тиждень).

У кінці інтенсивної фази майстер чи керівник зі спеціальності, що відповідають за підготовку даного реферндара, звітують у формі відгуку або рецензії про рівень підготовки стажиста. Водночас директор школи разом із менторами також подають свої оцінки. Результати експертів узагальнюються і виводиться остаточна оцінка. У випадку розбіжності поглядів щодо успішності кандидата на посаду вчителя професійної школи кінцеве рішення приймає керівник семінару і повідомляє його реферндарю.

У завершальній фазі — підготовчій — навантаження знижується до чотирьох годин на тиждень. Стажист відвідує уроки вчителя або за бажанням самостійно проводить заняття. Навчальні заходи у семінарі більше не відбуваються. Цей період відведено для складання другого державного (педагогічного) екзамену (die Pädagogische Prüfung), на якому реферндар повинен довести, що він досяг мети педагогічного стажування і володіє достатньою підготовкою для зайняття посади вчителя професійної школи. Іспит проводиться у строки, встановлені регіональним урядом, за пропозицією керівника семінару: між першим березня і тридцятим квітня чи першим вересня і тридцять першим вересня поточного року.

Педагогічний екзамен включає:

1) письмову роботу на дидактичну тему, яка впливає з навчальної діяльності штудієнреферндаря;

2) по два екзаменаційні уроки (die Prüfungslehrgroben) з професійної спеціальності та другого навчального предмета;

3) співбесіду, яка включає по одному усному іспиту з:

а) педагогіки, педагогічної психології;

б) дидактики і методики професійної спеціальності та другого навчального предмета;

в) шкільного, службового, молодіжного та батьківського права і шкільної організації.

З окремих результатів іспитів встановлюється загальна оцінка. Педагогічний екзамен вважається складеним, якщо кожен результат іспиту оцінено щонайменше на “достатньо”. Реферндар, який склав другий державний екзамен у встановлені строки, випускається з педагогічного стажування. Критерієм для прийняття рішення про зарахування його на шкільну службу у кожній федеративній землі є Земельний екзамен на посаду вчителя (das Landesprüfungsamt), екзаменаційний бал якого впливає з середнього числа результатів першого і другого державного екзаменів, причому науковий іспит (die Wissenschaftliche Prüfung) має одиничний коефіцієнт, а педагогічний (die Pädagogische Prüfung) — потрійний.

Як бачимо, реферндаріат, що включає набуття професійно–практичного досвіду в формі стажування в професійних школах, відіграє надзвичайно важливу роль у системі підготовки вчителів Німеччини. В цей період відбувається формування на базі академічної, науково–теоретичної підготовки шкільно–педагогічної діяльнісної компетентності майбутніх викладачів професійної школи. Навчання у другій фазі відзначається виникненням іншої інтелектуальної діяльності, яка призначена сформуванню поглиблену установку і позицію молодих учителів щодо навчального закладу, учнів, їхніх проблем, а також є розвитком мислення і діяльності, пов’язаних з орієнтацією на особистість школяра, і на цій основі — інтересу до способу педагогічної діяльності та її дидактичного обґрунтування.

Педагогічне стажування, організоване за принципом зростаючої діяльнісної компетентності, надає можливість реферндарям накопичувати без надзусиль і особливого напруження досвід викладання. Практика створює їм нагоду самостійного випробовування й самоствердження та пропонує прямий і активний контакт із професійною сферою діяльності.

Проте практична педагогічна підготовка вчительських кадрів для професійних шкіл Німеччини має і свої слабкі місця. Головним недоліком другої фази навчання вважається її автономність і відмежованість від університету, внаслідок чого утворюється певний розрив між

теоретичною та практичною професійною підготовкою; а підпорядкування педагогічного стажування місцевому регіональному уряду фактично виключає можливість контролю з боку вузів за цим етапом підготовки вчителів, позбавляючи цю роботу наукового корегування.

Також критика спрямовується на:

- відсутність достатнього контакту з учителями як одну з істотних передумов отримання конкретних уявлень про роботу, труднощі і проблеми вчителів;
- відсутність підготовки керівництва й висновків про практику;
- недостатню націленість практики на її основну функцію: застосовувати теоретичні знання в ситуаціях шкільної дійсності [3, 17].

У зв'язку з цим для покращення організації практики та її ефективності необхідно, на нашу думку, врахувати наступні пропозиції:

- попередні обговорення проведених занять;
- старанний підбір доцентів і менторів; чи навчання менторів перед початком практики;
- при проходженні практики доцентами і вчителями–методистами відводити більше часу і надавати конкретну допомогу для стажистів;
- створення студентських гуртків з обміну досвідом;
- спільні обговорення студентів, менторів і доцентів при оцінюванні практики у закладах її проходження.

Наведені факти та їх осмислення дають підстави стверджувати, що педагогічне стажування майбутніх учителів професійної школи у Німеччині спрямоване на забезпечення навчальних закладів професійної освіти вчительськими кадрами, здатними виконувати завдання, що впливають із потреб часу. Кінцевий же показник підготовки педагогічного персоналу — висока професійна кваліфікація молодих учителів та високий статус вчителя у суспільстві.

ЛІТЕРАТУРА

1. Bayerisches Lehrerbildungsgesetz (BayLBG) in der Fassung der Bayerischen Rechtssammlung (BayRR 2238-1-K), zuletzt geändert durch Gesetz vom 27. Dezember 1991 (GVBI S. 492). — 233 S.
2. Bericht an den Landtag des Landes Nordrhein-Westfalen zur "Entwicklung und Sicherung der Qualität schulischer Arbeit". — März, 1998. — 50 S.
3. Fläch H., Lück J., Preuss R. Lehrerausbildung im Urteil ihrer Studenten. — Frankfurt-am-Main, Band 2. 1995. — 110 S.
4. Holfelder W. Schulgesetz für Baden-Württemberg mit Nebenbestimmungen und Sonderteil Lehrerdienstrecht. Holfelder W., Bosse W. Unter Mitarbeit von Weber G. 10. Auflage. Stuttgart, München, Hannover, Berlin, 1991. — 351 S.
5. Lehrer / Lehrerin an beruflichen Schulen. Herausgegeben von der Bundesanstalt für Arbeit, Nürnberg, im Einvernehmen mit dem Bundesverband der Lehrer an beruflichen Schulen, Bonn. — Bielefeld. 11. Auflage, 1994. — 186 S.
6. Schulz D. Lehrerbildung und Lehrerschaft in der Bundesrepublik Deutschland. / Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. — Verlag Wissenschaft und Politik. — Köln, 1990. — S.510-525.
7. Weber G. Zweiphasige Lehrerbildung — ein deutsches Modell. / Bader R., Pätzold G. Lehrerbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft und Beruf — Bochum, 1995. — S.409-435.

Олександра ДЕМЧЕНКО

ПРАКТИКА ОРГАНІЗАЦІЇ СПІВПРАЦІ СІМ'Ї ТА ШКОЛИ У СПРАВІ ВИХОВАННЯ Й ОСВІТИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

Сьогодні ні в кого не викликає сумніву, що процес виховання особистості може бути сповна реалізований лише в системі спільної дії всіх суб'єктів виховного процесу. Дитина самовизначається не лише в сім'ї, а й поза її межами, насамперед у школі. Численні дослідження британських науковців показують, що батьки можуть зробити суттєвий позитивний внесок у покращення навчальної і виховної роботи закладів освіти [1, 3, 4, 5, 9]. Школа з потужною педагогічною базою все ж не може скласти конкуренції сім'ї у стимулюванні навчання дитини на повну силу, відповідно до її здібностей. З іншого боку,

співпраця батьків й учителів має позитивний вплив на родину: вона дає змогу батькам відчутти свою значущість, посилює виховний вплив на дитину. Тому в сучасних умовах систематизація та удосконалення доцільних форм співпраці школи і сім'ї, перебудова організаційних форм роботи з батьками, внесення відповідних змін у зміст і методику педагогічного керівництва виховним процесом є одним із пріоритетних напрямків розвитку не лише британської освіти, а й сімейної педагогіки.

Питання співпраці батьків і вчителів стало об'єктом особливо пильної уваги уряду і громадськості Великої Британії у другій половині ХХ століття. В 60-х роках Центральною Радою з питань освіти під керівництвом леді Плуоден проводився науковий пошук, який показав вагомість сім'ї у розвитку інтелектуальних та емоційних здібностей школярів початкових класів. Разом із тим наводилися дані, що свідчили про залежність успішності від соціального становища сім'ї. Вони заперечували проголошену рівність можливостей усіх дітей отримати належну освіту в державних навчальних закладах. У звіті Центральної Ради (CACE, 1967) вказувалося, що на практиці, освіта не є однаково доступною. У сім'ях, де багато уваги приділяють всебічному розвитку малюка, ще в дошкільному віці формуються уміння, які допомагають легше й ефективніше навчатися в школі. Відсутність такої підготовки може стати причиною розпачу і невдач дитини з перших днів навчання [5, 37]. Виходячи з цього, рада запропонувала уряду розробити заходи, спрямовані на сприяння сім'ям у підготовці дітей до навчання в школі і залучення батьків до співпраці з учителями. Покладалися великі надії на те, що такі контакти сприятимуть піднесенню якості навчання, однак це не принесло бажаних результатів. Учителі розраховували на реальну допомогу батьків у вирішенні завдань шкільного навчання і виховання, а зі свого боку не пропонували їм ніякої підтримки.

У 70-х роках проблема впливу соціального становища сім'ї на навчання дитини в школі все ще залишалася актуальною. Широко дискутувалася тема “проблемних”, “неадекватних” родин, “несприятливого морально-психологічного клімату” в них. Під керівництвом Альберта Хелсі створювалися освітні програми, спрямовані на те, щоби компенсувати все втрачене на стадії дошкільного виховання в родині [7, 150]. Так звана компенсаційна освіта відводила сім'ї місце об'єкта впливу, авторитарний стиль роботи школи призводив до втрати традиційної поваги до батьків.

У 80-90-х роках намітилася тенденція до повернення пріоритету сім'ї у виховному процесі, включення її у складну систему шкільного життя. Акцент змістився на запровадження батьківських прав, а не подальше нав'язування обов'язків. Вивчення інтересів і запитів громадськості показало, що більшість батьків незадоволена якістю викладання в державних освітніх закладах, браком інформації про їх роботу, тому вони висловлювали свої побажання вимоги щодо покращення навчально-виховного процесу. На думку А.Едвардса і П.Найта в освіті поступово утверджувалися ринкові стосунки типу “постачальник — споживач”, які поділили вчителів на “постачальників” навчальної програми, батьків — на “споживачів”, а дітей — на “клієнтів” [5, 69]. Реформи, проведені Департаментом освіти і науки Великої Британії у 80-90-х роках, свідчили про наміри уряду розвивати такі взаємини шкіл з батьками, які наповнили б систему освіти духом змагання. Показовими в цьому плані є: Закон про реформу освіти 1988 року, Закон про подальшу та вищу освіту 1992 року та закони 1993 і 1994 років із цього питання. Вони визнали одним із пріоритетних напрямків політики уряду в галузі освіти покращення якості викладання у середніх та вищих навчальних закладах, що відповідало б запитам батьків і вимогам сучасного суспільства. Закон про реформу освіти 1988 року зобов'язав навчальні заклади розширити сфери впливу батьків у системі управління. Відповідні закони, прийняті у 1990 році в Шотландії та Ірландії, загострили увагу на створенні спеціальних шкільних рад із питань управління школами з участю батьків. У 1991 році Департамент освіти і науки Великої Британії опублікував документ “Батьківське право”. Уже сама назва свідчила про розширення батьківських повноважень щодо шкільного навчання і виховання.

