

**ББК 74**

**Н 34**

**Наукові записки** Тернопільського державного педагогічного університету.  
Серія Педагогіка. — 2002. — № 1. — 157 с.

*Випуск підготовлено за участю науковців Академії педагогічних наук України*

*Друкється за рішенням вченої ради Тернопільського державного  
педагогічного університету імені Володимира Гнатюка  
від 29 січня 2002 року (протокол №6)*

### **РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:**

*Михайло Василенко* — 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 Майдігон* — 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**

# ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ

Олена СТОЛЯРЕНКО

## ЦІННІСНЕ СТАВЛЕННЯ ДО ЛЮДИНИ В ПРАКТИЦІ РОБОТИ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ: ШТРИХИ КОНЦЕПЦІЇ

XXI століття — це епоха глобального гуманізму. Людина посідає центральне місце у розробці концептуального розвитку суспільства. Головною умовою процвітання стають не абстрактні колективні інтереси, а якість життя конкретної особистості. К.Роджерс підкреслює, що “одним із найвидатніших явищ сучасності виступає інтерес до проблеми людини, який постійно зростає” [8, 7]. Гуманізм, як система життєвого існування людини, передбачає відповідність способу буття самій сутності людини. Адекватно до цього гуманізм формується, як система ціннісних орієнтацій, як світогляд, основою якого має стати ціннісне ставлення до людини. Специфічні процеси, які виникли в Україні, Росії, інших країнах колишнього СРСР, в умовах свободи слова (плюралізм тлумачень одного і того ж явища, війна компроматів, знецінення принципів моралі і т.п.) сприяли складним суперечливим змінам у молодіжній субкультурі. Це — зростання незалежності та ігнорування думки дорослих (батьків, учителів), недовіра до будь-яких ідеалів — і старих, і нових, егоїзм та індивідуалізм; перевага матеріальних інтересів над духовними; психологічна емансипація особистості. Все це актуалізує значення проблеми гуманістичного виховання учнівської молоді, формування у кожного учня ціннісного ставлення до людини. Сучасній школі потрібні конструктивні парадигми і технології виховання, які б забезпечили умови для саморозвитку особистості у різних видах творчої діяльності.

Визнання ціннісного ставлення до людини пріоритетною якістю особистості нині детермінується необхідністю розв’язання кардинальних проблем не лише нашого суспільства, а й усього людства. Ціннісне ставлення до людини є складовою розв’язання проблем світової цивілізації, гарантом шанобливого ставлення до культурної спадщини всіх народів і націй, фактором подолання національних конфліктів та антагонізмів між людьми. Воно є умовою національного самоусвідомлення особистості, важливим чинником взаєморозуміння між індивідами. Людині необхідно відчувати себе потрібним комусь. Народна мудрість твердить, що найкращий спосіб допомогти іншому — це дати змогу людині допомогти вам. Ірвін Ялом великого значення у підтримці іншого надає альтруїзму. Він твердить, що “самореалізації та сенсу життя можна досягти всередині себе, своєї самосвідомості”. Як і Франкл, він вважає, що ці якості з’являються внаслідок виходу людини за свої межі, коли ми забуваємо самих себе і віддаємо себе комусь чи чомусь поза нами [10, 17]. Поняття “альтруїзм” означає форми поведінки людини, орієнтовані на задоволення чужих інтересів без свідомого врахування їх вигоди для себе. Він може бути означений, як будь-яка поведінка, спрямована на надання допомоги іншій людині не залежно від мотивів, що лежать в її основі [7, 17]. У зв’язку з цим реалізація принципу гуманізму набуває першочергового значення у практиці виховання. Школі відводиться роль підготовки підростаючого покоління до життя в умовах оновленого типу світового порядку. Йдеться про глобальні проблеми виховання молоді, які випливають із соціальних, політичних, економічних, моральних процесів і змін, що виступають серйозним і суворим викликом сучасній школі. Ігнорування цих проблем загрожує великими небезпеками як самій школі, так і суспільству.

Аналізуючи фактори, що впливають на формування особистості молодшої людини, можна зробити висновок, що екстремальні зміни у всій системі виховання. Практика гуманістичного виховання шкільної молоді характеризується суперечностями, зумовленими недоліками суспільного розвитку, негативними рисами поведінки дорослих. Актуальність наукової

розробки та практичної апробації моделі поетапного формування ціннісного ставлення до людини в учнів середнього та старшого шкільного віку пов'язана з необхідністю врахування особливостей школярів, спричинених соціально-психологічними характеристиками сучасної сім'ї, тенденціями до істотного відхилення в поведінці, втратою віри в дорослих, байдужістю до громадських справ і піклування про оточуючих.

Центральними ідеями у концепції, яку ми розробили з метою дослідження проблем цілеспрямованого виховання ціннісного ставлення до людини, формування гуманістичного світогляду, є:

- основними об'єктами цього процесу є особистісні якості, гуманістичні риси, ціннісні орієнтації учнів;
- кожна особистість не обмежена в своєму духовному, соціальному, фізичному, інтелектуальному розвитку;
- суб'єктно-суб'єктна взаємодія педагога та учнів на основі діалогу та поліфонії мислення (реалізація особистісно зорієнтованого виховання), учителі й вихованці є самобутніми особистостями, які перебувають у процесі постійного розвитку й саморозвитку;
- результатом цілеспрямованого формування і самоформування гуманістичних цінностей особистості, виховання ціннісного ставлення до людини є самоактуалізація і життя а діяльність самореалізація кожного.

Реалізація головних ідей концепції дослідження викликає необхідність перегляду, переоцінки всіх компонентів педагогічної діяльності у світлі їх людяностворчої функції, визнання людини найвищою цінністю. Вона радикально змінює саму сутність і характер цього процесу з урахуванням таких підходів до:

- особистості школяра як головної соціальної цінності, що міститься в епіцентрі цінсного навчально-виховного процесу;
- особистості учителя й особистості учня як до особливості цінності. Кожна особистість займає відповідну суб'єктну позицію і сама створює полісуб'єктні (діалогічні) відносини в ході взаємодії;
- виховної роботи школи як дослідження цінсного процесу формування ціннісного ставлення до людини, основу якого складають загальнолюдські цінності.

Таким чином, мова йде про провідні стратегічні підходи і тактичні способи, спрямовані на ефективне виховання ціннісного ставлення до людини на основі загальнолюдських цінностей, соціальний розвиток яких повинен відображати процес становлення гуманної особистості і відповідати потребам суспільства.

У нашій концепції виховання ціннісного ставлення до людини у школярів виділяємо три основні компоненти:

- 1) категоріальний (дефініції, проблеми, пояснювальні принципи);
- 2) теоретичний (гуманістична освітньо-виховна концепція);
- 3) технологічно-практичний (конкретне методичне забезпечення виховання ціннісного ставлення до людини).

Ціннісне ставлення до людини ми розглядаємо, як синтетичне поняття, що відображає цілісну сукупність морально-психологічних якостей і рис індивіда, сутністю яких є спрямованість на людину, котра виступає вищою життєвою цінністю. Механізм формування гуманістичного світогляду доцільно інтерпретувати через категорію "ціннісне ставлення", яка є ключовою для процесу становлення й розвитку особистості, оскільки за його допомогою розкриваються смислові зв'язки єдності людини й світу, самого змісту цієї єдності: чи буде вона морально конструктивною чи деструктивною щодо індивіда. На наш погляд, **структура ціннісних ставлень** може бути представлена сукупністю таких компонентів: інтелектуально-когнітивний, мотиваційно-потребнісний, почуттєво-емоційний, регулятивно-вольовий, операційно-динамічний, вчинково-оцінковий. Тобто розвиток гуманістичних рис особистості крізь призму ціннісних ставлень — це процес позитивних змін: а) у розумовій сфері; б) емоційній; в) моральній; г) діяльнісно-вольовій; д) у естетичному світосприйнятті з метою досягнення вищого рівня сформованості, цілісності та гармонії всіх його складових.

Отже, психолого-педагогічні завдання, які мають розв'язувати вихователі в умовах гуманізації та гуманітаризації освіти, що сприяють розвитку ціннісного ставлення до людини, можна сформулювати так: виховання духовних ціннісних ставлень; створення умов для виникнення духовних емоційних станів і почуттів; розвиток альтруїстичного типу поведінки, виховання емпатійності; формування уявлень про ціннісне ставлення до людини і про цінність будь-якого життя, виховання екологічних цінностей; виховання естетичних ставлень, здатності помічати, спостерігати, позитивно емоційно оцінювати та прагнути створювати красу навколо себе.

У ході дослідно-експериментальної роботи ми дотримувалися таких послідовних стадій: *діагностика-концептуальна* (розробка концепції, методики, програми, критеріїв і показників рівня сформованості ціннісного ставлення до людини у школярів); *організаційно-прогнозна* (формування наукового прогнозу перспектив у реалізації дослідно-експериментальної програми); *формула теорія* (психолого-педагогічна корекція інтелектуального соціального і духовного розвитку школярів); *заключка* (системна оцінка результатів дослідно-експериментальної роботи).

Виховання ціннісного ставлення до людини у школярів є досить складною і багатоплановою проблемою. Її моральні аспекти розглядалися як у філософській, етичній, так і у психолого-педагогічній літературі. Філософи (Р.Апресян, П.Гуревич, А.Москаленко, В.Сержантов, П.Симонов, О.Крутова, Г.Ковадло, І.Фролов та ін.) вважають ціннісне ставлення до людини важливою передумовою активності особистості в соціальній та культурній творчості. З позицій пріоритету гуманістичних цінностей розглядають духовне оновлення сучасного суспільства І.Геращенко, Д.Донцов, І.Кравченко та ін. У психологів ціннісне ставлення до людини виступає, як складне психічне утворення, яке розглядається крізь призму почуттів, потреб, свідомості, відносин (І.Бех, В.Москалець, О.Старовойтєнко, О.Скрипченко, Я.Бурлака та ін.). Педагоги спрямовують свій пошук на створення парадигм виховання, в основі яких провідним є розгляд особистості як суб'єкта діяльності і відносин, здатного до моральної саморегуляції та саморозвитку (М.Борисhevський, С.Гончаренко, Н.Щуркова, О.Савченко, В.Потаніна, О.Бондаревська та ін.). Проте наукові праці не можуть повною мірою задовольнити сучасну практику. Дослідження деяких психологів і педагогів (О.Бодальов, О.Любінська, Н.Щуркова, Б.Кобзар) підтверджують, що джерелом розвитку особистості є діяльність, а також відносини, які складаються на її основі. У ході виховання гуманістичних рис дуже важливо, щоб набуті знання підкріплювалися реальною поведінкою в різних видах позаурочної діяльності (А.Бойко, Д.Джолла, В.Киричук, В.Потаніна, А.Щербо).

Аналізуючи відповідну літературу, ми переконалися, що досі ще недостатньо висвітлений процес формування гуманістичного світогляду, виховання ціннісного ставлення до людини, проблеми гуманізації взаємовідносин у шкільному середовищі, не в повній мірі враховано вплив на їх становлення такого важливого фактора, як емоційна сфера. Вивчення стану справ у загальноосвітній школі також показує, що цьому напрямку морального виховання не приділяється належна увага. Відсутня цілеспрямованість і системність у роботі класних керівників із формування гуманістичних рис особистості, часто переважають вербальні методи і форми виховання, які не цікаві учням і не стимулюють їх до активності, не виступають у ролі поштовху до самоудосконалення. Головне завдання вихователів ХХІ століття зводиться не лише до того, щоб дати школярам знання про існуючий світ і його закони, а й сформулювати до оточуючого середовища і людей в ньому ціннісні ставлення й озброїти їх методологією творчого перетворення світу. Отже, при новій парадигмі виховання проблема гуманізації набуде більш глибокого і якісно нового змісту, ніж просто залучення людини до гуманітарної культури. При цьому характер розв'язання завдання гуманізації і гуманітаризації освіти прямо визначає ступінь його впливу на широкі майбутнього розвитку суспільства.

Реформування освіти і виховання, зокрема в напрямі їх гуманізації, — нагальна потреба, значення якої дедалі зростає. Адже саме в умовах кардинальних соціально-політичних зрушень, які відбуваються нині в нашій країні, коли трансформуються всі складові суспільного організму, особливо важливо не втратити ціннісних орієнтирів, якими зумовлюється рівень духовного здоров'я нації. Виховання має забезпечити реалізацію духовного потенціалу особистості. Гуманізація — провідний елемент нового педагогічного мислення. Основна сутність виховання у цьому випадку полягає в розвитку особистості. Гуманізація вимагає

встановлення зв'язків співробітництва, суб'єкт-суб'єктних відносин у системі учитель-учень, передбачає єдність загальнокультурного, соціально-морального і професійного розвитку особистості. Цей соціально-педагогічний принцип вимагає перегляду цілей, змісту і технологій виховання.