По-перше, батьки отримали право вибирати для своїх синів і доньок ту школу, яка найбільше відповідала б їх запитам. Уряд зобов'язав керівництво навчальних закладів рахуватися з бажаннями батьків.

По-друге, з метою кращого інформування батьків Департамент освіти і науки поставив перед навчальними закладами вимогу регулярно публікувати у вигляді проспектів, щорічних

звітів, порівняльних таблиць дані про навчальні програми, пріоритетні напрямки та цінності кожної школи, успішність, кошторис тощо.

По-третє, батьки отримали право, у разі потреби, знайомитись із результатами перевірки органами управління освітою тієї школи, де навчається їхня дитина. В Англії і Шотландії відповідальність за тестування шкіл покладалася на Управління рівнями освіти (Office for Standards in Education — OfSTED). В Уельсі цю функцію взяло на себе Управління основної інспекції шкіл її Величності (Office of Her Majesty's Chief Inspection of Schools — OHMCI).

По-четверте, від ради керівництва школи вимагалася надсилати батькам не менше одного разу на рік письмовий звіт про навчання їх дитини [8, 9].

З одного боку, вищезгадані документи стали показником зростаючої турботи держави про зв'язки школи з громадськістю; з іншого, — взаємини, що склалися між сім'єю і навчальними закладами, розділили їх на окремі табори. “Освітня система, побудована на таких стосунках школи з сім'єю, — читаємо у Д.Клега і Ш.Білінгтон, — відповідає законам матеріального суспільства, в якому лише те, що можна виміряти, має справжню цінність” [4, 101]. Це, на їх думку, “безплідний і жорстокий підхід до освітнього партнерства”, який вітає погляд на школу як на “постачальника” освіти, а не заклад, глибоко пов'язаний із життям суспільства [4, 101].

Сьогодні британська школа і сім'я переглядають свої стосунки і намагаються наповнити їх новим змістом. Перспективним напрямком підвищення якості шкільного навчання і виховання стає опора на родинну педагогіку, яка еволюційним шляхом виробила оригінальні методи впливу на особистість. Закон про дітей 1989 року, Закони про освіту 1993 і 1994 років звернули увагу на відсутність ефективного механізму перенесення досвіду з сім'ї в школу і налагодження зв'язку між навчанням дитини в родинному колі й освітньому закладі. Враховуючи, що дитина проводить у школі лише 15 % всього часу, британські науковці піддають сумніву твердження, що основне її навчання здійснюється саме там, а не в сім'ї [2; 4; 10]. Освіта ж, вважає Т.Александр, планується так, ніби школа є “єдиним джерелом усіх знань” [5, 85].

У роботі освітніх і виховних установ помітну роль сьогодні відіграє перебудова змісту і методів роботи з батьками. Це зумовлено тим, що британська сім'я чимраз більше усвідомлює себе не лише в якості активного суб'єкта виховання, а й рівноправного партнера школи. За педагогами, як завжди, залишається авторитет знань і педагогічний досвід. Але тепер спілкування з батьками — в більшості людьми з середньою та вищою освітою, висококваліфікованими спеціалістами є корисним і для педагогів. Це наповнює стосунки партнерства реальним змістом і передбачає, що кожна зі сторін вкладає свою частку, створюючи умови для взаємовпливу, доповнення та зростання виховного потенціалу іншого.

Можливість ділової, творчої співпраці сім'ї і школи на засадах рівноправних суб'єктів виховання спонукає британських науковців до пошуку відповідей на наступні запитання: в чому суть партнерства, на яких принципах його будувати і як воно може стати партнерством рівних? Британський общинний центр розвитку освіти (Community Education Development Centre — CEDC), підводячи підсумки наукових досліджень у цьому напрямку, дійшов висновку, що партнерство передбачає: спільну відповідальність, взаємопідвітність, пошук єдиних цілей і спільну діяльність [5, 72].

Взаємовідповідальність є першим аспектом розвитку стосунків партнерства між школою та сім'єю і одночасно його кінцевою метою. Батьки беруть участь у процесі шкільного навчання і виховання їх дітей і разом з педагогами несуть відповідальність за його якість. “Це означає підтримувати батьків у їх прагненні сприяти навчанню дітей, а не чекати, що сім'я самостійно справиться з вимогами навчальних закладів”, — сказано в Законі про дітей 1989 року [5, 86].

Взаємопідвітність, обмін думками, повага до професійних якостей кожної сторони — вагомі передумови налагодження партнерських стосунків. Важливу роль у цьому відіграє культура спілкування вчителів з батьками. Педагогічний такт, уміння реально оцінити виховний потенціал сім'ї, гнучкість педагогічних позицій — головні чинники успішної співпраці. Важливо, щоб педагог умів уникати негативних факторів спілкування з батьками, які гальмують розвиток співпраці: авторитарного характеру дій, хизування своїми професійними знаннями і т.п.

Спільність мети шкільного і сімейного виховання складає основу співпраці на засадах рівноправних партнерів. Вивчення інтересів і запитів батьківської громадськості британським центром розвитку освіти показало, що більшість хоче бачити своїх дітей щасливими, добре освіченими, а стосунки на всіх рівнях (між дітьми і вчителями, батьками і вчителями) — позитивними [7, 243]. Вони охоче погоджуються на ділове, творче співробітництво зі школою, учителями, представниками інших освітньо-виховних організацій для досягнення цієї мети.

Партнерство розвивається і міцніє тоді, коли люди спільно працюють, думають і спілкуються. Від процесу творчої співпраці в атмосфері взаємодовіри і широкого обміну думками вирають усі: батьки, вчителі і, насамперед, діти. Спільна діяльність може концентруватися на вирішенні різноманітних проблем: збільшенні шкільних фондів, забезпеченні школи книгами чи комп'ютерами (наприклад, багато шкіл Великої Британії купують їх на кошти фонду асоціації “Батьки — учителі”) і т.п. Головне, що завдяки такій співпраці в учителів вивільняється час від вирішення багатьох організаційних питань.

Однак на шляху утвердження партнерства сім'ї і школи існують певні труднощі, обумовлені, перш за все, характерами і психологічними особливостями батьків. Педагоги повинні їх враховувати, нерідко йти на компроміс заради основної мети — якісного навчання виховання дітей. Тому в організації співпраці сім'ї і школи багато залежить від професійних якостей педагога, його загальної культури, педагогічного такту і майстерності.

Обов'язковим елементом при цьому є диференціація батьків відповідно до їх переконань щодо основних напрямків діяльності школи і шляхів взаємодії. А.Едвардс пропонує розрізнити три групи: “батьки-споживачі”, “батьки-партнери” і “батьки з потребами” [5, 68]. “Батьки-споживачі”, як і “батьки з потребами”, не можуть бути зараховані до категорії партнерів. Більше того, вони становлять реальну загрозу для розвитку стосунків партнерства, тому що здатні забирати значну кількість учительського часу, створювати проблеми, з якими школи не можуть впоратися, відвертати увагу педагогів від головного завдання — якісного навчання дітей. Школа, учителі повинні мати погоджений, виважений погляд на побудову стосунків партнерства з різними групами батьків.

Необхідний чіткий розподіл ролей, розмежування прав і обов'язків кожної сторони. Деякі батьки проявляють зацікавлення навчально-виховним процесом школи, пропонують свої послуги і при цьому беруть на себе надто багато повноважень. Але потрібно пам'ятати: хоч вони можуть бути хорошими батьками і наставниками дітей вдома, та шкільне навчання має свої особливості і вимагає безпосереднього керівництва з боку педагогів.

І нарешті, розвиток стосунків партнерства залежить не лише від зацікавленості й умінь батьків, а й бажань учителів. Може скластися ситуація, коли педагогам доведеться захищати свій професійний статус, що зробить партнерство небажаним для них.

Попри всі труднощі більшість шкіл Великої Британії визнає сьогодні важливість розвитку стосунків партнерства школи і сім'ї в організації роботи з дітьми і робить конструктивні кроки у цьому напрямку. Британський центр розвитку освіти наводить дані, що ті школи, які шукають шляхи справжнього партнерства з батьками, досягають більшого успіху в навчально-виховному процесі. Особливо ефективною за умов такого співробітництва є освіта дітей дошкільного віку. “І діти, і дорослі вирають в емоційному плані від такої співпраці”, — робить висновок Б.Тізард [10, 368]. Участь батьків у навчанні та вихованні дає змогу зосередити більше уваги на своїх дітях, контролювати якість виховного процесу, а в разі виникнення непорозумінь — вчасно вжити потрібних заходів для їх ліквідації.

Цікавий досвід вирішення цієї проблеми накопичено в роботі британського обштинного центру. Його провідним завданням є сприяння розвитку потенційних можливостей кожної родини. Існуючи на кошти благодійних фондів, центр має можливість впроваджувати в дошкільних закладах найновіші програми з питань виховання, в яких враховуються не тільки поради психологів, психотерапевтів, соціальних педагогів, а, в першу чергу, бажання та інтереси батьків. Головними вихователями дитини залишаються батьки, вплив сімейного середовища є визначальним. Відповідно підтримується і всіляко заохочується участь батьків у роботі дошкільних установ.

У ясельній школі “Фокс Хілл” батьки разом із вихователями реалізують програми щодо підготовки малюків до навчання читання, проводять бесіди за малюнками, розвивають тонку мускулатуру рук. Курс виховання на кожному етапі обговорюється з батьками [3, 165].

У Бребернській ясельній школі батьки допомагають педагогам готувати дошкільнят до навчання грамоти, дбають про формування елементарних математичних уявлень [3, 165].

У дитячому центрі “Кінгзвей” виховуються переважно діти працівників лондонського телебачення та місцевого муніципалітету. Батьки, фінансуючи цей заклад, сформувавши комітет, який розробив перспективний план його роботи, на підставі чого здійснюються щоденні заходи. Спеціальний підкомітет, до складу якого входять педагоги і батьки, займається кадровими питаннями, налагоджує контакти з відповідними службами. На зборах вихователі з батьками обговорюють назрілі проблеми та перспективи діяльності центру [3, 166].

Педагогічні колективи середніх навчальних закладів у Великій Британії теж мають уже достатній досвід співпраці з батьками. Це творчі лабораторії, конкурси, конференції, семінари, підготовка і проведення в школі різноманітних свят для учнів, батьків та населення, “відкритих днів” і “відкритих вечорів”, на яких демонструються кращі роботи учнів і т.п. Освітні програми типу РАСТ (з читання) та ІМРАСТ (з математики) відкривають можливості для навчання в домашніх умовах. Створюються спеціальні служби для роботи з батьками, поглиблення зв'язків із сім'єю. Їх рекомендував Закон про дітей 1989 року та Департамент освіти і науки в доповіді “Почнемо з якості” (“Starting with Quality — 1990”). Важливість розвитку стосунків партнерства підкреслив Державний дитячий комітет [5, 38].

Проте, за оцінкою британського центру розвитку освіти, ще й досі суспільство й наука не позбулися старих підходів до оцінювання ролі сім'ї. Значна частина часу спілкування батьків з школою стосується адміністративних питань чи інструкцій, тому на конструктивне спілкування часу не залишається. Брак стабільних контактів, чіткої координації роботи, епізодичність організаційних і творчих контактів збіднюють педагогічну можливість взаємного виховного впливу школи і сім'ї на дитину. У багатьох випадках ця співпраця має формальний характер, обмежується присутністю батьків на зборах та виконанням ними окремих доручень. З огляду на це можна стверджувати, що поки що у роботі навчальних закладів не досягнуто цілковитого переходу до стосунків партнерства. Однак у більшості британців уже не виникає сумніву, що освітня система може бути ефективною, лише при усвідомленні, що сім'я є найважливішим осередком у навчанні кожної дитини, а батьки можуть багато зробити для покращення роботи школи та інших освітніх і виховних установ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Bainhan A. Children, parents and the state. — L.: Sweet & Maxwell, 1988. — 237 p.
2. Bruce T. Early childhood education. — L.: Hodder & Stoughton, 1987. — 192 p.
3. Bruce T., Megitt C. Child care and education. — L.: Hodder & Stoughton, 1996. — 584 p.
4. Clegg D., Billington S. Leading primary schools. — Buckingham: Open University Press, 1997. — 116 p.
5. Cosin B., Hales M. Families, education and social differences. — London & New York: The Open University, 1997. — 252 p.
6. Crittenden B. Parents, the state and the right to educate. — Carlton, Vic.: Melbourne University Press, 1988. — 309 p.
7. David M. The state, the family and the education. — London, Boston & Henley: Routledge & Kegan Paul, 1980. — 267 p.
8. Education in Britain. — L.: Foreign & Commonwealth Office, 1994. — 40 p.
9. Growing up in Great Britain: Papers from the National Child Development Study / Ed. by Ken Fogelman. — L.: Macmillan for the National Children's Bureau, 1983. — 374 p.
10. Tizard B., Hughes M. Young children learning: Talking and thinking at home and at school. — L.: Fontana, 1984. — 254 p.

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

Ольга ВАСИЛЕНКО

ТЕХНОЛОГІЯ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ
ЗА ОПОРНИМИ ЛОГІЧНО–СТРУКТУРНИМИ СХЕМАМИ

Теоретичною основою для обґрунтування сутності, значення та функцій навчальної опори в педагогіці є, з одного боку, положення про необхідність оволодіння школярами загальнонавчальними вміннями, а також вміннями виділяти головне, які є суттєвими в процесі пізнання, а з другого, — використання наочних образів з метою більш глибокого проникнення в сутність навчального матеріалу, активізації пізнавальної діяльності суб'єкта.

В педагогічну літературу поняття опори ввійшло з дослідженнями та досвідом В.Шаталова (опорні сигнали), С.Лисенкової (опорні схеми), які використовували опорні сигнали як засіб навчання.

Г.Селевко, розглядаючи поняття опори, опорного сигналу, дає їм такі визначення: опора — це орієнтувальна основа дій, спосіб зовнішньої організації внутрішньої розумової діяльності дитини; опорний сигнал — це асоціативний символ, який замінює деяке змістовне значення.

Опорний конспект, за визначенням Ю.Меженко, — це опора для учня, в якій відображені одиниці інформації, представлені різні зв'язки між ними, введені знаки, які нагадують про приклади, які сприяють конкретизації абстрактного матеріалу.

Ю.Гільбух, з точки зору психології розглядає опорний конспект як інструмент формування в свідомості учня засвоюваного ним смислового складу. Він вважає, що з допомогою опорних сигналів учень не просто запам'ятовує повідомлену йому навчальну інформацію, він її переробляє: відділяє головне від другорядного, загальне від окремого, абстрактне від конкретного тощо.

Під опорою в науці розуміють відгиск повної інформації в зовнішньо дуже малі розміри шляхом виділення головного, суттєвого, з використанням символіки, асоціацій, кольорової гами. Ідея опори зводиться до того, щоби кожен школяр міг відповідати досить вільно, не затримуючи клас і не збиваючи темп уроку. До опори в педагогіці відносять опорні сигнали, блок–схеми, логіко–графічні схеми, алгоритми, план, образи того, про що говориться в тексті. Робота на основі опори активізує пізнавальну діяльність учнів, розвиває всі види пам'яті, мислення, забезпечує постійний зворотний зв'язок, навчальний комфорт учнів, підвищує позитивний емоційний фон навчання.

Аналізуючи роботу сучасних учених, педагогів–практиків, Г.Селевко виділяє характерні риси технології організації навчання з використанням опорних логічно–структурних схем, зокрема:

- за рівнем застосування — загальнопедагогічна;
- за філософською основою — пристосувальна;
- за основним фактором розвитку — соціогенна;
- за концепцією засвоєння — асоціативно–рефлекторна + поетапна інтеріоризація;
- за характером змісту — навчальна, світська, технократична, загальноосвітня, дидактоцентрична;
- за типом керівництва — система малих груп + “репетитор”;
- за організаційними формами — традиційна класно–урочна, академічна, індивідуально–групова;
- за підходом до дитини — співпраця з елементами дидактоцентризму;
- за переважаючим методом — пояснювально–ілюстративна;

- за категорією навчання — масова, для всіх категорій.

Кожен сучасний урок повинен бути спрямований на формування особистості учня, на його загальний розвиток, а особливо розвиток творчих здібностей і пізнавальної самостійності. Головне завдання педагога полягає в тому, щоби навчити учня вчитися. При цьому головним завданням процесу навчання є забезпечення глибокого розуміння учнями смислового змісту навчального матеріалу. Якщо ця мета досягнута, то учень в змозі відновити сприйняте “своїми словами”. Отже, в його свідомості здійснилось визначене абстрагування, відрив смислового змісту від конкретної форми, в якій воно було спочатку представлене. З використанням опорних конспектів цей зміст може бути виражений за допомогою різноманітних графічних символів—абревіатур, кольорового коду та іншими умовними позначеннями.

У традиційній методиці після пояснення нового матеріалу проводиться його закріплення. Навчання за допомогою опорних конспектів вимагає іншого підходу до структури і методики уроку. Пояснення ведеться за визначеною канвою — опорним конспектом. Під час послідовної і обґрунтованої розповіді перед учнем конспект відсутній. Усе йде, як на звичайному уроці, але розповідь повинна бути чітко послідовною в рамках даного конспекту. Закінчивши розповідь чи бесіду, вчитель вивіщує конспект, який виконаний на великому форматі паперу в кольорі або спроектований за допомогою кодоскопа, і новий матеріал викладається повторно. Викладач вдруге чітко повторює свою розповідь у більш стислій формі за конспектом, кожне слово або малюнок якого несуть визначене смислове навантаження. Потім, якщо є необхідність, замість традиційного закріплення матеріалу учитель ще раз за конспектом виділяє найголовніше. Цей елемент уроку (2–3-кратне повторення) — обов’язковий, і тому учням не потрібно при першому поясненні вчителя зупиняти хід своїх думок на незрозумілих місцях — це ускладнює сприйняття наступної частини розповіді педагога. Повторне викладання ліквідує всі труднощі, можна зосередитись на добре засвоєному матеріалі і сконцентрувати увагу на незрозумілому. Під час викладення нового матеріалу учні нічого не записують, а в кінці уроку отримують опорні чорно—білі конспекти.

Ритм, темп і форма другого, а при необхідності, і третього викладу значно відрізняються від лексичної структури першого. Оглядові місця проговорюються однотонно, оскільки відбувається процес прямого запам’ятовування. У місцях переповнених логічними переходами темп мовлення повинен різко сповільнитись, переконуюча сила слів — зростає.

Повторний лаконічний виклад дозволяє малою кількістю фраз охопити більші смислові абзаци і дати учням можливість відчувати глибину і стрункість отриманих знань. Використані при повторному поясненні опорні конспекти—плакати допомагають активно включатися у процес сприйняття апарату зорової пам’яті.

Аркуші з опорними сигналами (опорні конспекти) є системою взаємопов’язаних ключових слів, умовних знаків, які дозволяють поновити в пам’яті різні явища, методи, теореми. З точки зору психології кожен символ в опорному конспекті служить пусковим сигналом для оживлення в пам’яті відповідного змісту.

Після закріплення вивченого матеріалу учні приступають до практичної роботи: вирішення задач, виконання вправ, надбання будь—яких практичних умінь.

Домашня робота учня повинна здійснюватись у такому порядку:

1. Спочатку уважно читає підручник, виділяючи головне з прочитаного, заносить цей матеріал у конспективній формі в робочий зошит.

2. Вклеює в робочий зошит конспект та розфарбовує його, користуючись правилом світлофора:

а) найголовніше виділяється червоним кольором, менш важливе — жовтим, другорядне — зеленим;

б) однорідні предмети розфарбовуються однаковою кольором;

в) колір пов’язується або з визначенням, або з логічним змістом викладеного матеріалу.

3. Після цього опорний конспект зіставляється з текстовим конспектом і промірковується відповідь.

4. Далі учень вивчає конспект напам’ять, усно “озвучує” опорний конспект і відтворює потім його по пам’яті письмово.

Наступний урок починається з письмового відтворення учнями опорного конспекту, вивченого вдома (5–10 хв.). Після цього вчитель, зібравши роботи, нічого не виправляє, відразу на уроці оцінює роботу, розкладаючи їх у стоси “5”, “4”, “3”, “0” (двійки не виставляються). На перевірку всіх зошитів іде 5–7 хв. За цей час учні виконують певні вправи: пишуть диктант, який записаний на магнітофон, або розбирають вправи. Перевірені конспекти роздаються учням, які самі виявляють допущені помилки.

Потім на дошці розкривається великий кольоровий конспект і учні озвучують його усно. Допущені помилки виправляють самі учні, таким чином знову повторюючи матеріал попереднього уроку.

Під час письмового відтворення конспекту два–три учні по черзі, одержавши картки з питаннями, заходять до вчительської і на магнітофон записують свої відповіді, які потім перевіряє вчитель. Інші два–три підходять по черзі до вчителя і тихо йому відповідають усно опорний конспект, а сівши на місце, продовжують письмово відтворювати опорний конспект із того моменту, на якому закінчилася усна відповідь вчителю.

У проведенні уроків за даною методикою найважчим етапом роботи є складання опорних конспектів.

Складання опорно–асоціативних конспектів — це стиснення повної інформації в зовнішньо дуже малі розміри з використанням асоціацій, кольорової гами, з виділенням головного, з використанням символіки.

Опорно–асоціативний конспект повинен за своїм зовнішнім виглядом задовольняти такі вимоги: показувати логічність переходу від однієї частини до другої, бути максимально наочним, мати миттєву оглядовість, чіткі розміри деталей, які видимі з будь–якого місця аудиторії, класу.

Конспект повинен вмещувати повні відомості з даної теми і необхідність вивчення цієї теми для практики, тобто в ньому повинна знайти відображення дидактична та виховна мета даного заняття.

Опорний конспект повинен включати:

- 1) значення теми, її зв'язок з попередньою темою (матеріалом);
- 2) фізичну сутність явищ, механізм процесів та явищ;
- 3) оцінку, аналіз фактів та явищ на основі прийнятих гіпотез, практичні висновки, застосування теорії на практиці;
- 4) перспективи розвитку, поліпшення, проблемні задачі стосовно вимог життя.