Педагоги сьогодні стурбовані проблемами гуманізації ("оплюднення") освіти, її гуманітаризації, тобто переорієнтації на людину, подолання технократизму, бездуховності й формалізму шкільної освіти. Найчастіше в публікаціях, у виступах більшості авторів гуманітаризація освіти розглядається лише як посилення питомої ваги гуманітарних предметів у навчальному плані школи. Гуманітаризація змісту шкільної освіти покликана, по можливості, пом'якшити суперечності технічної цивілізації, пов'язані з однобічним розвитком наук про природу на шкоду наукам про людину. Вона має здійснюватися не через урізування часу на засвоєння природничо-математичних дисциплін, а завдяки виявленню і використанню наявного в них "гуманітарного потенціалу".

Мета гуманітаризації — формування інтелігентності, яка символізує характер соціальності: надання переваги загальнолюдським цінностям, високий рівень ціннісних орієнтацій, в основі яких — ідеали добра, справедливості, служіння народові. "Толовне завдання школи у формуванні духовності — подолати розрив між навчальними й виховними цілями. Адже навчальні предмети здебільшого побудовані так, що вони є об'єктивно знеосібленими й етично нейтральними. Найгуманніших цілей навчання і виховання, внутрішньо не сприйнятних учнем, не буде досягнуто. Необхідна перебудова всього освітнього процесу на основі внутрішніх потреб" — говорить у своєму виступі на сторінках "Педагогічної газети" дійсний член АПН України С. Гончаренко.

Гуманістичними цінностями виховання пронизані педагогічні погляди К. Ушинського, Л. Толстого, Лесі Українки та інших просвітителів. К. Вентцель писав: "Майбутнє безсумнівно стане культом дитини, цього носія й джерела нового життя, цієї невгаснучої надії на необмежене оновлення усіх сторін людського існування [5, 28].

Сучасні наукові пошуки (В. Білоусова, І. Бех, С. Гончаренко, І. Єрмаков, Ю. Мальований, Ж. Омельченко, В. Паламарчук, О. Савченко, В. Струманський, С. Тищенко та ін.) і новаторська практика підхоплюють і розвивають гуманістичні ідеї, абсолютною цінністю виховання стає дитина, людина як "міра усіх речей". Виховання в людському вимірі — це гуманістичний, особистісно зорієнтований процес.

Основною характеристикою гуманізму з усіма його відомінами в історичному розвитку була і залишається людяність, і при цьому центральним моментом у ній виступає устремління в майбутнє, до вільної реалізації своїх творчих потенцій (Г. Олпорт, А. Маслоу), віра в себе і можливість досягнення "Я-ідеального" (К. Роджерс). Необхідно також відзначити особливий контекст, що характеризує гуманність особистості, яка проявляється в якостях, пов'язаних із здатністю до співпереживання, співучасті, сприяння. Ось чому провідною соціально-педагогічною установкою гуманізму є сходження до вершин власного удосконалення, до особистості.

*Етапами процесу перетворення пануючих у суспільстві гуманістичних цінностей і норм у систему індивідуальних оцінок, ціннісних ставлень і гуманної поведінки виступають:* зовнішній вплив, сприйняття, засвоєння особистістю й усвідомлення його значущості, внутрішнє сприйняття і дієве перетворення у переконання, ціннісне ставлення, готовність діяти відповідно до сформованих переконань і ціннісних ставлень.

Нами були визначені *педагогічні умови*, які сприяють формуванню гуманістичних цінностей, вихованню ціннісного ставлення до людини:

- інформація про існування гуманістичних цінностей та умови їх реалізації;
- трансформація, тобто "перекладання" її на власну індивідуальну мову;
- залучення школярів до активної гуманістичної діяльності;
- включення в особистісно визнану систему цінностей (формування ціннісних ставлень);
- динамізм, зміна особистості внаслідок формування її суб'єктивно значущих цінностей, створення гуманістичної "Я"-концепції.

Створюючи умови для виховання ціннісного ставлення до людини, ми спрямовуємо усю свою дослідницьку діяльність на реалізацію особистісного гуманістичного підходу до виховання, гуманізацію взаємовідносин у шкільному середовищі. У ході експерименту ми знову і знову переконувалися на практиці, що гуманне ставлення до вихованця формується у процесі взаємовідносин та спільної діяльності педагога й учнів. Тому за умов особистісно зорієнтованого виховання в першу чергу слід досягати гуманізації взаємин у різних життєвих ситуаціях, а комунікативним ядром в учнів має виступати ставлення до іншої людини — найвищої життєвої цінності. Досягнення цієї мети можливе за активної участі вихованців в умовах вільного прояву свого “Я”, розкриття й реалізації всіх потенційних можливостей рівноправними членами спілкування.

Гуманізація відносин — це їх олюднення, специфіка якого полягає у переважанні морального фактора, тобто визнанні свободи, власної цінності й унікальності, гідності та суверенності кожного, хто вступає у взаємодію з іншими. Гуманізація відносин передбачає, що індивіди діють самостійно, вільно вибирають свої вчинки і відповідають за них. Вона забезпечує умови для задоволення потреби в самоактуалізації, розкритті свого творчого потенціалу й обдаровань.

Олюднення відносин забезпечує морально-емоційну атмосферу взаємного розуміння, поваги, турботи й уваги до іншого не залежно від яких-небудь утилітарних міркувань, безкорисливого ставлення: не як до засобу досягнення своїх інтересів, а як до мети. У цьому випадку інший сприймається, як вища життєва цінність, викликаючи адекватне сприйняття ставлення до себе.

Гуманізовані відносини є джерелом осягнення моральних цінностей, що втілені в категоріях добра, справедливості, обов'язку, совісті, гідності, щастя та ін. Головне їх значення полягає в тому, що вони сприяють найбільш адекватному вираженню глибинних моральних почуттів людини, пробуджують у ній моральну рефлексію, забезпечуючи психологічний комфорт спілкування. Усе це дає можливість побачити красу, привабливість і благотворну силу гуманних відносин, що у підсумку визначає вибір школярем способу життя, гідного Людини. “Формування дитячої особистості, її свідомості і самосвідомості здійснюється у ході її взаємодії з іншими людьми, воно має глибокий зв'язок з їхніми стосунками як між собою, так і з самою дитиною”. Г.Костюк вказує на те, що “є умови середовища, що відіграють вирішальну роль у періодичному розвитку дитини. Це — люди, які її оточують, їхнє суспільне життя і діяльність, їхнє ставлення до дитини, її шкільної праці тощо... основною формою впливу суспільного середовища на розвиток дитини становить виховання. Воно є такою діяльністю, зміст якої скерований на піклування про підростаюче покоління, створення умов для його розвитку, передачу йому потрібних знань, вироблення у нього певного світогляду і норм громадської поведінки” [6, 124].

Ключовою умовою становлення і розвитку гуманістично орієнтованих взаємин учнів є формування у них ціннісного ставлення до людського життя взагалі і власного зокрема. Методично гуманізація відносин забезпечується правилами-вимогами, дотриманням принципу “на рівних”, завдяки чому вихованець може розкрити свій творчий потенціал. Ці правила-вимоги, як показало експериментальне дослідження, яке ми проводили під керівництвом старшого співробітника лабораторії морального виховання інституту педагогіки АПН України В.Білоусової, є окремими умовами реалізації особистісного підходу до школярів, олюднення блоку взаємин “учитель—учень”. Перше правило-вимога — *формування почуття єдності з іншими*. З метою корекції поведінки школярів 7–8 класів ми виявляли їхні ціннісні орієнтації та життєві установки. Тест “Орієнтована анкета” виявляє співвідношення типів спрямованості особистості, стійкої, домінуючої системи мотивів, тобто дає змогу отримати відповіді на запитання: “Що людина бажає?” У першу чергу нас цікавило ставлення вихованця до себе, інших людей, суспільства, своєї діяльності. Завдяки опитуванню 620 школярів виявлено, що приблизно 69% восьмикласників мають високу спрямованість на себе. У них домінують мотиви власного благополуччя, прагнення до особистої першості. Вони більше стурбовані власними почуттями і переживаннями, майже не реагують на потреби навколишніх. У спільній діяльності бачать, передусім, можливість задовольнити свій рівень домагань: хочуть любові; життя, повного пригод; безсмертя, здоров'я, вищої освіти, цікавої роботи; мати сучасну техніку,

машини, гарний одяг, добробут у всьому. Характеризуючи відповіді, ми побачили, що всі бажання позитивні за своїм змістом і відображають актуальні для даної вікової групи життєві потреби, хоча матеріальні цінності домінують над духовними. Водночас дослідження виявило високий показник соціальної спрямованості учнів (понад 64%). Учні школярів визначаються потребою в спілкуванні, прагненням підтримувати гарні стосунки з навколишніми. Їх турбує доля країни, важке соціально-економічне становище, погіршення екології, брак доброти в людях. Друге правило-вимога — *побудова "психологічної" зони доброзичливості*. Доброзичливість і повага, співпереживання і тактовна допомога педагога викликають у вихованця довіру, ставлення до педагога як до старшого друга та наставника, пробуджують бажання спілкуватися з ним. Третє правило-вимога — *сприяння й прохання допомогти*. У виховному плані ця вимога має виняткове значення, тому що залучення школярів до соціально корисної діяльності обов'язково супроводжується відчуттями досягненнями учнів: складається ситуація гарантованого успіху, позитивний психологічний фон. Це забезпечує емоційну єдність і співробітництво вихованця з педагогом, гуманізує взаємини школярів, розвиває в них потребу бути корисними для інших, творити добро й дарувати навколишнім радість.

У нашій концепції стратегія особистісного підходу у вихованні, що є основою гуманізації взаємовідносин, ґрунтується на образі особистості, яка здатна до саморозвитку та організації власного життя. Розвиток ціннісного ставлення до особистості й усвідомлення нею своєї індивідуальності як неповторного мікросвіту формує в неї почуття власної гідності, стимулює позитивний прояв свого "Я". А це екстремально важливі завдання у ході загального процесу реформування школи на шляху її гуманізації та демократизації. Розроблена нами концепція виховання ціннісного ставлення до людини в учнів загальноосвітньої школи покликана допомогти в їх розв'язанні.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Амонашвили Ш.А. Психологические основы личностного подхода в воспитании. — М.: Новая школа, 1993. — 286 с.
2. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання. — К., ІЗ М.Н. — 1998. — 204 с.
3. Білоусова В.О. Теорія і методика гуманізації відносин старшокласників у позаурочній діяльності загальноосвітньої школи. — К.: ІЗ М.Н., 1997. — 192 с.
4. Бодале А.А. Восприятие человека человеком. — Л.: изд. Лен. ун-та, 1991. — 375 с.
5. Венцель К.Н. Свободное воспитание / Сборник губернских трудов. — М.: Республика, 1993. — 570 с.
6. Костюк Г.С. Начально-виховний процес і психічний розвиток особистості. — К.: Радшк., 1989. — 608 с.
7. Психологический словарь / Под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Логова и др. — М.: Пед., 1983. — 448 с.
8. Роджерс К.Р. Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в области практической работы: Монография / Пер. с англ. — М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. — 264 с.
9. Столяренко О.В. Методика реалізації принципу гуманізму в діяльності власного керівника. — К.: ІЗ М.Н., 2000. — 106 с.
10. Ялом И. Групповая психотерапия. Теория и практика / Пер. с англ. — М.: Апрель Пресс, изд. ЭКСМО-Пресс, 2001. — 576 с.

Світлана КРИВОНІС

#### РОЛЬ СІМ'Ї У МОРАЛЬНОМУ ВИХОВАННІ ДІТЕЙ

Проблема морального виховання дітей у сім'ї широко розкрита у педагогічному вченні К.Ушинського, А.Макаренка, В.Сухомлинського. Так, підкреслюючи важливість морального виховання у сім'ї, К.Ушинський пише: "Ми сміливо висловлюємо переконання, що моральний вплив становить головне завдання виховання, значно важливіше, ніж розвиток розуму взагалі" [9, 17]. Водночас, за словами корифея педагогіки, багато прикрих помилок і педагогічних вад у сімейному вихованні підростаючого покоління буває саме тому, що батьки не завжди ознайомлені з тим педагогічним мінімумом, яким повинен володіти кожен, хто взявся за таку відповідальну і важливу справу, як виховання. К.Ушинський зазначає, що часто батьківські

вимоги щодо виховання суперечать всякому розумному поняттю про мету виховання, спекулюють на моральності та майбутній долі дітей [9, 25].

Розглядаючи питання морального становлення молоді у сім'ї А.Макаренко у "Книзі для батьків" стверджував, що головною основою батьківського виховання тільки й може бути життя і робота батьків, їх громадське обличчя, їх поведінка. Педагог підкреслював, що сім'я є велика й відповідальна справа, батьки керують цією справою і відповідають за неї перед суспільством, перед своїм щастям і життям дітей. Якщо батьки цю справу роблять чесно, розумно, якщо перед ними поставлена велика й прекрасна мета, якщо вони завжди цілком усвідомлюють свої дії та вчинки, це значить, що в них є і батьківський авторитет і не треба шукати ніяких інших основ, а тим більше не треба вигадувати нічого штучного [3, 267].

Продовжуючи цю думку, В.Сухомлинський у "Батьківській педагогіці" закликає: "Виховуючи дітей, дбайте, шануйте батьку й мати, щоб у вашій сім'ї яскраво горіло вогнище культури, освіти знань, щоб материнська й батьківська мудрість освітлювалася мудрістю, нагромадженою десятками поколінь і втілювалася в книгах, у науці. Разом з школою добивайтесь того, щоб у освіченості, культурі діти ваші вбачали моральну гідність, а неучею щоб осуджувалося як принищення честі й гідності людської" [3, 169].

В.Сухомлинський зауважує: сім'я стає могутньою виховною силою, що облагороджує наших дітей лише тоді, коли "вн, батьку й мати, бачите високу мету свого життя, живеєте в ім'я великих ідей, що підносять, звеличують вас в очах ваших дітей" [8, 157].

На думку видатного педагога, чим активнішу життєву позицію займають батьки в суспільстві, чим вищі їхні моральні достоїнства і культурний рівень, тим сильніший виховний вплив робить сім'я на особистість дитини [8, 7].

Щодо загальної мети сучасного сімейного виховання, то вона полягає в тому, щоб виховати дітей високоморальними, духовно багатими, незалежними і відповідальними особистостями.

1. Щоб з'ясувати вплив сімейної атмосфери на формування моральних якостей старшокласника, ми провели анкетування, яким було охоплено 48 батьків.

Як засвідчили результати опитування, понад 70% батьків відчували брак часу на спілкування з дітьми. Його обсяг упродовж дня коливається у спектрі від однієї години до шести; найчастіше це — 4–5 годин. Дехто з батьків проводить з дитиною весь вільний час, крім тих годин, коли дитина в школі, дехто — лише ввечері та у вихідні (таблиця 1).

Таблиця 1

*Обсяг часу, протягом якого батьки спілкуються з дітьми*

| Варіант відповіді                    | Кількість батьків у % |
|--------------------------------------|-----------------------|
| 4–5 год.                             | 31                    |
| 1,5–2 год.                           | 20                    |
| ввечері та у вихідні                 | 15                    |
| залежно від обставин                 | 12                    |
| весь час, крім тих годин, що в школі | 11                    |
| 6 годин                              | 8                     |
| не приділяю багато часу              | 3                     |

Сімейні прогулянки здебільшого здійснюються до лісу. Це відбувається часто, в основному — влітку та в осени при сприятливій погоді, в пору збирання лісових ягід, горіхів та грибів. Весняні прогулянки, на думку деяких батьків, здійснюються з метою формування естетичних смаків, почуття прекрасного.

Спільні улюблені заняття — це читання книг, періодики, Біблії, розв'язування кросвордів, малювання, перегляд телепередач, розведення голубів. Дівчата-старшокласниці разом із матусями полюбляють вишивати, в'язати, кулінарити (особливо готувати до свят).

Серед інших видів спілкування було названо спокійні бесіди, спільну роботу по господарству, заняття спортом, допомогу людям похилого віку.



Порівню розділитись відповіді батьків на запитання про поділ праці у сім'ї на чоловічу та жіночу.

Щодо конфліктів, то вони мають місце у 60% опитаних сімей. Батьки відверто визнають, що найчастіше причина конфліктів криється у невмінні зрозуміти дітей. "Сприятливим ґрунтом" для конфліктної ситуації у сім'ї є брак фінансів, вільного часу, інколи — неслухняність дітей, прагнення дітей бути набагато старшими, ніж вони є насправді.

Відрадно, що лише одиниці безпорадно розводять руками, запевняючи, що сімейні конфлікти розв'язати дуже важко, інколи — навіть неможливо. Більшість батьків намагаються розумно підійти до розв'язання конфліктної ситуації, при потребі — переконати дитину у хибності її поглядів.

Понад 80% опитаних батьків зазначають, що їхні діти завжди радяться з ними при вирішенні тих чи інших важливих питань. Переважна більшість батьків стверджує, що їхні діти підтримують дружні стосунки із однокласниками: як хлопцями, так і дівчатами. Для певної частини старшокласників притаманна дружба із ровесниками-гуртківцями.

Результати анкетування переконливо свідчать, що батькам добре знайомі інтереси та уподобання учнів, оскільки батьки і діти називають одні й ті ж заняття, які заповнюють вільний час старшокласників. Це спілкування з друзями, читання, музика, перегляд телепередач, для дівчат — в'язання, вишивання, для хлопців — спорт, інколи — комп'ютерні ігри та заняття у художній школі.

Понад 80% батьків вважають, що друзі позитивно впливають на їхніх дітей, оскільки разом їм цікавіше і веселіше. Водночас батьки впевнені, що їхні діти не попадуть під потаний вплив, бо завжди мають власну думку і можуть тверезо оцінити ситуацію.

Прикро, що близько двох десятків відсотків батьків не змогли визначити впливу товаришів на своїх дітей. Проте понад 90% опитаних знають, з ким дружать їхні діти, оскільки вони знайомі з тими сім'ями, звідки походять друзі дітей.

Як свідчить опитування, сучасні батьки гостро відчують брак педагогічних знань, потребують допомоги з боку педагогів та психологів. Так, на питання "Що заважає Вам правильно виховувати дітей?" майже 50% опитаних батьків відповіли: "Нестача педагогічних знань". Прикро констатувати і той факт, що понад 50 відсотків опитаних сімей не цікавляться літературою, присвяченою вихованню. Крім того, 10 відсотків, при наявності цієї літератури у домашній бібліотеці, майже не звертаються до неї.

Тривожу викликає і те, що у сучасних батьків виникає значна плутанина з цінностями. Прикро, однак сучасна сім'я оперує цінностями переважно зі сфери матеріальних інтересів.

Проаналізувавши ієрархію цінностей у вихованні юнаків та дівчат у сім'ї (на основі проведеного серед батьків анкетування), ми з'ясували, що вони розміщені таким чином:

Таблиця 2

Ієрархія цінностей у вихованні дітей

| Варіант відповіді                                  | ранг | %  |
|----------------------------------------------------|------|----|
| Допомогти здобути хорошу освіту                    | 1    | 66 |
| Забезпечити матеріально                            | 2    | 54 |
| Навчити пристосовуватись до складних життєвих умов | 3    | 52 |
| Допомогти здобути хорошу професію                  | 4    | 44 |
| Навчити жити в мирі і злагоді з іншими             | 5    | 44 |
| Прищепити працелюбність, безкорисливу допомогу     | 6    | 40 |
| Виховати добрими, чесними, милосердними            | 7    | 38 |
| Навчити духовне ставити вище за матеріальне        | 8    | 14 |

Як бачимо, батьки віддають перевагу хорошій освіті, матеріальному забезпеченню, вмінню пристосовуватись до складних життєвих умов, у той час, як виховання доброти, чесності, працелюбності відходить на другий план.

Однією з найскладніших проблем сім'ї є встановлення оптимальних взаємовідносин між майже дорослими дітьми й батьками. Так, лише 20% опитаних нами батьків не відчують

жодних непорозумінь у відносинах з дітьми. Іншим не вистачає, в першу чергу, часу і терпіння, а також взаєморозуміння, відвертості, поваги, ізвичайно, фінансів.

Як засвідчили результати анкетування, близько 58% опитаних батьків віддають перевагу демократичному стилю взаємин, для 19 відсотків характерний конфліктний стиль взаємин, для 12 відсотків — авторитарний. 11% батьків поєднують у своїх взаєминах демократичний та конфліктний стилі взаємин (таблиця 3).

Таблиця 3

Стиль взаємин у сім'ї

| Батьки у % | Стиль взаємин               |
|------------|-----------------------------|
| 58         | демократичний               |
| 19         | конфліктний                 |
| 12         | авторитарний                |
| 11         | демократичний + конфліктний |

У ставленні до дітей батьки найчастіше поєднують теплоту—вимогливість, рідше — теплоту—дозвіл, лише інколи — холодність—вимогливість, і практично ніколи — холодність—дозвіл (таблиця 4).

Таблиця 4

Ставлення батьків до дітей

| Батьки у % | Характер відносин       |
|------------|-------------------------|
| 59         | теплота—вимогливість    |
| 33         | теплота—дозвіл          |
| 5          | холодність—вимогливість |
| 3          | холодність—дозвіл       |

Щодо ставлення дітей до батьків, то воно супроводжується повагою, любов'ю, піклуванням, в критичних ситуаціях — грубістю. Згідно з опитуванням прояви егоїзму відсутні у взаєминах між дітьми та батьками.

Результати анкетування показали, що між дітьми у сім'ї складаються якнайкращі стосунки: вони дружать між собою, допомагають один одному, спільно виконують домашню роботу. Приємно, що в більшості сімей панує сприятлива атмосфера для морального виховання дітей: діти залучаються не лише до спільної праці, а й до спільних обговорень важливих сімейних питань. Лише однієї батьків відзначили, що не вважають за потрібне вирішувати сімейні проблеми разом з дітьми, оскільки, на їх думку, цим повинні займатись дорослі члени сім'ї.

Сімейне виховання є спільною справою батьків. Однак існує певна відмінність у характері батьківського і материнського впливу на дитину. Соціологами встановлено, що відносини "мати—дитина" складаються сприятливіше, ніж відносини "батько—дитина". Щоби з'ясувати вплив матері на формування морально-ціннісних орієнтацій у дівчат-старшокласниць, ми провели опитування серед 53-ох дівчат 9–11 класів. Результати відповідей дають підстави стверджувати, що близько половини старшокласниць—респондентів не готові до подружнього життя, оскільки не могли визначити, які знання і вміння їм для цього потрібні. Щодо ставлення до ранніх шлюбів, то 21% школярок схвалюють їх, 24% — не схвалюють, 13% висловили байдуже ставлення, 42% не визначились в відповіддю (таблиця 5).

Відповідаючи на запитання "З ким ти можеш бути до кінця відвертою?", дівчата віддали перевагу друзям, мотивуючи це тим, що стосунки з ними складаються значно простіше і розкутіше, в той час, коли батьки, особливо матері, занадто переймаються їхніми проблемами і навіть перебільшують їх. Лише третина опитаних старшокласниць можуть бути до кінця

відвертими з матеріми. Водночас поділитись своїми проблемами з друзями можуть близько 65% респонденток.

Таблиця 5

*Ставлення старшокласниць до раних шлюбів*

| Варіант відповіді | Кількість респонденток (%) |
|-------------------|----------------------------|
| Позитивне         | 21                         |
| Негативне         | 24                         |
| Байдуже           | 13                         |
| Важко сказати     | 42                         |

Опитування засвідчило, що більшість школярок не знаходять взаєморозуміння у сім'ї. Так, на запитання "Чи розуміють тебе вдома?" позитивно відповіли 32% школярок, 14% — "ні", 56% — "не зовсім" (таблиця 6).

Таблиця 6

*Розподіл відповідей на питання "Чи розуміють тебе вдома?"*

| Чи розуміють тебе вдома? | Кількість респонденток (%) |
|--------------------------|----------------------------|
| Так                      | 32                         |
| Ні                       | 14                         |
| Не зовсім                | 56                         |

Результати відповідей підтвердили, що головна роль у вихованні дочки у сім'ї належить матері. На запитання "Хто тобі ближче до душі?" 76% дівчат відповіли "мати", і лише 12% назвали батька. 7% респонденток не могли визначитись, хто їм ближчий; 5 відсотків старшокласниць не дали ніякої відповіді на дане запитання (таблиця 7).

Таблиця 7

*Роль матері і батька у вихованні дочки*

| Хто тобі ближчий до душі? | %  |
|---------------------------|----|
| Мати                      | 76 |
| Батько                    | 12 |
| Важко сказати             | 7  |
| Немає відповіді           | 5  |

Особливо високо виховну роль матері підносить К.Ушинський, вбачаючи в ній вихователку не лише своїх дітей, а й усього суспільства. Він підкреслював, що від моральності жінок здебільшого залежить стан моральності всієї сім'ї, оскільки мати має незрівнянно більший вплив, ніж батько, на розумовий і душевний розвиток дитини. Як відзначає К.Ушинський, дуже корисно, щоб батько частіше звертав увагу дітей на матір, змушуючи їх думати про неї, піклуватися [9, 52].