Робота над опорним конспектом розбивається на 4 етапи:

- 1) складання структурно–логічної схеми курсу;
- 2) збирання матеріалу для кожної теми;
- 3) відбір основного матеріалу;
- 4) згортання відбраного матеріалу по частинах у конспект–схему.

На першому етапі вирішується питання про те, що в результаті вивчення курсу повинен знати учень, що вміти і якими практичними навичками володіти. З цієї позиції проводиться поділ навчального матеріалу курсу на розділи або підрозділи, а потім кожного розділу — на теми. На другому етапі з навчальної, спеціальної, науково–популярної літератури та періодичних видань проводиться підбір навчального матеріалу з даної теми. Значення третього етапу полягає в доборі найбільш суттєвого навчального матеріалу і відтворенні його у вигляді тексту, малюнків, схем і формул у конспект–схемі. На четвертому етапі проводиться згортання відбраного матеріалу в конспект, де виділяються вузлові питання–блоки.

Опорний конспект для швидкого запам'ятовування не повинен включати більше 300–350 знаків (букви, розділові знаки, математичні символи, електросхемні знаки, малюнки).

За складання опорних конспектів треба братися тільки тоді, коли вчитель знає свій предмет у всіх взаємозв'язках та перспективах.

Опорний конспект значно відрізняється від конспектів у звичайному розумінні цього слова. Він небагатослівний, максимально стислий. Кожен символ у ньому, кожне слово, знак, буква — це лише найголовніше, найістотніше в навчальному матеріалі. Часто сигнальні опори — це тільки натяки на те, що потрібно запам'ятати і відтворити. Натяки ці робляться в

такій формі, яка б спонукала думку до подальшого розгортання, тягнула за собою цілі ланцюги слів, фраз, нових думок.

Опорний конспект повинен бути простим як для запам'ятовування, так і для відтворення, а учні при його сприйнятті повинні утверджуватися у думці, що вивчити таку “картинку” легко, що вона проста, і тоді вони охоче будуть працювати з ним.

Виділяють такі вимоги до складання опорних конспектів:

1. Лаконічність.

Опорний конспект повинен, як уже вказувалося, містити 300–350 знаків. Принцип лаконічності вимагає, щоби відтворення опорного конспекту не перевищувало 12 хв. У конспекті повинно знайти відображення лише найголовніше з даної теми, викладене за допомогою символів, схем, формул, асоціацій.

2. Структурність.

При складанні опорних конспектів використовується спосіб укрупнення дидактичних одиниць, що дозволяє викладати матеріал цілими блоками, зв'язками. При цьому досягається виконання принципу “швидкого руху вперед”. Опорний конспект повинен вмійувати приблизно 4–5 “зв'язок”, логічних блоків. Структура їх розміщення повинна бути зручною і для запам'ятовування, і для відтворення і перевірки. Тому текст опорного конспекту часто розміщується не рядок за рядком, як в звичайному конспекті, а має свою специфічну форму розгашування.

3. Принцип уніфікації.

Символіка, яка застосовується в опорних конспектах із даного предмета (чи групи предметів), повинна бути єдиною, стандартною. Тут доцільно ввести відповідні знаки–символи для позначення ключових слів, чи слів, які часто повторюються.

4. Автономність.

В опорному конспекті 4–5 логічних блоків (“зв'язок”), кожен із яких може бути відтворений окремо, мало переплітаючись з іншими блоками, тобто якщо один із блоків забутий, то інші можуть бути відтворені без нього. В той же час всі блоки між собою взаємозв'язані логічно.

5. Принцип звичних асоціацій і стереотипів.

При складанні опорного конспекту треба уміло підбирати ключові слова, речення, асоціації, схеми. Завдяки асоціаціям опорний конспект є системою опорних сигналів, яка дозволяє учням легко відтворювати вивчений матеріал у повному об'язі. У принципі створення системи опорних сигналів закладена властивість людського мислення в стислій, образній формі запам'ятовувати інформацію, схематизувати її.

6. Несхожість.

Щоби забезпечити успішне запам'ятовування конспектів, їх необхідно урізноманітнювати за формою, структурою, графічним виконанням, тому що однаковість ускладнює їх запам'ятовування.

7. Простота.

Враховуючи всі попередні вимоги, які ставляться до опорного конспекту, необхідно постійно пам'ятати про головне: конспект повинен бути простим і для запам'ятовування, і для репродукції, і для перевірки. Треба уникати важких креслень і зворотів мови.

Процес навчання як спеціально організована пізнавальна діяльність є двобічним процесом, який охоплює викладання (діяльність учителя): дидактичне проектування, організацію керування цим процесом, контроль і оцінку результатів, корекцію навчання, а також учіння (діяльність учня): усвідомлення мети навчання, сприйняття, розуміння матеріалу, закріплення, застосування знань, умінь і навичок, самоконтроль. Ефективність процесу навчання багато в чому визначається тим, чи опирається засвоєння наукових понять на знання конкретних фактів, наявність уявлень учнів про ті предмети, явища, процеси, які дані поняття відображають, що сприяє правильному розумінню законів природи, людського суспільства.

Наведемо приклад використання опори на уроках математики В.Шаталовим. Його система роботи складається з таких підсистем:

Перша — заходи й засоби попередження та подолання конфліктності у взаєминах учасників педагогічного процесу, насамперед, учителя й учня.

Друга — методичні прийоми і форми повторення навчального матеріалу (ніколи і ніякий матеріал не повторюється хоча б двічі однаково).

Третя — розгалужений відкритий набір прийомів розв'язування задач, виконання вправ, лабораторних робіт. Зведено до мінімуму механічні обчислювальні операції, записи. Завдяки вивільненому часу розв'язується більше задач.

Четверта — прийоми організації самоврядування в класі під час навчання (класи поділяються на ланки самоврядування, надаються консультації учням, що відстають або були відсутні на заняттях).

П'ята — набір правил оцінювання на основі “принципу відкритих перспектив” (двійкане ставиться, оцінка нижче “5” виставляється олівцем і учень завжди її може виправити).

Шоста — набір прийомів і способів використання опорних конспектів або опорних сигналів.

В.Давидов охарактеризував керування навчальною діяльністю школярів у досвіді В.Шаталова, як систему “достатньо жорсткого та поетапного керування пізнавальною діяльністю школярів”.

Робота над навчальним матеріалом за методикою В.Шаталова складається з восьми етапів:

- 1) подання нового навчального матеріалу — розгорнуте пояснення вчителя;
- 2) стислий виклад навчального матеріалу за опорними плакатами (розмір ватманського аркуша);
- 3) пробне опитування 1–2 учнів за опорними конспектами;
- 4) учні одержують аркуші з опорними сигналами (копія опорних плакатів), вивчають їх, вкладають у свої альбоми;
- 5) робота з підручником та опорними сигналами вдома;
- 6) письмове відтворення опорних сигналів на наступному уроці;
- 7) відповідь біля дошки або прослуховування усних відповідей товаришів;
- 8) постійне повторення і поглиблення раніше вивченого матеріалу (організація взаємодопомоги — “педагогічний десант” — не тільки між однокласниками, а й між старшими та молодшими учнями).

Опори в своїй педагогічній діяльності використовує учителька початкових класів С.Лисенкова. Розглянемо суть її управління уроком. Методика навчання з використанням опор дала змогу їй вирішити завдання одночасного навчання дітей з різними рівнями розвитку без додаткових занять, без яких—небудь “вирівнювань”, без допомоги батьків; включити кожного учня в активну діяльність на всіх уроках, довести уявлення з теми, що вивчається, до формування понять, стійких навичок.

Опорні схеми, або просто опори, як зазначала Софія Миколаївна, — це висновки, які народжуються на очах в учнів у момент пояснення й оформляються у вигляді таблиць, карток, набірних полотна, креслення, малюнка.

Надзвичайно важлива умова в роботі зі схемами, за словами Лисенкової, — те, що вони повинні постійно підключатися до роботи на уроці, а не висіти, як плакати. Тільки тоді вони допоможуть учителю краще вчити, а дітям легше вчитися. Опорні схеми, на думку автора, — це алгоритм міркування. Їх складають самі учні. Опорні схеми народжуються та оформляються на їхніх очах у момент пояснення. Учні повинні постійно “працювати” на уроках з опорними схемами, які допомагають засвоювати матеріал, правила. Вони використовуються на уроках лише тоді, коли учні вже набули свідомого досвіду роботи з відповідними правилами.

Ефективність опорних схем як методичних прийомів полягає в тому, що вони відображають усі аспекти складної категорії способів навчання: логіко—діагностичний, психологічний, управлінський тощо. Опорні схеми допомагають переходити від наочно—чуттєвого до абстрактно—логічного сприймання та відповідають загальним психолого—педагогічним закономірностям. Таким чином опорний конспект повинен бути простим, лаконічним, доступним розумінню учнів, структурованим, емоційним. На етапі пояснення нового матеріалу він повинен давати можливість використовувати принцип багатократності викладу з виділенням логічних зв'язків між окремими частинами. На етапі первинного закріплення з допомогою опорного конспекту учень повинен діяти, готувати весь матеріал

щоурочно. Робота на основі опори активізує пізнавальну діяльність учнів, розвиває всі види пам'яті, мислення, забезпечує постійний зворотний зв'язок, навчальний комфорт учням, підвищує позитивний емоційний фон навчання.

Аналіз психолого–педагогічної літератури та педагогічної практики дозволив підтвердити, що опора: дозволяє збільшити дидактичну дозу матеріалу, який вивчається; сприяє реалізації принципу міцності знань, тому що дозволяє тримати в пам'яті не розгорнутий текст усього матеріалу, а лише основні його положення, факти і логічні зв'язки між ними; є своєрідним показником глибини розуміння навчального матеріалу; забезпечує поєднання постійного контролю за ходом учіння, самоконтролю, самооцінки.

Отже, до основ умов застосування опорних логічно–структурних схем відносяться:

1. Підготовка вчителя: він повинен знати свій предмет у всіх взаємозв'язках і перспективах, уміти складати варіативні опори та застосовувати їх на різних етапах уроку.

2. Підготовка учнів: вони повинні вміти виділяти головне, суттєве в тексті, вміти кодувати, перекодувати і декодувати навчальну інформацію в знаково–символьну схему.

3. Наявність правильно складеної опори: зовнішньо вона повинна показувати логічні переходи від однієї частини до іншої, бути максимально наочною, мати миттєву зримість, чіткі розміри кожної деталі, видимі з будь–якого місця аудиторії.

Дотримання цих умов значною мірою сприятиме підвищенню ефективності навчально–виховного процесу в школі в цілому та позитивному реальному результату засвоєння змісту освіти навчального предмета.

ЛІТЕРАТУРА

1. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. — М.: Народное образование, 1998. — 256 с.
2. Шаталов В.Ф. Психологические контакты. — М., 1992. — 144 с.
3. Лысенкова С.Н. Методом опережающего обучения. — М.: Просвещение, 1988. — 312 с.