Розглядаючи питання впливу матері на моральне становлення підростаючого покоління, В.Сухомлинський стверджував: "Я твердо переконаний, що мати — із своїм багатим духовним світом, своєю вихованістю, своїми широкими громадськими інтересами, своїм почуттям власної гідності і водночас великою вимогливістю..., із своєю строгістю й нескитністю, своєю непримиренністю й нетерпимістю до зла, — ...повинна бути духовним володарем і повелителем у сім'ї..." [8, 218]. На думку В.Сухомлинського, виховання є успішним у тих сім'ях, де в морально-етичних і духовно-психологічних взаєминах володарем є мати, де світло розуму,

мудрості випромінюється матір'ю, де духовну красу, благородство, відданість чоловіка дружині діти бачать саме завдяки тому світлому, що йде від матері.

Чималу роль у моральному становленні молоді відіграють звичаї, обряди, традиції.

Проведене нами опитування показало, що сімейною традицією для багатьох родин є відзначення національних та церковних свят, а також іменин, Нового року. Хорошим звичаєм в окремих сім'ях є відвідування батьків, бабусь та дідусів у Святий вечір, що сприяє зміцненню роду, виховує повагу та пошану до людей старшого віку.

Формування морального обличчя підростаючого покоління тісно пов'язане з релігійними виховними традиціями. Для з'ясування впливу церкви на моральне становлення підростаючого покоління, перед старшокласниками та їхніми батьками було поставлено запитання "Як ви ставитесь до релігії?"

Приємно, що і батьки, і діти висловили позитивне ставлення до релігії. Учні мотивують свої відповіді тим, що церква вчить жити за Божими заповідями, допомагає дати відповіді на складні життєві запитання. Відповідь однієї старшокласниці прозвучала так: "Вірю, що є Бог, та не вірю священникам"; п'ятеро учнів (із 89-ти опитаних) висловили нейтральне ставлення до релігії та церкви.

Щодо батьків, то всі вони віруючі, ходять до церкви і моляться, тому що, за їхніми словами, за допомогою релігії легше повернутись до одвічних загальнолюдських цінностей. І справді, основним стрижнем, завдяки якому формується особистість молодого покоління, визначила й оберігає упродовж віків релігія.

Сучасна сім'я, родина має стати справжнім осередком формування основ духовної культури молоді, підтвердженням чого є слова о. П. Мельничука: "Наші родини мають бути оперті на скелі сильної віри, мають бути заборонені перед неморальністю, взаємна гармонія в любові має стояти на сторожі всіх тих скарбів, які Боже Провидіння подарувало..." [4, 7].

Родинне виховання в кращих умовах набуває особливого значення. Зрозуміти душу дитини, дати їй морально-релігійні основи, огріти її батьківським теплом, створити сприятливу родинну атмосферу — перші завдання й обов'язки батьків по відношенню до своїх дітей. Якщо батьки відповідатимуть цим вимогам, діти не попадуть під погані впливи, завжди пам'ятатимуть про ті моральні вартості, які їм прищепила родина.

Проведене серед батьків опитування дає підстави стверджувати, що батьки добре знають інтереси та уподобання своїх дітей, у них є спільні улюблені заняття; вони разом вирішують сімейні проблеми. Водночас батькам слід більше уваги і часу приділяти своїм дітям, більше спілкуватись з ними; цікавитись літературою, присвяченою сімейному вихованню.

Дані анкетування засвідчують, що для переважної більшості сімей характерні дружні доброзичливі відносини між усіма членами сім'ї, розумне ставлення батьків до дітей (зміле поєднання теплоти з вимогливістю); спільна праця, спільне святкування церковних, сімейних, національних свят, що сприяє зміцненню роду, виховує повагу до людей старшого віку, збагачує знання про свій родовід, народну мораль, звичаї, традиції, обряди.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Алексєнко Т. Ціннісні орієнтації сімейного виховання // Рідна школа. — 1997. — №10. — С.69-72.
2. Кузь В.Г. Материнська школа: виховання в родині // Педагогіка і психологія. — 1995. — №4. — С.125-130.
3. Мазаренко А.С. Книга для батьків. — К.: Рад. школа, 1980. — 327 с.
4. о.П.Мельничук. Християнська родина, батьки і діти. — Мюнхен, 1954. — 172 с.
5. о.І.Нагаєвичий. Батьки і діти. — Львів, 1995. — 239 с.
6. Стельмахович М.Г. Новітні перспективи родинного виховання // Рідна школа. — 1998. — №7-8. — С.3-5.
7. Стельмахович М.Г. Українська народна педагогіка. — К.: ІСДО, 1996. — 286 с.
8. Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка. — К.: Рад. школа, 1978. — 263 с.
9. Ушинський К.Д. Про сімейне виховання. — К.: Рад.школа, 1974. — 152 с.
10. Фідула М. У родинному вихованні – запорука нашого майбутнього // Освітання. — 1999. — №8. — С.23-25.

### НЕПОВНА СІМ'Я І РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ

Першою і необхідною школою “включення” дитини в людські стосунки та спілкування є сім'я, в умовах якої з ранніх років засвоюється цілісна система загальнолюдських знань, цінностей та ідеалів, успадковуються культурні традиції суспільства і специфічного соціального середовища. Саме в ранньому дитинстві формується або впадає довірливе ставлення до світу і людей, або очікування несприятливих переживань, загрози з боку навколишнього світу та інших людей. Дослідження свідчать, що певання й почуття, які сформувалися в дитинстві, нерідко супроводжують людину протягом усього життя, надаючи їй стосункам з іншими людьми особливого стилю та емоційної тональності. Специфічним чинником у цьому плані є умови неповної сім'ї (належність одного з батьків з однією чи декількома дітьми), які безпосередньо впливають на пізнавальний розвиток особистості, її соціалізацію й адаптацію в суспільстві.

Розглянемо, зокрема, особливості мовного спілкування дитини в такій сім'ї, яке багато в чому визначає її готовність до наступної комунікативної взаємодії, активність та успішність її навчання у школі. Мовлення — це, насамперед, процес користування мовою у різних видах спілкування та діяльності людини. Звідси необхідною передумовою та умовою успішного оволодіння мовою є потреба в спілкуванні, в емоційному контакті з іншими людьми. Така потреба у спілкуванні з дорослими проявляється дуже рано, а порушення в цій сфері зумовлюють незворотні наслідки: сповільнюється (а в екстремальних умовах, можливо, зупиняється) розвиток мовлення, що відображається і на проходженні психічних процесів, і на формуванні особистості, оскільки всі вищі психічні функції людини гомогенні і є “тілками й плодами одного дерева, стовбур і корені якого — мовлення”.

До недавніх часів готовність до комунікативної взаємодії повністю задовольнялась традиційно усталеними способами оволодіння нормами, правилами й уміннями спілкуватися, що проходило в процесі виконання статевих-вікових, соціально-сімейних ролей у тих суспільних інституціях, в яких особа перебувала.

Так, потенційні можливості для різноманітних відносин мала кожна сім'я, у якій існувало реальне багатство дійсних комунікативних відношень, що в кінцевому результаті вело і до збагачення духовної сфери індивіда. Якщо в простій неповній сім'ї утворюється три чи в повній однорідній — сім внутрісімейних співвідношень, то друга дитина у повній сім'ї (чи інший четвертий член сім'ї) збільшує число співвідносин до п'ятнадцяти, п'ятий член сім'ї — до тридцяти одного. А якщо типова кожна сім'я складалася навіть з шести членів (чоловік, жінка, троє дітей і бабуся), то цифра можливих співвідносин зростала до шістдесяти трьох. Різноманітність інтересів, характерів, справ, відносин, що складалися в умовах життєдіяльності численної родини — благодатний ґрунт для розвитку не тільки особистості дитини, але й, насамперед, комунікативної культури сім'янина. У сучасному суспільстві, особливо в умовах неповної сім'ї, в цьому плані необхідно передбачати компенсаційні фактори.

Провідним фактором нормального функціонування особистості є розвиток різних форм спілкування дитини з іншими людьми. Саме в процесі спілкування з дорослими ще з дошкільного віку дитина набуває навичок мовлення, предметних дій, оволодіває основами людського досвіду, засвоює правила людських взаємостосунків. Так, дослідження І.Бенедиктової показали, що молодші школярі, зараховані за рівнем своєї підготовленості до навчальної діяльності до “сильної” підгрупи, у віці до 1 року активно спілкувалися зі своїми близькими й почали говорити не пізніше 1 року 4 міс. (середні дані), діти ж підгруп “середня” і “слабка” — 1 року 9 міс. Встановлено також, що в дітей, які відрізнялися сповільненим мовленнєвим розвитком, значилися і відхилення у сфері спілкування. За соціометричними даними, такі діти належать до категорії “ізолюваних” або “відкинутих” [2, 236].

За даними фізіологів і психологів, у дітей, які виховувалися в Будинку дитини в умовах дефіциту емоційно-позитивного спілкування з дорослими, настільки сповільнюється мовленнєвий розвиток, “що майже всі вони в подальшому потребують логопедичної корекції, не зважаючи на те, що в педагогіці раннього дитинства є широкий арсенал методів розвитку

дитини" [3, 102]. І це не випадково. Саме від різноманітності стосунків найбільшою мірою страждають вихованці дитячих закладів. Американський дослідник Д.Прут виявив, що в ситуації з постійно змінними дорослими (в лікарнях, дитячих будинках, яслах) дитина відновлює перерваний емоційний контакт із дорослими не більше 4-ох разів, після чого перестає прагнути до таких контактів і стає до них байдужа. Так поступово виникаючі й не підкріплені подраження спричиняють активну бездіяльність особистості, сповільнюють її психічний, інтелектуальний розвиток.

В умовах неповної сім'ї, як стверджує Л.Сазонова, лімітовані можливості для розвитку мови дитини (дидактичні ігри, переказ прочитаного, спільні прогулянки, спільний перегляд телепередач та ін.). Через обмеження в розвитку мови ускладнюється пізнавальна діяльність дитини. Під час фронтальної роботи в класі такі діти швидко втрачають інтерес до заданих запитань, їм більше подобається усамітнення або підтримка позашкільної групи; вони уникають спільних ігор з однокласниками, участі в самодіяльності, читання з великим мовним навантаженням. На уроках вони розсіяні, домашні завдання виконують неакуратно. Часто уникають допомоги товаришів, тому що бояться відмови, самі також не надають допомоги [13, 80–81]. В очах підлітка світ функціонує згідно з досвідом його спілкування: чим важчий і болісніший цей досвід, тим сильніший відбиток душевних травм на враженнях від навколишнього світу.

У підлітковому віці яскраво проявляється прагнення до спілкування і спільної діяльності з ровесниками, бажання мати близьких товаришів, друга. Важливою потребою стає і визнання, повага товаришів. Коли ж рідний дім стає місцем постійних сімейних непорозумінь і конфліктів, то в дитини пропадає рівноваженість і впевненість. Поступово це починає вносити невпевненість і в стосунки з іншими людьми (поза сім'єю), що перешкоджає їй добре зарекомендувати себе. Наше дослідження показує: серед дітей, у яких виникають труднощі у взаємостосунках з ровесниками, більшість — із неповних сімей. Так, аналізуючи стосунки підлітків у групі однокласників (усього вивчено більше 100 учнівських груп), ми встановили, що кількість ізольованих учнів із неповних сімей приблизно на 25 відсотків перевищує кількість таких підлітків із повних сімей, причому хлопчиків серед ізольованих дещо менше, ніж дівчат.

Аналізуючи виникнення й розвиток пізнавальної потреби, слід зазначити, що дитина з народження повинна бути забезпечена подразнками навколишнього середовища у відповідній кількості, якості і мінливості, щоб її нервова система могла функціонувати нормально [14, 73]. У випадках, коли з певних причин дитина "позбавлена" таких подразників, або вони обмежені в ранньому періоді її розвитку, виникає небезпека, що згодом дитина не зможе справитися з вимогами навколишнього середовища. Це переконливо доводять фізіологи М.Кольцова та Л.Фоміна [12, 27]. Дитині потрібні такі подразники, які принесли б їй радість, задоволення. Якщо поруч з нею немає людини, яка б могла одніти її успіхи, зрадіти її успішці, то порівняно з іншими ровесниками вона буде менше знати й уміти, буде обмежена у найважливішій здібності — здатності навчатися. У задоволенні навчальної потреби дитина з неповної сім'ї нерідко потрапляє в гірше становище, ніж її ровесники із сімей повних. Найперша причина цього: один із батьків не може приділити достатньо часу для дитини. Нерідко дитина з простої неповної сім'ї потрапляє у дитячі ясла набагато раніше від своїх ровесників і проводить там значно більше часу. Результати вивчення С.Крутських впливу присутності матері на поведінку дитини (від 10 міс. до 1 року 3 міс.) у незнайомій обстановці засвідчують: наявність правдивих афективних стосунків із близькими дорослими сприяє розвитку пізнавальної діяльності дитини [7, 85–86]. Результати успішності підлітків із повних та неповних сімей підтверджують це положення.

Не отримуючи розвитку механізму формування й задоволення пізнавальних потреб, діти із неповних сімей обмежені у своїх можливостях навчання. До моменту приходу в школу вони знають набагато менше від своїх ровесників із повних сімей. Це доповнюється обставинами того, що така дитина не приучена вдома до дотримання вимог дисципліни, виконання розпорядку дня, не володіє відповідними уміннями й навичками, позбавлена можливості допомоги й контролю з боку надмірно звантаженого іншими проблемами батька (матері). Тому підлітки з таких сімей не так не хочуть, як не можуть добре вчитися. Навчальна праця

стає для них надзвичайно складною. Нагромаджені протягом навчання в початкових класах проблеми ведуть до часткового або постійного відставання у навчальній діяльності. Незадовільні оцінки (а звідси і ярлики — “дівочинки” тощо) сприяють розвитку негативного ставлення до засвоєння знань. Ці невідаті спричинюють появу сумнівів у реалізації своїх здібностей, у свідомості закріплюється негативний зв'язок: навчання — це неприємності.

Деяко менші ускладнення виникають у підлітків, в яких у дошкільному віці нормально функціонував механізм формування й задоволення пізнавальних потреб (якщо відбувалась компенсація відсутності одного з батьків; організація матер'ю цілеспрямованих зусиль у розвитку пізнавальних здібностей дитини тощо).

У випадках, коли вчителі школи не можуть знайти правильний тон у звертанні до таких дітей або проявляють грубість, упередженість, несправедливе ставлення, підлітки найчастіше ігнорують пред'явлені до них вимоги, грубо чинять у відповідь, намісено порушують дисципліну, діють “на зло” вчителю. Друга ж частина дітей замикається в собі, ще більше стає нерішучою, похмурою. Боязнь промовити щось невпопад і тим самим ще більше погіршити своє незавидне становище змушує таких підлітків мовчати, не відповідати на запитання вчителів. Панічне ставлення матері до здійснюваної сином (дочкою) навчальної помилки лякає особливо молодшого підлітка. Поступово він привикає готувати уроки з матір'ю, боїться її. Цей страх виникає і перед вчителем, паралізує волю дитини, послаблює активність, впевненість у собі. Він втрачає самоконтроль, здатність думати і висловлюватися.

Зауважено також, що коли дитина не спілкується з іншими людьми, крім ніжною, надмірно люблячою матері, її мовні здібності можуть формуватися менш інтенсивно. Парадокс полягає в тому, що турботлива мати, як правило, “ловить” бажання дитини до того, як та їх висловить. У дитини просто немає необхідності постійно нарощувати свій мовний потенціал. Не випадково дослідження симбіотичної прив'язаності між дитиною та одним із батьків засвідчують: такі діти, хочі часто випереджають своїх ровесників в інтелектуальному розвитку, проте частіше невротизуються, стають вразливішими до несприятливого емоційного клімату в сім'ї. Найчастіше це й трапляється в умовах неповної сім'ї, особливо в окремих позашлюбних сім'ях, коли дитина народжена матер'ю у пізньому віці. У дітей-симбіонтів порушення соціальної адаптації проявляється в ускладненні контакту із дітьми [6, 134–135].

Віками в українцях сформувалась система мовного виховання, реалізація комунікативної функції сім'ї в основному за допомогою засобів народної педагогіки. Мовне виховання дитини починається ще під час її внутрішнього розвитку. Саме тоді встановлюється не тільки фізичний, а й духовний контакт між матер'ю і дитиною. Материн голос, материні слова є тією першою ниточкою, котра зв'язує майбутню людину з оточуючим світом. У народній педагогіці існує такий ритуал, як спілкування із ще ненародженою дитиною, який сягає своїм корінням у дохристиянські часи. Народні педагогічні традиції включають годування матер'ю дитини, її сповнення, купання, забавляння, пестування, спіє колискових, спілкування з дитиною, хрещення, моління за її щастя у долю.

Розглянемо коротко основні можливості використання засобів народної педагогіки для розвитку комунікативної взаємодії членів сім'ї, суспільства, особливо значущі для використання сім'єю неповною.

У розвитку комунікативної культури сім'яниа важливу роль відіграють казки, які сприяють формуванню у дітей вміння чітко й правильно вимовляти звуки й склади, вміння виходити в образ того чи іншого казкового героя, вміння бути уважним до інших людей, розвитку уяви у дітей. У казкових оповідках відобразився світогляд народу, його морально-етичні й естетичні принципи, багатовіковий досвід виховання. У змісті казок народ цінує людину не за її соціальне становище, а за те, яка вона: добра чи зла, правдива чи підступна, що вона несе своїм існуванням іншим людям. Казкові сюжети побудовані на протиставленні та боротьбі добра і зла, обов'язкового утвердження добрих начал, містять яскраві приклади гуманної та антигуманної поведінки, стосунків, які відображені у відповідних поняттях. Навчаючи переборювати життєві труднощі, засуджуючи зло, казки закликають до перетворення світу на засадах людяності, краси, на засадах гуманізму.

Ось можливі вправи, які базуються на використанні народної казки для розвитку комунікативної культури сім'яниа [11]:

- “Що було потім” — придумування продовження до знайомої всім дітям казки;
- “Перебрікування казки” — розповідь казки “наизворот”, коли позитивний герой є злим, а негативний — добрим;
- придумування нових історій — пропонується набір слів, у якому всі, крім одного, належать до певної казки (наприклад: дід, баба, внучка, собака, кіт, мишка, ріпка і додаткове слово — комп’ютер);
- “салат” із казок — об’єднання в одну історію героїв із різних казок зі збереженням їхніх характеристик;
- придумування казки у заданому напрямі — задається фантастична тема у двох напрямках: часовому й просторовому, за якою діти придумують казку;
- створення й зображення коміксу — на основі використання елементів народної казки.

Особливістю народних казок є те, що вони, крім зазначеного, вчать дітей, як будувати свої стосунки з іншими людьми, в тому числі і в колі сім’ї, як розв’язувати конфліктні ситуації і не допускати їх переродження у негативні наслідки.

Важливу роль у передачі навчально-пізнавального матеріалу наступним поколінням відіграють народні прислів’я, приказки, приповідки, байки, скороговки, жарти, смішинки, які не тільки сприяють усвідомленню особою способів “розрядки атмосфери”, а й виступають своєрідним актом реального спілкування дітей у їх сімейній життєдіяльності. Батьки, вихователі у цьому плані можуть використовувати доречний матеріал із відповідних збірок [5, 10].

Особливу магічну силу мають колискові пісні. Співаючи колисанку, мама вчить дитину, передусім, рідної мови. Повільний темп уможливорює чітке промовляння кожного звуку, кожного складу. Це розвиває фонематичний слух. Дуже часто у колисаних повторюється один і той же рефрен — методичний прийом, спрямований на розвиток механічної словесної пам’яті. Крім того, всі колискові пісні тематично зв’язані між собою, їх об’єднують спільні персонажі (котик, сонечко тощо), для мови колискових характерна уніфікація словотворчих форм (сіренький, біленький, малесеньке, радесеньке) [1, 113–115].

Групу методів переконання засобами народного мовлення, яка перекликається зі словесними іграми, що широко використовуються як в навчальній, так і в позаурочній час, складають:

- переконлива й образна розповідь про людину, тварину, рослину, подію чи предмет, яка зацікавлює, вабить, збуджує відповідні уявлення і почуття;
- захоплююча бесіда (в стилі народних оповідей, легенд, переказів та інших жанрів фольклору);
- роз’яснення (пояснення з використанням загадок, скороговок, дражніток, потішок та інших творів дитячого фольклору);
- нетрадиційне наставляння з використанням казкових колізій, прикладів, певних паралелей, прийомів тощо;
- мовні народні дитячі ігри різного спрямування, призначення, покликання і складності;
- мовні творчі вправи зі складання казки, виготовлення книжечок-ширм, розумування пісень та ін.

Традиційні українські колискові пісні, пестушки, потішки, забавлянки, небилиці, казки про тварин, чарівні казки, бувальщини (словесна форма дитячого фольклору — творчість дорослих для дітей), заклички, примовки, прислівки, ігрові пісні, лічівки (творчість дорослих, що перейшла в дитячий репертуар), скороговки, дражнітки (безпосередня дитяча творчість) значно розвивають мовну активність дитини, тренують пам’ять, логіку мислення, вселяють оптимізм, виробляють такі волеволікості, як оптимізм, твердість характеру, вміння керувати своїм настроєм, здатність долати труднощі і т. д., що стануть потрібними у подальшому житті.

Класичним зразком, своєрідним художнім твором для молодих батьків, бабусь, дідуся, вихователів дошкільних закладів, що зафіксував народну мудрість емоційно-розумового виховання, є книжечка, записана Галлиною Кирпюю [4].

Практика засвідчує: використання народної мудрості у розвитку комунікативної культури підростаючих поколінь дає особливі результати в широкому родинному колі. Тому важливою умовою соціалізації вихідців із неповних сімей постає ефективна сімейна політика, здійснювана з метою попередження появи неповних сімей, постійна турбота держави про



неповну сім'ю, забезпечення її існування в рамках розширеної неповної сім'ї, створення умов для перетворення неповних сімей у повні змінені сім'ї.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Агуєвич О. Могли виховання дітей засобами народної педагогіки // Українське народознавство і проблеми виховання учнів: У 2-х ч. — Івано-Франківськ, 1995. — Ч. 1. — С.113-116.
2. Бенедиктова И. Компенсаторная роль учебного общения детей с недостатками развития речи в семье // Психолого-педагогические проблемы семейного воспитания. — Могилев, 1985. — Ч. 2. — С.235-237.
3. Гизатуллина Д. Развитие речи у детей раннего возраста, воспитывавшихся вне семьи // Семья и личность: психолого-педагогические, социологические и медико-психологические проблемы. — М., 1981. — С.102.
4. Забавлянки мамин Мар'янки / Упор. Г. Довженюк. — К., 1992. — 24 с.
5. Закувала зозуленка: Антологія української народної творчості. — К.: Веселка, 1989.
6. Козлов В. Симбиотические взаимоотношения между детьми и родителями и их влияние на дальнейшее формирование личности ребенка и подростка // Семья и личность: психолого-педагогические, социологические и медико-психологические проблемы. — М., 1981. — С.134-135.
7. Крутских С. Влияние присутствия матери на поведение ребенка в незнакомой обстановке // Общение как предмет теоретических и прикладных исследований. — Л., 1973. — С.85-86.
8. Лабандук М. Психологія мовленнєвої діяльності. — Тернопіль, 1995. — 110 с.
9. Матейчек З. Некоторые психологические проблемы воспитания детей в неполной семье // Воспитание детей в неполной семье. — М., 1980. — С.69-98.
10. Прислів'я і приказки. Взаємини між людьми. — К.: Наукова думка, 1991. — 440 с.
11. Родари Д. Грамматика фантазии: Ведение в искусство придумывания историй. — М., 1978. — С.130-140.
12. Рутман Э. Сила радости // Семья и школа. — 1980. — №1. — С.25-28.
13. Сазонова Л. Структура семьи и речевое развитие ребенка // Взаимоотношения поколений в семье. — М., 1977. — С.79-84.
14. Семиченко В. Психология речи. — К., 1998. — 112 с.

Наталія ПАЛІЙ

### НАРОДНА ГРА В КОРЕКЦІЇ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Через особливі соціокультурні фактори сучасного життя, які зумовлені, передусім, економічними та екологічними проблемами, для багатьох молодших школярів період адаптації до школи все помітніше супроводжується переживаннями негативної модальності, зокрема, підвищеним рівнем хвилювання, тривожності, страхами. На цьому фоні нерідко виникають вторинні поведінкові та емоційно негативні реакції, які у випадках повторення, стійкої фіксації можуть призвести до шкільної дезадаптації та ускладнити процес формування особистості.