Теодор ЛЕЩАК

НЕСТАНДАРТНІ УРОКИ В СИСТЕМІ СУЧАСНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ: ВИКОРИСТАННЯ ДОСВІДУ РАДЯНСЬКИХ ПЕДАГОГІВ–НОВАТОРІВ (НА ПРИКЛАДІ ШКІЛЬНОГО КУРСУ ІСТОРІЇ)

У сучасній дидактиці дедалі сильніше домінують заклики у процесі навчання формувати людину–суб'єкта власної діяльності з урахуванням внутрішньої природи розвитку особистості. У період переходу суспільства до ринкових відносин та реформування вітчизняної системи освіти навчання мало б сприяти накопиченню учнями у процесі пізнання власного життєвого досвіду. Підвищення мотивації до навчання тісно пов'язане зі стимулюванням у учнів творчої ініціативи, яка б опиралася на зацікавленість не лише кінцевим результатом, а й самим процесом навчання. Таким чином, набуття учнем позитивного соціального досвіду перетворюється в одне із найважливіших завдань середньої освіти на даному етапі [15, 66–67].

На шляху до досягнення зазначеної мети необхідним є вихід за традиційні рамки методично розроблених й усталених форм навчання, якими є звичайні уроки. Навчальні заняття, які не вписуються у загальновизнані норми, мають як прихильників, що підтримують ці кроки на шляху до демократизації навчального процесу, так і противників, які вбачають у цьому порушення педагогічних принципів і не бажають йти на поступки зледачілим, на їх думку учням. Попри таке неоднозначне ставлення сучасних педагогів до нестандартних уроків застосування їх у практиці щоденної навчальної діяльності виявляє себе ефективним засобом підвищення її продуктивності, оскільки сприяє залученню учнів до безпосередньої активної діяльності як повноцінного суб'єкта. Врешті–решт, нетрадиційні заняття покликані допомогти учневі усвідомити власну значущість як рівноправного учасника навчального процесу та доцільність оволодіння знаннями, вміннями та навичками. Одночасно нестандартні уроки сприяють розвитку різних форм міжособистісного спілкування вчителя та учня, в якому на вчителя покладається роль своєрідного стимулятора творчої активності учнів [20, 75–81].

Саме поняття “нестандартний урок” є досить умовним, зрештою, які об’єднання в його рамках розмаїтих типів організаційних навчальних форм. Тож у чому саме полягає його нестандартність? Сам термін, як бачимо, етимологічно сформувався від негативу, відзаперечення (нехай — до певної міри) т.зв. стандарту. Під стандартним розуміємо урок як чітко регламентований фрагмент педагогічного процесу із чітко окресленим набором структурних елементів, як-от: перевірка набутих учнями знань, ознайомлення їх з новим навчальним матеріалом, його закріплення та первинне застосування на практиці. Нестандартний урок, натомість, — це імпровізоване навчальне заняття, що має нестандартну (неоднозначну) структуру [3, 34; 18, 531]. Отже, нестандартними уроками, на нашу думку, можна вважати ті, які:

- 1) більшою мірою сприяють активізації пізнавальної діяльності;
- 2) активніше реалізують принципи емоційності, зв’язку навчання з вихованням;
- 3) викликають особливий інтерес до навчання;
- 4) сприяють налагодженню гуманних стосунків на основі співпраці;
- 5) сприяють формуванню таких якостей особистості, як компетентність, ерудиція, оригінальність, ініціативність та ін.

Таким чином, поліваріантність типів нестандартних уроків і їх типологія є надзвичайно широкими. Зрештою, не буде перебільшенням твердження, що у кожного справжнього вчителя урок повинен бути у певному сенсі нестандартним, не схожим на інші.

Із сучасних авторів лише І.Підпасий визнає існування самого терміна “нестандартні уроки”, хоча включає до перелічених ним 36-ти і численні типи допоміжних, позакласних, позаурочних форм [18]. Решта авторів радянських і сучасних педагогічних посібників акцентують свою увагу лише на деяких із цих типів і в єдину організаційну групу не об’єднують [3; 6; 11; 16; 17; 19]. Така “розмитість” меж поміж нетрадиційними уроками і позакласними заходами — з одного боку, та звичайними уроками — з другого, пояснюється, знову ж таки, умовністю об’єднання різнорідних організаційних форм навчання під назвою нестандартних уроків. Зокрема, паралельно із типом нестандартного уроку урок-екскурсія, урок-конференція або урок-змагання може вважатися і позакласним заходом, а урок-семинар у багатьох середніх навчальних закладах уже став однією з основних форм організації навчання.

Неодмінною умовою успішності застосування нестандартних уроків вважаємо ґрунтовне вивчення і творче використання позитивного досвіду наших попередників, педагогів-новаторів радянського періоду, які, попри усталені штампи педагогічної діяльності та ідеологічні перешкоди, зуміли розробити власні методичні підходи до проведення різних навчальних занять, в тому числі уроків історії у середній школі. Досвід педагогів-новаторів радянських часів, таких як В.Шаталов, С.Шевченко, Т.Гончарова, Є.Ільїн, С.Курганов та ін. [4; 5; 11; 22; 23] засвідчує прагнення сформулювати в учня відповідальність за результати навчання, перетворити його на рівноправний з учителем суб’єкт педагогічного процесу [13]. Сам процес навчання починає набувати рис емоційності і проникатися духом співпраці. Проте за часів СРСР така плюралізація не заохочувалася і найбільш успішних педагогів-новаторів, зокрема В.Шаталова, досить часто картали за надмірне захоплення нестандартністю [20, 74–79, 98, 102] та за “суперечність із науково доведеними істинами” [24, 71–72].

У дидактичній спадщині радянських педагогів-новаторів присутні як загальнодидактичні інноваційні підходи щодо проведення уроків, так і цікаві ідеї у галузі часткових дидактик, які знайшли своє відображення у структурі та змісті окремих нестандартних занять, нових моделей уроків. Хоча на сьогодні загальнопедагогічні розробки (такі, як створення опорних конспектів, запис учнівських відповідей на магнітну стрічку, перевірка знань за допомогою аркушів взаємоконтролю тощо) є дослідженими досить ґрунтовно, все ж останні, на нашу думку, потребують глибшого педагогічного аналізу з метою творчого використання для урізноманітнення навчального процесу і стимулювання мотивації учнів до навчання в нових педагогічних умовах.

Для безпосереднього прикладу застосування нестандартних уроків у навчальному процесі обираємо історію, оскільки саме вона містить практично невичерпний об’єм імпліцитної інформації [7, 11], сприяє розвитку в учнів аналітичних і творчих здібностей, а також дозволяє вчителю експериментувати з розмаїтими типами організаційних форм навчання [1, 34–36]. Специфікою історії як науки є неможливість спостереження предмета

дослідження безпосередньо у реальному часі та реальному вимірі, а також необхідність сприйняття подій минулого через призму досліджуваної епохи (принцип історизму) [7, 5–6.]. Обов'язок учителя, таким чином, полягає у моделюванні історичної ситуації на уроках, стимулюючи уяву учнів через використання нетипових для них способів засвоєння навчального матеріалу [2, 15; 9, 5–12].

Проведення нетипових занять покликане сприяти росту продуктивності засвоєння учнями навчального матеріалу через підвищення у них позитивної мотивації та перетворення їх із пасивних “рецепторів” навчального матеріалу в активних шукачів істини із оптимальним виконанням цілей і завдань, передбачених для конкретного уроку шкільним курсом навчального предмета. Розглянемо на кількох прикладах уже розроблені моделі нестандартних уроків у програмі шкільного навчального курсу історії, які доповнюють існуючі традиційні форми навчальних занять і, за рахунок цього, сприяють оптимізації педагогічного процесу, підвищенню рівня, обсягу і якості знань.

Урок, який ведуть самі учні (конкурсні уроки)

Урок, у ході якого учні опиняються в ролі вчителя, особливо подобається і запам'ятовується учням. С.Шевченко пропонує для цього обрати кілька учнів, які по чергово викладають своїм колегам матеріал теми за окремими галузями, а решта — задають їм запитання. Таким чином всі учні виявляються залученими до активної роботи на уроці [24, 122–128]. Підготовка учнів до проведення заняття повинна займати тривалий час (згідно з Т.Гончаровою — 7–10 місяців [4, 57–70], хоча, на нашу думку, цей період є задовгим), протягом якого вони опрацьовують весь обов'язковий навчальний і доступний додатковий матеріал. На думку В.Шаталова, окремі учні можуть залучатися також і до участі в прийманні заліків (за допомогою магнітофонного запису відповідей своїх колег або безпосередньо) чи до іншої системи контролю знань залежно від рівня власної успішності та особистих нахилів [22, 136–148]. С.Шевченко стверджує, що наслідком уроку, проведеного самими учнями, є підвищення навчально-виховної ефективності занять [24, 90–91].

Т.Гончарова вважає за доцільне починати із залучення до ведення уроків тих учнів, які обрали для себе професію вчителя, далі — відмінників. Урепті–репш, у ролі вчителя мають побувати всі учні. Головним принципом, яким тут повинен керуватися вчитель, є визначення особистісних здібностей учня та максимальне їх використання у навчальному процесі. Очевидно, що застосування такої методики краще практикувати у старших класах (9–11) [4, 48–54].

Урок–діалог

Такий тип уроку у 1970–1980-х роках широко використовував у власній навчальній практиці С.Курганов [11]. Його суть полягає в проведенні заняття у вигляді безпосередніх діалогів з учнями, під час яких останні намагаються знайти пояснення тим чи іншим явищам, що у свій час були прийняті ними аксіоматично. Головний методичний принцип такого уроку — не приймати нічого на віру, а намагатися для кожного явища самостійно знайти аргументоване і логічне пояснення. Таким чином, у ході спільних роздумів виявляються вже усталені, вихідні поняття, положення, тези, які усвідомлюються учнем тепер уже на основі власного досвіду. Базуючись на попередніх висновках, аналогічним чином обґрунтовуються нові поняття. Мета таких уроків полягає у значному підвищенні рівня реалізації принципів свідомості, активності й міцності отримуваних знань, умінь та навичок.

Доцільним є впровадження уроків–діалогів у шкільний курс історії в якості не звичного, а швидше нестандартного заняття. Такі уроки покликані сприяти свідомому подоланню застарілих стереотипів та ідеологічних штампів у трактуванні історичних фактів та явищ. Вибір тематики уроків–діалогів повинен враховувати міцність таких стереотипів, складність засвоєння теоретичного матеріалу і необхідність значних затрат часу на його вивчення. Саме останнє і є головною вадою такого заняття, тому його варто проводити лише для з'ясування сутності складних історичних проблем.

Урок–взаємонавчання

Розроблялася в радянський період і методика проведення *взаємонавчання у групах*. Зокрема, досвід педагогічної діяльності В.Дяченка свідчить про високу ефективність здобування знань учнями від своїх колег по навчанню. Кожен учень готує певний обсяг навчального матеріалу, щоби на уроці розповісти колегам по групі і засвоїти решту матеріалу,

яку вони по чергово будуть повідомляти [7, 29–37]. Склад таких навчальних груп може бути постійним або динамічним. Більш ефективним у навчальній практиці виявила себе перша модель.

Уроки–взаємонавчання у парах зі змінним складом В.Дяченко називає колективним типом навчання і відрізняє його від індивідуального, парного та групового, які вважає “старими”, “традиційними”. Зокрема, він стверджує, що коли на уроці застосовуються “старі” типи навчання, то уроки є традиційними, незалежно від того проблемно чи не проблемно вивчається зміст матеріалу. Навчальний процес згідно з пропонованим методом відбувається так: учні у парах по чергово розповідають один одному частину навчального матеріалу, після чого змінюють партнера. Таким чином до кінця уроку всі учні встигають ознайомитися з повним обсягом навчального матеріалу [7, 44–59].