Не викликає заперечень, що саме успішний чи невдалий початок шкільного життя, пристосування до нових умов і вимог школи, здебільшого, визначають перспективу учня впродовж усього шкільного періоду, а згодом впливають і на життя у перспективі особистості. Тому так важливо, щоб емоційні проблеми та об'єктивно пов'язані з ними труднощі адаптації дитини до школи не залишились непоміченими. Водночас психологічні характеристики молодшого шкільного віку — підвищена чутливість до зовнішніх впливів та сильна зовнішня і внутрішня реакція на них, безпосередність сприйняття оточуючого світу, високий рівень наслідування та емоційного зараження, значна чутливість щодо педагогічних впливів — можна вважати найбільш сприятливими для проведення корекційної роботи. Мета ж останньої — створення оптимальних можливостей і умов для особистісного розвитку дитини, зокрема, розвитку її емоційної сфери як найважливішого з компонентів шкільної адаптації.

Важливим завданням успішного здійснення педагогічно-корекційного впливу на емоційну сферу молодшого школяра постає вибір корекційної діяльності як такої, що відповідає наступним вимогам: по-перше, сприяє формуванню позитивної мотивації учня щодо педагогічних впливів; по-друге, є продуктивною за характером, тобто виявляє латентні емоційні процеси, загострює актуальний рівень зовнішньої емоційної виразності, що,

відповідно, надає можливість вчителю та вихователю здійснювати оперативний контроль за динамікою емоційних проявів школяра; по-третє, є привабливою для учнів даного вікового періоду і такою, що органічно поєднується з їх щоденною життєдіяльністю.

Як показало проведене дослідження, одним з найбільш ефективних засобів педагогічно-корекційного впливу на емоційну сферу молодших школярів є унікальний феномен загальнонародської культури — народна гра. Цей вибір, передусім, був зумовлений тим, що саме фольклорна культура, порівняно з усіма відомими формами художньої творчості, історично та структурно наближена до автентичного мистецтва, тобто до середовища, в якому розвивався емоційний філогенез.

Видатні українські педагоги, композитори і фольклористи — В.Верховинець, Ф.Колесса та ін. [1; 4] однозначно відзначають, що ядром фольклору є образи-архетипи, які втілюють зміст життєво-практичних установок, завдання життєбудови, уявлення про щастя і т. ін. Все це базується на реальному способі життя, що робить образ у фольклорі впізнаваним і співзвучним побутовим настроям, надає можливість сприймаючому легко переносити, моделювати у свідомості життєві ситуації, або, навпаки, приносити у художні моделі реальні копії. Відзначаючи укоріненість народної творчості у життєво-практичній сфері, а також те, що фольклорна свідомість є складовою частиною буденної свідомості, автори впевнено називають ще одну сутнісну сторону цієї діяльності — естетичну, котра є містком у світ духовних цінностей.

Підкреслюючи взаємозв'язок естетичного фактора та емоційної сфери, В.Верховинець та Ф.Колесса справедливо наголошують на тому, що, з одного боку, розвинута емоційна сфера особистості є неодмінною умовою ефективності впливу, а з другого, — наявність естетичного у його різних проявах — умова та підґрунтя розвитку емоційної сфери, а у кінцевому результаті — і становлення особистості в цілому.

Характеризуючи гру як "найвидатнішу форму природного розвитку" загалом, палкий патріот національного виховання С.Русова особливу увагу приділяє національним іграм [8, 44]. На прикладах історії світової культури та історії культури українського народу вона доводить, що усі народні ігри (забавки, розривки, лови та ін.) виникли не лише для розваги, а задовільняли вимоги життя, розвивали дитину фізично і духовно. До цього ж, поділяючи думку американського психолога Дж.Болдуїна, українська просвітителька С.Русова додає, що у народній грі беруть участь інстинктивні нахили і природний склад душі (характер), що постає від спадщини і потрібний людині задля майбутньої діяльності [8, 46–47].

Слід зазначити, що втрачений, на жаль, зв'язок із традиційною народною культурою та жорсткі реалії сьогодення зумовили появу нових — агресивних, бездушних, "безмовних" ігор. Як наслідок цього діти втрачають сприятливу можливість навчатись у грі співвідношення інтонації, емоційності та пластики, ритму, жестів, що так органічно поєднуються у народній грі. Інакше кажучи, узгодження руху — зовнішньої дії і зосередженого у ньому ідеального внутрішнього смислу.

Останнім часом у вітчизняній та зарубіжній психології [5; 6; 9; 12; 13 та ін.] спостерігається підвищена увага до використання ігрового методу — ігротерапії. Інтуїтивно та свідомо психологи та педагоги орієнтуються при цьому на специфіку народної гри, її колективний характер, наявність обов'язкових для гравців умов, взаємостосунків та поведінки, добровільність й рівноправність у розподілі ігрових ролей, простоту й доступність обладнання. Усе це дозволяє швидко "підключити" дитину до ігрового спілкування, організувати безпосереднє спостереження та у разі необхідності — корекцію дій та поведінки гравців.

Характеризуючи корекційні функції народної гри, С.Шмаков обґрунтовує їх так: ігри надають можливість моделювати різні ситуації життя, вирішувати конфліктні ситуації "мирним" шляхом, вчать різноманітності проявів емоцій у будь-яких життєвих ситуаціях [10].

Зважаючи на те, що гра є найкращою формою моделювання аналогів життєвих ситуацій та імітації цілісних процесів у їх розвитку та динаміці [2; 11], вона постає підґрунтям для реалізації комплексу соціальних та психічних функцій. Серед них виділимо наступні:

- оптимізація комунікацій у системі взаємн "дитина — дорослий", "дитина — ровесники";

- зміна позицій дитини у напрямку подолання пізнавального та особистісного егоцентризму, послідовної децентрації, завдяки чому зростає міра соціальної компетенції та, відповідно, здатність до вирішення конфліктних ситуацій;
- розширення можливостей щодо самовираження та самопізнання дитячої особистості, психологічного розвантаження її внутрішньої напруги тощо.

У виборі гри як засобу педагогічно-корекційної діяльності ми спирались на можливості позитивного впливу специфічних особливостей художньої діяльності на емоційну сферу особистості школяра.

Особливість, самобутність феномена художньої діяльності, як відомо, полягає у тому, що саме художній (мистецький) компонент забезпечує функціонування специфічної форми діяльності людини — творчості. У цій особливій формі “духовного діяння” (І.Маноска) особистість не лише осягає навколишній світ, навчається його підпорядковувати, розуміти та певним чином взаємодіяти з ним, але й осягає власну здатність до подібних взаємодій, межу та міру самостійності й індивідуальності сили у протистоянні життєвим колізіям. Більше того, художня творчість завжди є певним емоційним “вибухом”, у якому долається замкнутість людського буття, відкривається новий життєвий простір. До специфічних рис власне художньої діяльності, які у поєднанні з грою значною мірою забезпечують корекційну спрямованість розглядуваного феномену, відносно наступні:

- креативний характер художньої діяльності як явище, процес, що сповнені несподіванок, новизни, творчого самовідкриття “Я можу!”;
- обов’язкова актуалізація та залучення індивідуального досвіду учня до сфери художньо-ігрової діяльності; при цьому актуалізації підлягає як ігровий, так і емоційний досвід — коло емоційно насичених асоціацій, уявлень, образів та ін.;
- “зараження” дитини у процесі художньо-ігрової діяльності емоціями ролевих персонажів, що сприяє виникненню емпатії як здатності до співпереживання, співчуття іншій особистості та розуміння її внутрішніх станів.

Таким чином, загальний для усіх видів мистецтва принцип — глибинний сенс художньої діяльності — допомагає учневі краще пристосуватись до зовнішніх та внутрішніх обставин буття. Разом із тим оскільки гра є вільною від примусу, страхів, залежності від світу дорослих діяльністю; органічне поєднання гри з художнім компонентом (музика, живопис, хореографія, поезія) постає ефективним засобом самодослідження особистістю своїх почуттів і переживань, а також надійним місцем звільнення дитини від деструктивної емоційної напруги та дискомфорту.

Доцільно зазначити, що, зважаючи на належність до різних типологічних груп (рольові, хороводні, рухливі, змагальні та ін.), дитячі народні ігри мають певні спільні особливості, які постають додатковим фактором позитивного впливу на емоційну сферу особистості школяра.

Так, чимало дитячих народних ігор супроводжуються своєрідними поетичними або музичними доповненнями, які мають найрізноманітніше призначення: попереджають про початок гри, ігровий етап, коментують певні події сюжету тощо. Зокрема, у хороводних іграх “Подоланочка”, “Журавель” та ін. [7, 32, 36] музичний приспів доповнює ігрову дію, а в змагальних — “Хлібчик”, “Відьма”, “Залісний ключ” [7, 17–20] — словесний текст є своєрідним емоційним зачином, який “опредмечує” певний ігровий епізод або образ. У цих випадках поетичний або музичний компонент, як найважливіша складова спільної ігрової дії, є певним поштовхом, що привертає та, водночас, активізує увагу дитини до зображуваного образу, надає останньому яскравого чуттєвого забарвлення.

Для багатьох дитячих народних ігор — “Мир-миром”, “Подоланочка”, “У відьми” та ін. [7, 33–36] — характерним початком, завершенням або елементом перебігу ігрової дії є принцип кола, що є важливим з погляду здійснення корекційного впливу на емоційну сферу школяра. Адже, як засвідчують дослідження фізіологів, саме форма кола дозволяє нервовим клітинам знаходитись у найбільш сприятливій зоні. Більше того, форма кола відіграє і певну комунікативну функцію, оскільки дозволяє дитині відчувати поряд із собою “своїх”, близьких за духом.

Наступною характерною особливістю народних ігор є їх імпровізаційність. Зважаючи на синкретичність жанру дитячого фольклору, імпровізації підлягає як поетичний або прозовий

текст, так і рухи та жести, що зумовлює постійний творчий пошук учнем нових емоційних відтінків у зображенні характеру будь-якого (доброго, злого, веселого, сумного та ін.) рольового образу.

Органічним компонентом багатьох народних ігор — “Та продай, бабусю, бичка”, “Мишка”, “Хлібчик” та ін. [7, 17–20, 34] — є діалогічність перебігу ігрової дії. Саме діалогічність випадку надає дитині грі особливості рухливості та динамічності, що, у свою чергу, забезпечує можливість яскравого рольового перевтілення. Разом із тим запитання (як основа діалогу) у зворотній відповіді кожен раз породжує нову (іншу) інтонацію, що полегшує процес розрізнення емоційних вражень, збагачує досвід чуттєвого реагування дитини.

Нарешті, усі народні ігри мають виразні ознаки дитячої творчості — безпосередність, емоційність, потяг до гри словами й звуками, таємничість і загадковість.

Отже, розвиваючись за законами естетичного виховання, ігрова творчість органічно поєднується з життям школяра, емоційно насичує та збагачує його почуттєвий світ. Означені характерні особливості народних ігор надають можливість емоціям, не реалізованим у житті дитини, знайти вихід і вираження у доволіному комбінуванні елементів художньої творчості, де мистецтво “не лише дає вихід тій чи іншій емоції, але й завжди вирішує її та звільняє психіку від її темного впливу” [3, 299].

## ЛІТЕРАТУРА

1. Верховайця В. Весняночка / Ігри з піснями для дітей дошкільного і молодшого шкільного віку. — К.: Музична Україна, 1989. — 343 с.
2. Выготский Л.С. Игра и её роль в психическом развитии ребёнка // *Вопр. психологии*. — 1966. — №6. — С.21–26.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. — М.: Мысль, 1991. — 480 с.
4. Колесса Ф. Шкільний співаник (з педагогічної спадщини композитора). — К.: Музична Україна, 1992. — 224 с.
5. Крайнова Н.Л. Развитие эмоционального мира детей / Пособие для родителей и педагогов. — Ярославль: Академия развития, 1996. — 208 с.
6. Лендрет Г.Л. Игровая терапия: искусство отношений: Пер. с англ. / Пред. А.Я.Варга. — М.: Международная педагогическая академия. — 1994. — 368 с.
7. Палій Н.В. Педагогічно-корекційний вплив на емоційну сферу молодших школярів у процесі їх залучення до художньо-ігрової діяльності. — Тернопіль: “Намалювана книга — Богдан”, 1999. — 50 с.
8. Русова С.Ф. Дошкільне виховання. — Катеринослав, 1918. — С.42–47.
9. Стрельцова Л.П. Эмоциональный буварь: обучение эмоциональной культуре дошкольников и младших школьников: Учеб. кн. — М.: Фирма “Интерпракс”, 1994. — 230 с.
10. Шмаков С.Л. Его величество — игра: для родителей и воспитателей. — М.: NB Магистр, 1992. — 160 с.
11. Элизонин Д.В. Психология игры. — М.: Педагогика, 1978. — 304 с.
12. Lyons S/L/ Art Psychotherapy Evaluations of Children in Crestidy Disputations // *The Arts in Psychology*, 1993. — Vol. 2. — P.12–17.
13. Seitz J. Brendo L. Reclaiming unclaimed kids // *The edication digest*. — 1996. — Vol. 61, №5. — P.20–24.

Марія ПОСТОЛЮК

## САМОВИХОВАННЯ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Самовиховання — ядсно новий етап у розвитку особистості, що відкриває нові можливості у взаємодії між нею і зовнішнім світом шляхом усвідомлення особистістю себе, свого місця в навколишньому світі і власної поведінки у ньому. Г.Костюк пише: “Самовиховання — вища форма виявлення саморуху особистості, що розвивається, в якій вона виступає суб’єктом свого розвитку” [5, 96].

Як особливий вид діяльності “самовиховання вимагає активного усвідомлення особистістю власного “я” (самосвідомість), стосунків з навколишнім світом (світогляд, свого життєвого досвіду)” [1, 15].

Єдність виховання і самовиховання закладена в природі психічного розвитку людини. Результативність виховних впливів залежить від позиції дитини, від її настрою, світосприйняття. Самовиховання передбачає певний рівень розвитку інтелекту, який виявляється у всьому, що стосується зміни свого “я”. Тому багато педагогів стверджують, що

робота над собою стає постійною, ефективною, якщо є зріла самосвідомість. Усвідомлення власної поведінки веде до самопостереження, самоаналізу.

Самовиховання — процес, у якому взаємопов'язано проявляється весь духовний світ людини. У ньому взаємодіють моральність, інтелект, воля, емоції. Емоційно-моральний характер самовиховання тісно поєднується з волевим та інтелектуальним, утворюючи складну картину самозміни особистості.

Як слушно відзначає Ю.Орлов, «самовиховання — це не особливе заняття, яке вибирає людина так само, як вона вибирає професію. Самовиховання — це певний тип ставлень, вчинків, дій до самого себе і власного майбутнього з точки зору відповідності певному ідеалу» [8, 133].

Визначення самовиховання як діяльності людини, яка спрямована на зміну однієї поведінки та якостей, звичайно, досить широке і може стосуватися будь-якої форми самовиховання, тобто формування людиною як соціально позитивних, так і соціально негативних якостей (наприклад: жорстокість, прагнення до наживи). У зв'язку з цим існують різні погляди щодо визначення сутності самовиховання. Так, О.Ковальов вважає, що «самовиховання — це свідомі, систематична робота особистості над собою з метою усунення тих чи інших недоліків і формування позитивних якостей, що відповідають вимогам суспільства й особистого плану розвитку» [7].

Специфіка самовиховання як фактора розвитку особистості полягає в тому, що воно серед усіх інших факторів найбільше спирається на індивідуальні особливості людини, її нахили та потреби. Завдяки цьому людині вдається виокремити для самої себе домінуючі задатки, які у майбутньому можуть суттєво визначити весь її життєвий шлях, забезпечити розвиток фізичних, моральних якостей. Як слушно зазначає І.Бех, виховний процес, який не забезпечує належних умов для розвитку самовиховання, здебільшого будується на безпосередньому підкоренні, приниженні гідності людини, в кінцевому результаті не сприяє її моральному становленню, а навпаки, викликає спалахи агресивності [3].

Аналіз робіт вітчизняних дослідників показав деякі розбіжності у поглядах на самовиховання, класифікацію його методів, прийомів і засобів. До цього часу залишається недостатньо окресленим поняття самовиховання. Так, А.Арет вважає, що самовиховання — це освітньо-виховна робота особистості [1]. Найточніше і найчіткіше, на нашу думку трактується це поняття у словнику «Психологія»: самовиховання — свідомі діяльність, спрямована на щонайповнішу реалізацію людиною себе як особистості [8].

Деяко дискусійним залишається питання: яку роль у становленні особистості відіграє самовиховання? Так, А.Кометов вважає, що самовиховання — вища форма самовдосконалення особистості, коли функції вихователя вона виконує сама. Розглядаючи діалектику виховання і самовиховання, він, як і ряд інших дослідників, приходить до висновку, що це два взаємопов'язані процеси [6]. А.Арет особливу увагу у своїх дослідженнях звертає на те, що самовдосконаленням займається не тільки окрема людина, а й колективи.

Аналіз наукової літератури з досліджуваної проблеми дає підставу виділити такі найважливіші ознаки самовиховання:

- особливий вид діяльності, спрямованої на себе;
- усвідомлений, планомірний, самостійний процес;
- робота суб'єкта з усвідомлення своїх позитивних якостей та усунення негативних;
- діяльність, у якій відображаються вимоги суспільства до особистості й усвідомлення нею цих вимог.

Виникаючи в процесі виховання, самовиховання у своєму розвитку проходить ряд етапів, ступенів:

1. Усвідомлення власних дій через зовнішню оцінку.
2. Самоаналіз і самооцінка своїх дій і якостей.
3. Потреба відповідати самооцінці.
4. Складання програми самовиховання.
5. Діяльність із самовиховання і самовдосконалення [1].

Серед дослідників досі немає узгоджених поглядів на структуру, показники та рівні розвитку, етапи самовиховання. Зокрема, С.Єлканов, А.Ковальов методами самовиховання вважають самопізнання, самооцінку, самонавіювання. Першим показником розвитку

самоаналізу особистості є ступінь адекватності самооцінки. Залежно від тенденції та особливостей самоаналізу виділяються чотири рівні самооцінки, які певною мірою збігаються із стадіями розвитку самоаналізу, що запропоновані І.Бехом:

- процесуально-ситуативний;
- якісно-ситуативний;
- якісно-консервативний;
- якісно-динамічний [3, 130–131].

На процесуально-ситуативному рівні людина не встановлює зв'язків між своїми вчинками і якостями особистості. Оцінка свого "я" здійснюється лише за окремими зовнішніми результатами діяльності. На якісно-ситуативному рівні відбувається встановлення прямолінійних зв'язків між вчинками і якостями. За таких умов здійснення або нездійснення окремого вчинку ототожнюється з наявністю або відсутністю відповідної якості. Якісно-консервативний рівень характеризується руйнацією прямолінійних, формальних зв'язків між вчинками та якостями особистості. Якість абстрагується людиною від конкретного вчинку, виступає в її свідомості як самостійна об'єктивна реальність. Якісно-динамічний рівень характеризується усвідомленням складних зв'язків між якостями особистості та вчинками. Зникає розрив між внутрішнім світом і безпосередньою поведінкою.

Особлива роль у самоаналізі належить дієво-вольовій сфері, яка забезпечує саморегуляцію внутрішнього світу людини згідно з дійсністю. Воля — це свідоме регулювання людиною своєї поведінки (діяльності та спілкування), пов'язане з переборюванням зовнішніх і внутрішніх перешкод.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Арет А.Я. Основные положения теории самовоспитания: Автореферат. ... д-ра педнаук. — Л., 1964. — 99 с.
2. Арет А.Я. Очерки по теории самовоспитания. — Фрунзе, 1981. — 124 с.
3. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання. — К, 1998. — 204 с.
4. Гордеева Л.М. Педагогическое руководство нравственным самовоспитанием старшеклассников: Автореф. дис. ... канд. педнаук. — Минск, 1971. — 19 с.
5. Костюк Г.С. Начально-всхожий процесс и последний розвиток особистості/ За ред. Л.М.Прокопенко. — К., 1989. — С.98–133.
6. Кочетов А.И. Как заниматься самовоспитанием. — Минск, 1995. — 258 с.
7. Ковалев С.М. Воспитание и самовоспитание. — М., 1986. — 287 с.
8. Орлов Ю.М. Восхождение индивидуальности. — М., 1991. — 287 с.
9. Психологічний словник. — К.: Вища школа, 1982. — 215 с.

Віталій КВАРЦЯНИЙ

#### РЕАЛІЗАЦІЯ МОТИВІВ У НАЦІОНАЛЬНОМУ ВИХОВАННІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ

Що спонукає студента педагогічного факультету до виховної діяльності? Яка його мотиваційна сфера? Чи потрібно її формувати, а якщо потрібно, то в якій спрямованості? Це ряд питань, котрі постійно виникають викладачів педагогічних училищ, зокрема фізкультурних відділень, і без позитивних рішень яких неможливе удосконалення навчально-виховного процесу.

Дієвим підходом до вивчення мотивації виховної діяльності, визначення основних положень та їх формування на різних етапах професійної підготовки є дослідження М.Алексєєвої [1], А.Дусавицького [2], А.Леонтьєва [3], А.Маркової [4] та інших науковців.

Враховуючи те, що до останнього часу немає системних досліджень динамічного підходу до вивчення мотиваційної сфери закладів II рівня акредитації, в тому числі у студентському середовищі педагогічних училищ, а мотиваційна сфера студента фізкультурного відділення надмірно складна за своєю будовою і характеризується багатьма об'єктивними і суб'єктивними параметрами та характеристиками і вже частково мотивована до виховної діяльності, у процесі дослідження ми обґрунтували та склали спрощену операційну модель її вивчення (таблиця 1).

*Складові моделі вичення мотиваційної сфери студентів  
педагогічного училища*

| БЛОКИ МОТИВІВ                     | МОТИВИ                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|-----------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| I. Навчально-пізнавальні мотиви   | змісту навчання та виховання<br>процесуальний мотив у виховній діяльності<br>самовдосконалення та самовиховання<br>зв'язки студента до самостійної навчальної діяльності                                                                                                                             |
| II. Загально-соціальні мотиви     | загально-соціальний мотив боргу (перед державою, суспільством)<br>локальний мотив боргу (перед батьками, рідними, викладачами)<br>майбутньої професії вчителя початкових класів<br>підтримка<br>самоутвердження<br>відповідальності перед колективом<br>наслідування (героїв, ідеалів, модних течій) |
| III. Особистісно-соціальні мотиви | оцінки навчально-виховної діяльності<br>мотив стимулювально-заспокоючий у виховній роботі<br>матеріально-побутовий мотив<br>перспективи<br>отримання диплома молодшого спеціаліста<br>уникнення дорікань<br>інші індивідуальні мотиви                                                                |

Як показують наші дослідження, ця модель найбільш повно відображає сутність мотиваційної сфери студента педагогічного училища і дає змогу проаналізувати стан цієї сфери у динаміці її змін і розвитку впродовж усіх років навчання на перших-четвертих курсах. На підставі даної моделі розроблена анкета для опитування студентів педучилища фізкультурного відділення.

Для порівняння характеристик, отриманих під час соціологічних досліджень, використовувались такі індекси:

1. Сила мотиву (групи мотивів)

$$K_c = AM / 100,$$

де А — сума балів за кожним мотивом;

М — кількість мотивів не рівних нулю;

АМ — сила мотиву, визначена респондентами.

2. Частота вибору мотиву (популярність мотиву)

$$K_n = BP / 100,$$

де ВР — кількість відповідей, які не дорівнюють нулю.

3. Значущість мотиву

$$K_z = K_c + K_n$$

Максимальне значення  $K_z$  може скласти 2, мінімальне — 0.

За даною анкетною виконано моделювання мотиваційної сфери студентів 3-го курсу Луцького педагогічного училища. Ось деякі результати цих досліджень.

Загальний вигляд мотиваційної сфери студентів визначений пульсуючим характером змін. Він залежить від тих обставин, які оточують студента. Увагу привертає і співвідношення між пізнавальною та соціальною мотивацією у виховній діяльності під час навчання та проведення спортивних завдань. Воно — на користь соціальної, але перевага над пізнавальною незначна і складає близько 7%. Це свідчить, що до педучилища прийшла нова студентська формація, яка розуміє: щоби бути підготовленим до професійної діяльності з обраної спеціальності, окрім наполегливої праці, потрібні і глибокі знання не тільки загальноосвітніх, а й спортивних дисциплін.

Студенти педагогічного училища в процесі навчально-виховної діяльності також визначили для себе широкий спектр мотивів пізнавальної та соціальної мотивації як за силою, так і за частотою вибору. Найбільшою популярністю серед відзначених нами користуються такі мотиви:

– в навчально-пізнавальній групі: мотив змісту навчання (намагаються пізнати й відкрити для себе все нові сторони майбутньої професії), мотив самовдосконалення (пізнати шляхи самовдосконалення та самовиховання через навчально-науковий процес);

– в загально-соціальній групі: мотив перспективи (мати майбутнє місце професійної діяльності за своїм бажанням), мотив отримання диплома вищої освіти.