Така методика розвиває в учнів здатність до вільного обміну думками, а також навички доступного і стислого висловлювання, концентрації пам’яті при сприйнятті інформації. Урок–взаємонавчання можна застосовувати для вивчення будь-якої теми, пов’язаної із засвоєнням теоретичного матеріалу. Для цього тільки необхідно заздалегідь поділити її на окремі логічно завершені частини. Недоліком даного варіанту є досягнення нерівномірного рівня якості викладу і сприйняття навчального матеріалу внаслідок неоднакового рівня знань учнів класу. Отже, такому заняттю повинно передувати ґрунтовне пояснення навчального матеріалу вчителем, а за ним слідувати усний або письмовий контроль.

Урок відкритих думок

Уроки відкритих думок призначені для обміну думками після ознайомлення учнів із додатковою — науково–популярною та художньою — літературою. Метою таких занять, окрім розширення світогляду, стимулювання допитливості, є набуття учнями вміння аналізувати отриману інформацію, заздалегідь невідому: правильна вона чи ні, а отже — і вміння виробляти власний погляд на будь-яку проблему.

Тема заняття обирається вчителем залежно від інтересу, який викликає в учнів певна інформація, доступності і від рівня її складності, а також від бюджету часу для проведення такого уроку. Так, наприклад, В.Шаталов проводив такі уроки досить часто, враховуючи великий резерв часу, який став наслідком прискореного вивчення учнями навчальної програми в результаті використання системи опорних сигналів. У щоденній навчальній практиці можливість виділити урочний час для такого заняття є досить проблематичною. Тому доцільно планувати проведення уроку відкритих думок заздалегідь, за 2–3 тижні, залежно від складності теми та обсягу літератури [22, 130–134]. З метою попереднього інформування учнів В.Шаталов рекомендує використовувати стінгазети або великі планшети, розміщені на видному місці.

Безперечно, не будь-який нестандартний урок зможе стати для учнів цікавим. Разом із тим досить часто саме нестандартність, незвичність побудови заняття робить його особливим. У такі моменти вчитель зобов’язаний використати підвищену зацікавленість учнів навчальним матеріалом у якості одного із найважливіших поштовхів до перетворення ледачого і байдужого учня у працюючого та мислячого, учня — пасивного спостерігача — в активного суб’єкта навчальної діяльності.

Вище було здійснено спробу накреслити ті аспекти розв’язання проблеми, опираючись на які вчитель може досягнути максимальної ефективності навчання учнів, особливо у процесі їх оволодіння складними моментами навчальних програм шкільних дисциплін. Безперечно, висвітлено далеко не всі, а лише найважливіші моделі нестандартних уроків, розроблених у попередні десятиліття радянськими педагогами–новаторами. Розв’язання поставленої проблеми є ще далеким від завершення і вимагає більш детальної розробки методики проведення окремих типів занять.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вагін А.А. Методика обучения истории в школе. — Москва, 1972. — 88 с.
2. Вагін А.А. Методика преподавания истории в средней школе. — Москва, 1968. — 188 с.
3. Выбор методов обучения в средней школе /Под ред. Ю.К.Бабанского. — Киев, 1973. — 120 с.
4. Гончарова Т.И. Уроки истории — уроки жизни. — Москва, 1986. — 168 с.
5. Гончарова Т.И. Уроки истории — уроки жизни //Педагогичний пошук. — Киев, 1988. — С. 251–279.

6. Дидактика современной школы / Под ред. В.А. Онищука. — Киев, 1987. — 228 с.
7. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении. — Москва, 1991. — 130 с.
8. Зашкільняк Л.О. Вступ до методології історії. — Львів, 1996. — 176 с.
9. Краснобаев Н.А. Методика преподавания истории (методические указания). — Москва, 1968 — 184 с.
10. Кузьменко О. Синтетичний семінар на уроках історії //Радянська школа, 1991. — №5. — С.52–57.
11. Курганов С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге. — Москва, 1989. — 230 с.
12. Куписевич Ч. Основы общей дидактики. — Москва, 1986. — 244 с.
13. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. — Москва, 1983. — 210 с.
14. Махмутов М.И. Теория и практика проблемного обучения. — Москва, 1972. — 190 с.
15. Паламарчук В.Ф., Рум'янцева Д.І., Антипова О.Й. У пошуках нестандартного уроку //Радянська школа. — 1991. — №1. — С.66–73.
16. Педагогика / Под ред. П.И.Пидкасистого. — Москва, 1997. — 180 с.
17. Педагогика / Под ред. Ю.К.Бабанского. — Москва, 1983. — 198 с.
18. Подласый И.П. Педагогика. — Москва, 1998. — 600 с.
19. Фіцула М.М. Педагогіка. — Київ, 2000. — 280 с.
20. Фридман Л.М. Педагогический опыт глазами психолога. — Москва, 1987. — 150 с.
21. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. — Москва, 1991. — 240 с.
22. Шаталов В.Ф. Навчати всіх і кожного // Педагогічний пошук. — Київ, 1988. — С.127–189.
23. Шаталов В.Ф. Педагогическая проза. — Москва, 1980. — 156 с.
24. Шевченко С.Д. Школьный урок: как научить каждого. — Москва, 1991. — 144 с.

Лариса ОРОНОВСЬКА

ДУХОВНІСТЬ ЯК ЧИННИК САМОВИЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

Цілісність особистості визначається тим, наскільки вона сконцентрує свою духовність (як міру представленості у структурі можливості в особистості потреби у пізнанні і соціально-альтруїстичній діяльності) навколо певної системи культурних цінностей. Іншими словами, у якій мірі духовні цінності — Істина, Краса, Добро — стали її особистісними цінностями, яке відображення вони одержали у її смисловій сфері.

Дане положення ґрунтується на концепції особистісного смислу, запропонованій Д.Леонтьєвим, О.Асмоловим, Б.Братусем, А.Запорожцем, В.Вільнюсом та ін. Нині вона посіла чільне місце й у аксіологічній психології (І.Бех, С.Карпенко, О.Скрипченко, Н.Побірченко). Згідно з даною концепцією особистісний смисл втілює принцип єдності діяльності, свідомості й особистості та має дві основні характеристики. Перша характеристика особистісного смислу як одна з утворюючих свідомість (“поряд зі значенням” та “почуттєвою тканиною”), означає, що він постає індивідуалізованим відображенням реального ставлення особистості до життєво важливих об'єктів і явищ духовності, яке усвідомлюється нею як “значення — для мене”, засвоєних реальних знань про світ. Іншими словами, характеристика особистісного смислу, як “пристрасна складова індивідуальної свідомості”, ґрунтується на тому, що “смисл завжди породжується не значенням, а життям”. Тобто джерелом цієї пристрасності є предметна діяльність людини у світі. Згідно з цією характеристикою особистісний смисл відображає місце “знань про світ” у структурі актуальної діяльності (його зв'язок з можливим), набути у досвіді стійке ставлення до них (зв'язок зі смисловою диспозицією¹) і емоційно-афективну оцінку цих знань. Критерієм цієї оцінки є сукупність присутності і виразності інформації, яка лежить в основі вказаних знань про особистісно-значущі ціннісні характеристики явищ духовної дійсності. Основою даної оцінки виступає смисловий конструкт².

¹ Смислова диспозиція — це ставлення до об'єктів і явищ духовної дійсності, які мають для людини стійкий життєвий смисл[12,11]

² Смисловий конструкт — це стійка категоріальна шкала, представлена у психіці людини на рівні глибинних структур образу духовного світу, яка виражає значущість для людини певних характеристик об'єктів і явищ цієї діяльності, виконує функцію диференціації, оцінки об'єктів і явищ за певними характеристиками, наслідком цього є приписування їм відповідного особистісного смислу.

За допомогою названих стійких утворень особистісний смисл пов'язаний із особистісними цінностями (ціннісними уявленнями), зумовлений ними і забезпечує безпосередньо духовну діяльність людини.

“Діяльнісна” характеристика особистісного смислу як відношення мотиву до мети означає, що відображена у свідомості людини мета будь-якої дії завжди містить “посилання” на відповідний мотив (або знання про нього). Дане “посилання” має особистісно-смислове забарвлення.

Особистісний смисл характеризується дієвістю і виражає не тільки особливості розуміння усвідомлення людиною дійсності, а й виконує функції регуляції практичної діяльності [10, 23].

Виходячи із вищесказаного, ми можемо стверджувати, що особистісне осмислення духовних цінностей означає:

- усвідомлення їх сутності (засвоєння їх значень);
- критичну емоційно-афективну оцінку їх істинності й особистісної значущості (цінності), проведenu на основі опосередкованого і особистісного досвіду;
- набуття стійкого ставлення до духовних цінностей як регулятора своєї самореалізації.

Схематично зв'язок особистісного смислу з іншими, вищезазначеними смисловими структурами виглядає таким чином. Особистісно осмислені духовні цінності проєктуються у переконаннях та виявляються двома способами:

1) з допомогою емоцій та більш складних емоційних утворень (однак спектр можливих емоцій обмежений, на відміну від розмаїття особистісних смислів);

2) з допомогою його причинно-наслідкового пояснення або з допомогою механізмів вірогідного прогнозування, яке враховує два основних параметри життєво важливого предмета, явища: його значущість для людини і вірогідність.

Прояв названих індикаторів особистісного смислу можливий на рівні смислового конструкта.

Введення цього феномену у даній роботі не випадкове. Річ у тім, що смисловий конструкт є способом визначення (діагностики) переконань на рівні свідомості (як особистісно осмислених світоглядних ідей). Переваги даної діагностики поряд із традиційною фіксацією переконань у поведінці людини полягають, на нашу думку, у наступному: перебуваючи у суспільстві і потрапляючи у певну залежність від суспільних норм, еталонів, світоглядів, людина у своїй поведінці змушена коритися нав'язливим поглядам інших, що не завжди передбачає особистісну згоду з ними. Іншими словами, у своїй поведінці людина часто залежна від оточуючих. Менш залежною вона є у своєму мисленні [11], хоча у мисленні також не виключається присутність конформізму¹. Однак тут частіше ніж у діях має місце його внутрішня (особистісна) форма, яка передбачає перетворення індивідуальних установок у результаті внутрішнього прийняття позиції оточуючих, як більш об'єктивної, обґрунтованої, ніж власної. Тому фіксація переконань у мисленні особистості (за допомогою смислового конструкта) є достатньо доцільною і більш об'єктивною.

Сутність механізму даної фіксації полягає у тому, що в категоріальній шкалі смислового конструкта поряд із загальноновизнаними значеннями (наприклад, духовними цінностями) з можливими для них нормативними асоціаціями² (перший полюс) представлені також значення — “носії особистісного смислу” (В.Столін, М.Кальвіньо), які відображають особистісне ставлення людини до змісту даних ідей, а завдяки їм — до дійсності (другий полюс). Одним із полюсів значення (у даному випадку — значення духовних цінностей) смислові конструкти пов'язані зі змістом особистісних цінностей³. Зокрема, у їхньому змісті вони беруть свою смислоутворюючу силу і залучають до смислової регуляції діяльності компоненти, що відображають стратегічну орієнтацію особистості. Таким чином визначені

¹ Конформізм — пасивне пристосовницьке прийняття головних стандартів у поведінці, безпелаяційне визнання існуючих порядків, норм та ідеалів.

² Ці нормативні асоціації, зв'язки, значення народжуються суспільством і відображають дійсність незалежно від індивідуального особистісного ставлення. Значення, у даному випадку, постає як набір семантичних компонентів або сукупність асоціацій, виражених у формі понять і уявлень.

³ Особистісна цінність — більш-менш усвідомлена модель усталеного, яка відображає духовний досвід соціальної спільноти, цінності людиною і виступає іманентним джерелом духовних смислів, об'єктів і явищ дійсності [12, 4].

значення смислових конструктів виражають зміст переконань людини і характеризують її як особистість.

Поряд із означеними індикаторами духовності (у контексті теорії особистісного смислу) сучасна педагогічна практика володіє й іншими. Вони запропоновані О.Киричук та З.Карпенко у межах розробленої ними концепції феноменальної репрезентації суб'єктивності (у контексті онтологічного підходу) [12]. Отже, до них належать:

- об'єкти духовності (предмети діяльності, інші люди, вищі сутності буття);
- базові життєві цінності (істина, користь і доцільність, любов, добро, творчість);
- тип самовизначення особистості (прагматичний, моральний, екзистенціальний);
- спосіб виявлення творчої тенденції у діяльності і поведінці індивіда;
- характер смислотворчих мотивів (самореалізація, моральна саморегуляція, гармонізація свого життя, взаємин людини і космосу);
- духовні інтенції та життєві настанови людини (віра — егоцентризм; надія — соціоцентризм; любов — космоцентризм).

Як бачимо, людина є, по суті, її суб'єктивними властивостями, емпірично виявленими у процесі життєдіяльності. Дана оригінальна науково-психологічна системна розробка приваблює своєю гуманістичною платформою, включенням у процес індивідуального розвитку людини самодетермінації як її свідомого волевиявлення, а також духовного зростання людини як суб'єкта космічного рівня. Однак не зовсім переконливим є об'єктивність її вимірів.

Відповідно до особистісно осмислених духовних цінностей людина розвиває здатність аналізувати і моделювати себе і навколишній світ. Отже, виховати духовність неможливо. Вона формується, плакається через творчу діяльність самою особистістю.

З'ясування вище зазначених положень є надзвичайно важливим для педагогічної практики і дозволяє зробити робоче визначення поняття “духовність особистості”.

Отже, духовність особистості — це здатність її аналізувати і моделювати себе відповідно до особистісно осмислених духовних цінностей. Формування духовності особистості, таким чином, передбачає формування її переконань (відповідних змісту духовних цінностей). Адже саме переконання як “когнітивно-афективні утворення особистісної смислової сфери, провокуючи потреби, інтереси і волю особистості” (О.Асмолов), забезпечують реалізацію її творчих можливостей.

Виходячи із сутності духовності особистості, критеріями її сформованості вважаємо такі:

- міру усвідомлення сутнісного змісту духовних цінностей (її показники: глибина, узагальненість, доказовість);
- міру осмисленості особистісної значущості даних цінностей (її показники: емоційно-афективна оцінка; причинно-наслідкове пояснення і вірогідне прогнозування, місце цінностей у творчій діяльності (у якості регулятора));
- рівень сформованості особистісної позиції з проблем духовної самореалізації (його показники: самостійність та аргументованість оцінних суджень);
- рівень стійкості особистості (його показники: здатність її зберігати і реалізовувати свою позицію; опірність особистості зовнішнім впливам (протилежним поглядам референтної групи, авторитетів тощо)).

Педагогічна доцільність вище означених підходів щодо формування духовності особистості буде досліджуватись у експериментальній частині нашої роботи, результати якої є предметом наступних студій. Однак уже тепер ці надбання і концепції гуманізації освіти є спрямовані на практичну реалізацію ідеї самовизначення особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Губерський Л.В., Приятельчук А.О. Людина і світ. — К., 1999. — 510 с.
2. Калінін Ю.А., Харьковченко Є.А. Релігієзнавство. — К.: Наукова думка, 1995. — 250 с.
3. Мазета В.І. Естетичне виховання (довідник). — К., 1988. — 213 с.
4. Сковорода Г.С. Повне зібрання творів у 2 т. — Т.1 — К.: Наукова думка, 1961. — 340 с.
5. Гармаев А. Нравственная психология. — М.: Эхо, 1995. — 126 с.
6. Платон. Соч. в 2-х т. — Т.1 — М.: Мысль, 1988. — 115 с.
7. Іларіон. Хвалімо Бога українською мовою. — Вінніпег, 1962. — 134 с.
8. Юркевич П.Д. Чтение о воспитании. — М., 1865. — 272 с.

9. Сухомлинський О. В. Щоб душа не була пустою. Вибрані твори. — Т.5. — 275 с.
10. Леонтьев А.Н. Структурная организация смысловой сферы личности. Дис. канд... псих. наук — М., 1987. — 202 с.
11. Ильясов И. И. Структура и формирование процесса учения / Авт. дис... докт. пед. н. — М.: 1998 — 42 с.
12. Киричук О., Карпенко З. Педагогіка і психологія. — 1995. — № 3. — С.3–12.
13. Симонов П.В., Ершов П.М. Темперамент. Характер. Личность. — М., 1984. — 240 с.
14. Франкл В. По ту сторону правого и левого // Новый мир. — 1990. — № 4. — 229 с.
15. Ясперс К. Смысл и назначение истории. — М., 1994. — 243 с.

ВІВЧАЄМО ДОСВІД

Ігор ПАВХ

ІЗ ДОСВІДУ ОРГАНІЗАЦІЇ НАУКОВО–ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ
СТУДЕНТІВ У ПЕДАГОГІЧНИХ ВУЗАХ

Важливим завданням педагогічних вузів є підготовка всебічно розвинутого педагога, здатного постійно доповнювати і поглиблювати свої знання, підвищувати свій ідейний і професійний рівень, активно брати участь у подальшому вдосконаленні загальноосвітньої школи.

Одним із напрямків вирішення цього завдання, що забезпечує кращі якості професійної підготовки майбутніх учителів, є широке впровадження і розвиток науково–дослідної роботи студентів (НДРС). А тому великого значення набуває плинне і перспективне планування НДРС на всіх рівнях (кафедра, факультет, вуз). Метою планування є розробка взаємозв'язаних форм НДРС, що реалізуються у навчальному процесі і в позаурочний час, та заходів з організації наукових досліджень студентів.

У Тернопільському державному педагогічному університеті накопичено певний досвід планування науково–дослідної роботи студентів за весь період навчання. На практиці реалізація планів ґрунтується на системі науково–дослідної роботи студентів, що розробляється у вищих педагогічних закладах освіти. Ця система повинна вміщати структуру керівництва, конкретних виконавців, форми науково–дослідної роботи студентів у навчальний і позаурочний час.

Функціонування всієї системи НДРС повинно забезпечуватися ефективним керівництвом конкретними виконавцями (кафедрами та студентами), що забезпечується двома лініями: адміністративно–громадською і громадською (студентською).

Вищим органом, що здійснює керівництво науковими дослідженнями студентів, є рада із НДРС вузу. В її склад входять проректор з наукової роботи (голова), проректор з навчальної роботи, декани факультетів, викладачі, відповідальні за студентську наукову роботу на факультетах, кращі викладачі — організатори НДРС, представники громадських організацій.

Діяльність ради організується по секторах, основні напрямки роботи яких вказуються в положенні про раду.

Наприклад, організаційно–методичний сектор:

- здійснює керівництво розробкою планів з організації НДРС (у вузі, на факультетах, кафедрах);
- здійснює керівництво з впровадження і розвитку різних форм НДРС;
- організує облік і звітність із НДРС у вузах;
- проводить методичні семінари викладачів і засідання активу наукового студентського товариства (НСТ) з питань організації НДРС;
- здійснює керівництво науково–методичною роботою викладачів з узагальнення методів і форм організації НДРС у педагогічних вузах;
- налагоджує зв'язки з радами інших педагогічних вузів щодо науково–дослідної роботи студентів;
- проводить конкурси на кращу організацію науково–дослідної роботи студентів на кафедрах і факультетах вузу.

Враховуючи важливість у педагогічних вузах студентських наукових досліджень по психолого–педагогічних наук, у раду із НДРС вводиться відповідний сектор.

На факультетах на чолі з деканами створюються ради з науково–дослідної роботи студентів, які зближують керівництво НДРС з кафедрами і студентами. Відповідно до розробленого положення рада з НДРС факультету:

- координує науково–дослідну роботу студентів в навчальний і позанавчальний час;
- регулює навантаження студентів дослідницькими завданнями за окремими дисциплінами;
- забезпечує необхідні умови для наукової роботи студентів;
- організує діяльність відповідальних за НДРС на кафедрах факультетів;
- організовує облік і звітність із НДРС та ін.

Кожний із секторів ради факультетів підзвітний відповідному сектору ради з науково–дослідної роботи студентів вузу.

Проведення організаційно–масових заходів та агітаційної діяльності, подальший розвиток форм НДРС, що виконуються у позаурочний час, забезпечують ради наукових студентських товариств вузу та факультетів.

Наукове керівництво студентськими дослідженнями в навчальний і в позаурочний час здійснюють кафедри вузу. Саме вони є головною ланкою, що визначає зміст і рівень розвитку науково–дослідної роботи студентів. Тому доцільно розробити схему організації НДРС на кафедрах, у якій необхідно відобразити загальні вказівки з планування науково–дослідної роботи, форм її організації, контролю, обліку і звітності.

Умовою успішного розвитку НДРС є комплексний підхід до її планування та організації. Цей підхід дозволяє виділити ряд вимог до комплексного планування науково–дослідної роботи студентів, а саме:

- безперервна участь майбутніх педагогів у науковій роботі протягом усього періоду навчання;
- тісна взаємодія форм НДРС, що реалізуються в навчальному процесі і в позаурочний час;
- наступність форм науково–дослідної роботи студентів між курсами, навчальними дисциплінами і видами навчальних занять;
- поступове зростання складності і об'єму набутих студентами знань, навиків і вмінь у процесі виконання ними наукової роботи;
- активна участь кафедр вузу в керівництві науковою роботою студентів, взаємодія між ними у цьому процесі;
- зв'язок науково–дослідної роботи студентів з науковою роботою викладачів;
- впровадження результатів наукових досліджень студентів у практику.

Коротко опишемо розробку комплексних планів організації науково–дослідної роботи студентів на весь період навчання.

Спочатку при участі профілюючих і випускаючих кафедр під керівництвом деканів факультетів визначається об'єм знань і вмінь, а також навички й особисті якості, необхідні випускникам відповідних спеціальностей. Для цього формується експертна група із вчителів та викладачів вузу за відповідними спеціальностями, яка і встановлює конкретні вимоги до знань і вмінь, навичок і якостей молодого спеціаліста.

Виходячи з цих вимог і базуючись на власному творчому досвіді, різних інструктивних матеріалах з організації науково–дослідної роботи студентів, кафедри вузу складають комплексні плани для спеціальностей, із яких вони проводять заняття.

Плани складаються з двох розділів. У першому визначаються заходи щодо організації НДРС, відповідно, у масштабі кафедри, факультету, вузу, а в другому, щодо організації науково–дослідної по курсах. Необхідно відзначити, що плани кафедр, факультетів і вузу відрізняються між собою різним ступенем деталізації другого розділу.

Основними завданнями розвитку науково–дослідної роботи студентів є:

- вдосконалення змісту і структури системи НДРС;
- ефективна реалізація комплексних планів вузу, факультетів, кафедр з організації НДРС на весь період навчання;
- широке і якісне впровадження науково–дослідної роботи у навчальний процес;

- розширення науково–дослідної роботи студентів, що виконується у позаурочний час;
- підвищення рівня наукових досліджень студентів, їх впровадження в практику;
- проведення організаційно–масових заходів для вдосконалення організації і підведення результатів НДРС;
- посилення роботи з вивчення, узагальнення і розповсюдження досвіду організації НДРС;
- участь у розробці наукової тематики за проблемами науково–дослідної роботи студентів у педагогічних вузах.

План повинен містити загальноузівські й організаційно–масові заходи щодо розвитку НДРС, заходи з розвитку НДРС у навчальному процесі і в позаурочний час, напрямки науково–методичної роботи викладачів з узагальнення методів і форм організації науково–дослідної роботи студентів у педагогічних вузах.

У планах особлива увага звертається на розвиток НДРС із психолого–педагогічних наук. Для цього необхідно передбачити:

- формування тематики індивідуальних завдань студентів для проведення науково–дослідної роботи у навчальний і в позаурочний час, у період педагогічної практики;
- формування із кожної спеціальності заочного відділення тематики наукових досліджень, пов'язаних із педагогічною роботою студентів;
- створення збірника тем науково–дослідної роботи студентів по психолого–педагогічних наук і його періодичне поновлення;
- акцентування уваги на проведенні конкурсу з психолого–педагогічних наук у рамках загальноузівського конкурсу на кращу наукову роботу студентів із суспільних, технічних і гуманітарних наук.

Подальшому розвитку НДРС без сумніву повинні сприяти:

- координація тематики наукових досліджень студентів із тематикою наукових робіт викладачів;
- формування комплексної тематики НДРС на основі спеціальностей близького профілю;
- розробка перспективного плану впровадження результатів наукових досліджень студентів;
- складання узівського положення про оцінку ефективності НДРС на кафедрі, факультеті;
- розробка до початку кожного навчального року заходів щодо реалізації комплексних планів організації НДРС вузу, факультетів, кафедр.

Разом з організаційними заходами розвиток науково–дослідної роботи студентів у вузі забезпечується науково–методичною роботою викладачів з проблеми “Дослідження, узагальнення методів і форм організації НДРС у педагогічних вузах”. Результати цієї роботи повідомляються на семінарах, науково–практичних конференціях, на їх основі розробляються методичні інструкції, рекомендації з проведення та організації НДРС для груп, спеціальностей і вузу загалом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Филипп Н.Д., Сойбельман О.И. Методические рекомендации по планированию НИРС (на примере Бельцкого педагогического института) — М., 1981. — 77 с.

АВТОРИ НОМЕРА

АБРАМЧУК Оксана Володимирівна	старший викладач Вінницького державного технічного університету імені Михайла Коцюбинського
АДАМОВИЧ Галина Михайлівна	аспірантка кафедри історії педагогіки Прикарпатського університету ім. В.Стефаника
БУЧКІВСЬКА Валентина Вікентіївна	викладач кафедри образотворчого мистецтва та художньої праці Хмельницького гуманітарно-педагогічного інституту
ВАСИЛЕНКО Ольга Миколаївна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки Харківського державного педагогічного університету ім. Григорія Сковороди
ГРУЦЬ Галина Михайлівна	кандидат педагогічних наук, викладач кафедри педагогіки Тернопільського державного педагогічного університету (ТДПУ) імені Володимира Гнатюка
ГУШУЛЕЙ Йосип Миколайович	доктор педагогічних наук, доцент кафедри трудового навчання ТДПУ імені Володимира Гнатюка
ДЕМЧЕНКО Олександра Йосипівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практики англійської мови ТДПУ імені Володимира Гнатюка
ЗАПОРОЖАН Іван Григорович	заступник начальника управління освіти і науки Тернопільської облдержадміністрації
КОЗАК Наталія Володимирівна	викладач кафедри іноземних мов Тернопільської державної медичної академії ім. І.Горбачевського
КОМИССАРОВ Вадим Олексійович	директор середньої загальноосвітньої школи №44 м. Запоріжжя, здобувач Інституту експериментальних систем освіти при Тернопільській академії народного господарства (ТАНГ)
КРИВОНІС Світлана Василівна	вчитель української мови і літератури Оліївської ЗОШ Зборівського району Тернопільської області
КУРГУТ Людмила Павлівна	доцент кафедри німецької та французької мов Харківського національного університету (ХНУ) ім. В.Н. Каразіна
ЛЕЩАК Теодор Володимирович	аспірант кафедри педагогіки Львівського національного університету імені Івана Франка
ЛЕЩЕНКО Ганна Петрівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін початкового навчання Рівненського державного гуманітарного університету
МЕЛЬНИК Галина Миколаївна	викладач кафедри декоративно-ужиткового мистецтва та основ дизайну Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
МОРСЬКА Лілія Іванівна	кандидат педагогічних наук, викладач кафедри іноземних мов ТДПУ імені Володимира Гнатюка
ОРОНОВСЬКА Лариса Дмитрівна	аспірантка кафедри педагогіки ТДПУ імені Володимира Гнатюка
ПАВХ Ігор Іванович	кандидат технічних наук, доцент кафедри загальнотехнічних дисциплін ТДПУ імені Володимира Гнатюка
ПАВХ Степанія Петрівна	кандидат педагогічних наук, асистент кафедри трудового навчання ТДПУ імені Володимира Гнатюка

ЗАГАЛЬНА ДИДАКТИКА

ПАЛШІЙ Наталія Віталіївна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методик музичного виховання музично-педагогічного факультету ТДПУ імені Володимира Гнатюка
ПАСИНОК Валентина Григорівна	завідувач кафедри німецької та французької мов ХНУ ім. В.Н. Каразіна
ПІДРУЧНА Зінаїда Федорівна	викладач Інституту підприємництва та бізнесу ТАНГ
РАДЧЕНКО Світлана Григорівна	старший викладач кафедри філософських та соціальних наук Київського національного торговельно-економічного університету
СОРОЧИНСЬКА Віра Євгенівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
СТАРОВОЙТЕНКО Наталія Василівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри історії України Черкаського державного технологічного університету
ТКАЧУК Лариса Василівна	директор відокремленого підрозділу Європейського університету фінансів, інформаційних систем, менеджменту і бізнесу у м. Житомирі
ТУРЧИН Андрій Іванович	аспірант кафедри педагогіки ТДПУ імені Володимира Гнатюка
ФУРМАН Анатолій Васильович	доктор психологічних наук, професор, директор Інституту експериментальних систем освіти при ТАНГ
ЮРКЕВИЧ Галина Йосипівна	викладач кафедри суспільних наук Чортківського інституту підприємництва і бізнесу
ЮРЧАК Людмила Ростиславівна	методист відділу виховної роботи ТДПУ імені Володимира Гнатюка

ЗМІСТ

ЗАГАЛЬНА ДИДАКТИКА	3
<i>Фурман Анатолій</i> . Теорія освітньої діяльності як психодидактична система.....	3
<i>Комісаров Вадим</i> . Методично–засобові координати соціокультурного простору інноваційної школи	17
ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ І ПЕРЕВИХОВАННЯ	29
<i>Палій Наталія</i> . Основи методики педагогічної корекції емоційної сфери першокласника.....	29
<i>Старовойтенко Наталія</i> . Психолого–педагогічні аспекти виховання почуття гумору у молодших школярів.....	33
<i>Запорожан Іван</i> . Правовиховна робота з молодшими школярами у позаурочний час.....	39
<i>Юрчак Людмила</i> . Особливості стимулювання у навчально–виховному процесі.....	43
<i>Мельник Галина</i> . Українське вбрання як засіб національного виховання та розвитку творчого потенціалу особистості.....	49
<i>Абрамчук Оксана</i> . Студент вищого технічного закладу освіти як об’єкт і суб’єкт патріотичного виховання.....	52
ПЕДАГОГІЧНА ПСИХОЛОГІЯ	58
<i>Сорочинська Віра</i> . Прийоми психологічного консультування учнів ПТ У.....	58
<i>Ткачук Лариса</i> . Психологічні особливості особистісного самовизначення сучасного юнацтва.....	64
ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ	70
<i>Груць Галина</i> . Софія Русова про вимоги до вчителя національної школи.....	70
<i>Бучківська Валентина</i> . Особистісно орієнтований підхід до вихованця в педагогічній спадщині А.Макаренка.....	73
<i>Кривоніс Світлана</i> . Традиції морального виховання учнів у школах Галичини (1900–1939 рр.).....	76
ТРУДОВА ПІДГОТОВКА	81
<i>Гушулей Йосип</i> . Зміст загальнотехнічної підготовки школярів. Методологічний аспект.....	81
<i>Павах Степанія</i> . Формування в учнів уявлення про технологічну машину на уроках обслуговуючої праці.....	85
<i>Радченко Світлана</i> . Професійне самовизначення: фактори вибору професії старшими підлітками	89
<i>Юркевич Галина</i> . Роль сім’ї у розвитку підприємництва у дітей.....	92
ЛІНГВО ДИДАКТИКА	94
<i>Адамович Галина</i> . Реалізація трансформаційної функції в сучасних підручниках з рідної мови.....	94
<i>Леценко Ганна</i> . Шляхи формування лінгвоукраїнознавчої компетенції молодших школярів у контексті комунікативно орієнтованого навчання.....	98
<i>Підручна Зінаїда</i> . Деякі підходи до навчання аудіюванню.....	106
<i>Пасинок Валентина, Кургут Людмила</i> . Сучасна методологія та стратегія навчання іноземних мов.....	112
<i>Морська Лілія</i> . Розробка системи вправ для формування вмій професійного спілкування англійською мовою у студентів факультету фізичного виховання.....	116
ЗА РУБЕЖЕМ	121

<i>Козак Наталія</i> . Педагогічна освіта Німеччини: здобутки і перспективи.....	121
<i>Турчин Андрій</i> . Організація практичної професійно–педагогічної підготовки вчителів професійної школи у Німеччині	125
<i>Демченко Олександра</i> . Практика організації співпраці сім'ї та школи у справі виховання й освіти у Великій Британії.....	132
ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ	137
<i>Василенко Ольга</i> . Технологія організації навчання за опорними логічно–структурними схемами.....	137
<i>Лежак Теодор</i> . Нестандартні уроки в системі сучасної середньої освіти: використання досвіду радянських педагогів–новаторів (на прикладі шкільного курсу історії).....	142
<i>Ороновська Лариса</i> . Духовність як чинник самовизначення особистості.....	146
ВИВЧАЄМО ДОСВІД	149
<i>Паєх Ігор</i> . Із досвіду організації науково–дослідної роботи студентів у педагогічних вузах.....	149
АВТОРИ НОМЕРА	152
ЗМІСТ	154



Здано до складання 26.10.2001. Підписано до друку 29.11.2001. Формат 60 x 84/18. Папір друкарський.
Умовних друкованих аркушів — 14,7. Обліково-видавничих аркушів — 19,4. Замовлення № 92.
Тираж 300 прим. Видавничий відділ ТДПУ 46027, м. Тернопіль, вул. М. Кривоноса, 2
Свідоцтво про реєстрацію ТР №241, від 18.11.97.