Враховуючи високий рівень навчально-пізнавальних мотивів, нами виявлено, що занепокоєння викликають відхилені респондентами мотиви в загально-соціальній групі мотивацій, які входять до професійних характеристик студентів фізкультурного відділення. Зокрема, третина студентів (37,3%) відхиляють мотив наслідування, п'ята частина (24,5%) опитаних — мотив відповідальності перед колективом, а кожний восьмий респондент — мотив підтримки. Названі вище мотиви мають великий вплив на майбутню професійну діяльність. Тому вони розвинені і сформовані на даний час професійної підготовки. А формувати лідерські риси у студентів педагогічного училища повинні викладачі загальноосвітніх і спеціальних дисциплін у процесі навчально-виховної діяльності.

У свій час дослідник С.Рубінштейн писав: «Для того, щоб особистість, яка навчається, по-справжньому включилася в роботу, потрібно, щоб завдання, поставлене перед нею впродовж навчальної діяльності, були не тільки зрозумілі, а й внутрішньо сприйняті нею» [5]. Отже, першочерговим завданням викладацького складу педучилища є визначення мотиваційної сфери студентського контингенту. Цього потребує сама формула професійної підготовки, складовими якої є праця, інтелект та мотиви поведінки особистості, які підлягають під педагогічний вплив.

На підставі проведених досліджень і отриманих результатів можна зробити висновок, що мотивація є суттєвою характеристикою особистості в студентському віці. Нами розроблені педагогічні рекомендації для викладачів педучилища щодо посилення кожного мотиву навчально-професійної діяльності студентів третього курсу. Зокрема, для посилення мотивів, відхилених при опитуванні студентів молодших курсів педагогічного училища, пропонуємо викладачам використовувати певні рекомендації.

Для підвищення рейтингу мотиву лідерства в групі:

- виховувати у студента почуття лідера;
- впроваджувати в навчально-виховному процесі елементи організаційних заходів, що визначають роль лідера;
- заохочувати лідерів у спортивній діяльності.

Для посилення мотиву відповідальності перед колективом групи педагогічного училища:

- виховувати у студента почуття «ліктя» у міжособистих стосунках;
- прищеплювати почуття дружньої приязності;
- у навчально-виховному процесі проводити ігри з утворенням спортивних команд на першість педучилища.

Для посилення мотиву наслідування:

- проводити зустрічі з цікавими людьми, відомими спортсменами, олімпійськими чемпіонами;
- наводити приклади в навчально-виховній роботі педучилища відомих та знаменитих особистостей.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеева М.И. Мотивы учебной деятельности // Проблемы высшей школы. — К.: Вища школа, 1976. — Вып. 25. — С. 31–38.
2. Дусавицкий А.К. Мотивы учебной деятельности студентов. — Харьков: ХГУ, 1987. — С. 53.
3. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции. — М., 1971. — С. 54.
4. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. — М.: Просвещение, 1990. — 191 с.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2-х т. / АПН СССР. — М.: Педагогика, 1989. — 485 с.



# ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Микола КОРЕЦЬ

## ПЕРЕБУДОВА СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ДЛЯ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ “ТЕХНОЛОГІЇ”

З нового 2001–2002 навчального року вступає в дію базовий навчальний план загальноосвітніх закладів освіти, за яким до освітньої галузі “Технології” входять такі складові: Трудове навчання. Виробничі технології. Основи виробництва. Раніше [8] передбачалося, що відповідно до цього буде змінена і назва навчального предмета в школі, тобто замість єдиної назви “Трудове навчання” виступатимуть (крім початкової школи): в середніх класах — “Виробничі технології”, в старших — “Основи виробництва”. Це відповідало б тим єдиним принципам назви навчальних предметів, якими керуються всі інші галузі освіти. Наприклад, галузь “Природознавство” викликає природознавство, фізику й астрономію, хімію, біологію та екологію, географію, тому навчальні предмети мають назви відповідні до назви галузей.

Але в державному стандарті галузі “Технології” [3] автори пропонують залишити назву цього предмета без змін, тобто навчальний предмет буде називатися не співзвучно з освітньою галуззю, а буде конкретизувати лише одну з гілок галузі. Безумовно, в період реформування освіти і при переході на 12-річне навчання даній галузі відводиться досить важлива роль і тому необхідно провести комплекс заходів для підняття її престижності.

Незаперечний той факт, що трудове навчання як навчальний предмет останні роки знаходиться в уціпленому становищі. На це вплинули і соціально-економічні фактори в країні, бо ці заняття, на відміну від інших, потребують додаткових матеріальних витрат (матеріали, інструменти, електроенергія, експлуатація верстатного парку). Тому у зв'язку зі складністю фінансування освіти закріпосило багато міжшкольських навчально-виробничих комбінатів і в старших класах школи трудове навчання практично ліквідовано. Разом із тим в силу різних причин в суспільстві склалася думка про трудове навчання як предмет другорядний, меншої важливості порівняно, наприклад, з історією, географією. Не змінився його позицій і практичний процес інтегрування трудового навчання з кресленням, науково обґрунтований у роботі [10]. Тому ми бачимо єдиний шлях для підняття престижності навчального предмета “Трудове навчання” — це зміна його назви відповідно до базового навчального плану та вдосконалення і поповнення змісту навчання відповідно до сучасних досягнень науки і техніки. Побутову думку, що зміна назви навчального предмета призведе взагалі до випущення його з навчального плану школи. Але така позиція є хибною, бо в базовому навчальному плані загальноосвітніх навчальних закладів зафіксована галузь “Технології” з тривалістю навчання 2 год. протягом усього терміну навчання. Як зазначалося в роботі [6], в початковій школі цей навчальний предмет можна називати трудовим навчанням. Але в середніх, а особливо в старших класах його зміст і завдання більш вагомі. При нині діючій навчальній програмі з трудового навчання [9] існує не адекватність назви предмета та його завдань і змісту, що аргументовано аналізується в роботі [7]. Адже в програмі з трудового навчання базовим розділом є “Технологія обробки матеріалів”.

Очевидно, з назвою “Трудове навчання” або “Праця” на даному етапі не можна погодитися, тому що будь-який вид людської цілеспрямованої діяльності з метою створення предметів, необхідних для задоволення своїх потреб, — це і є праця. Але даний навчальний предмет не ставить завдання ознайомлювати учнів з усіма існуючими видами людської діяльності, а лише — з основами виробництва. Зрештою, таке всеохоплююче ознайомлення реалізувати за відведений у школі навчальний час неможливо. Щодо назви предмета “Трудове навчання” слід зауважити, що їй повинен відповідати зміст, спрямований на навчання дітей основ деяких видів трудової діяльності людей, які є найбільш поширені на виробництві і в

побуті. На наш погляд, це звужує завдання навчального предмета, в основному, до набуття вмінь і навичок і пропускає блок теоретичних знань із технологій виробництва. Трудові операції слід розглядати лише, як засіб до виконання загальноосвітніх завдань трудового навчання: політехнічної освіти, профорієнтаційної роботи, трудового виховання, формування творчого ставлення до праці, поєднання навчання з продуктивною працею. На другому ступені цього навчального предмета при вивченні "Виробничих технологій" необхідно, окрім інших завдань, в першу чергу, поставити завдання з ознайомлення учнів з типовими в техніці, побуті технологіями виробництва, виробити елементарні вміння та навички з ручної та механічної обробки найпоширеніших матеріалів. На останніх ступенях при вивченні "Основ виробництва" це буде здійснюватися на допрофесійному і професійному рівні з наданням можливостей одержання кваліфікацій однієї із обраних робітничих професій.

Галузь освіти "Технології" передбачає здійснення якісного і кількісного розширення навчального предмета "Трудове навчання". На сьогодні його умовно розбивають на 4 ступені: I — 1–4 класи; II — 5–7 класи; III — 8–9 класи; IV — 10–11 класи. Відповідно до такої схеми навчальні предмети можуть мати такі назви: на I ступені — "Трудове навчання", на II ступені — "Виробничі технології", на III, IV ступенях — "Основи виробництва".

В новоствореній експериментальній програмі з трудового навчання [4] чітко вказується, що даний навчальний предмет має на меті забезпечити підготовку учнів до трудової діяльності у різних сферах виробництва та домашньому господарюванню, дати учням загальні відомості про основи виробництва, сучасну техніку, технології; залучити учнів до основних видів проектно-конструкторських і технологічних робіт, сформулювати навички розв'язання творчих практичних завдань. Це, в свою чергу, засвідчує необхідність змін у назві навчального предмета "Трудове навчання" відповідно до назви галузі освіти. Існує два варіанти, один з яких є більш узагальнюючим, суть його в тому, що на всіх рівнях вивчення, розпочинаючи з початкової школи і закінчуючи старшими класами, назвати навчальний предмет "Технології виробництва" або технологічним навчанням. За енциклопедичним трактуванням: "Технологія (від грец. *techné* — мистецтво, майстерність, умінь і ... логія) — сукупність методів обробки, виготовлення, зміни стану, властивостей, форм сировини, матеріалу чи напівфабрикату, які здійснюються в процесі виробництва продукції". Це здійснюють учні в початкових класах на моделях та іграшках, а також учні старших класів при поглибленому вивченні певних напрямків трудової діяльності людини чи при опануванні основ робітничих професій. За другим варіантом цей навчальний предмет може мати структуровану назву, залежно від рівня класів, а саме: "Трудове (технологічне) навчання" в початкових класах, "Виробничі технології" у середніх і "Основи виробництва" у старших класах.

Необхідність у зміні назви спеціальності викликана такими основними факторами. Першим є необхідність, щоби назва навчального предмета в школі однозначно відповідала назві освітньої галузі. Це не значить, що трудове навчання зовсім ліквідується. Воно залишається формулюючим блоком у створенні нового навчального предмета "Технології виробництва". Безумовно, це не лише формальна зміна назви, тут передбачається доповнити зміст відповідно до сучасних досягнень науки і техніки.

Друге: вчитель технологій виробництва, порівняно з вчителем трудового навчання, матиме більш широкі можливості працевлаштування, не обмежуючись лише загальноосвітньою школою. Це і система профтекосвіти, і позашкільні освітні установи, а також навчально-виробничі структури підприємств. Тому такі зміни забезпечать більш високий рівень соціальної захищеності випускника.

Третє: до цього часу профільна підготовка вчителя трудового навчання зазначалася після назви спеціальності у дужках, вказувалися існуючі нині два напрямки: технічна праця і обслуговуюча праця. Але ці назви не зовсім коректні, розмиті і не відбивають змісту навчання. Із назви, для прикладу, не зрозуміло кого і що обслуговувати. Не зрозуміло також, що доцільно відносити до технічної праці? Це будь-яка праця пов'язана з технікою, чи більш вузьке поняття відповідно до програми з трудового навчання. А у випадку спеціальності "Технології виробництва" вони мають уніфіковану назву, вказуючи лише на конкретні матеріали, технологія

обробки яких опановується: технологія конструкційних матеріалів і технологія обробки тканин і харчових продуктів.

Четверте: попередня назва спеціальності зовсім не вписується у модель підготовки магістрів освіти. Відомо, що магістр в освітніх галузях — це викладач вищої школи. В жодному вищому закладі освіти всіх рівнів акредитації немає і не буде навчальної дисципліни “Трудове навчання”. А навчальні дисципліни певних технологій виробництва є як у технічних закладах освіти, так і в педагогічних, у яких ведеться підготовка вчителів технічного профілю.

І останнє. Ми прагнемо в освітній діяльності вийти на світовий рівень. Але навіть у переважній більшості пострадянських держав цей навчальний предмет має назву “Технології” або “Технології виробництва”, але не “Трудове навчання”. В такій ситуації ми повинні зробити хоч би формальні корективи у назві спеціальності відповідно до існуючої вже усталеної позиції у державах.

Відповідно до таких змін необхідно вносити поправки не лише у назву спеціальності, а й у кваліфікацію спеціаліста, про що вже майже п'ять років ведуться дискусії. Відомо, що підготовка вчителя завжди повинна випереджувати нововведення в школі, яка виступає замовником спеціаліста. Тому запропоновані заходи проводяться з деяким запізненням.

Схематично систему підготовки вчителів технологій виробництва можна представити у такому вигляді.



Схема 1. Система підготовки вчителів технологій виробництва

У випадках, коли в сільських малокомпактних школах для вчителя технологій виробництва буде не достатньо для повної ставки педагогічного навантаження, можна здійснювати поєднання спеціальності 7.010103 “Педагогіка і методика середньої освіти.

Технології виробництва” з іншими спорідненими спеціальностями. Нижче наведений, на наш погляд, оптимальний варіант поєднань спеціальностей при основній “Технології виробництва”.

Таблиця 1

*Оптимальний варіант поєднань спеціальностей при основній “Технології виробництва”*

| Спеціальність, спеціалізація                                                                                                    | Кваліфікація                                                                                                                 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 7.010103 Педагогіка і методика середньої освіти. Технології виробництва (із зазначенням спеціалізації)                          | Вчитель виробничих технологій, основ виробництва (зазначається спеціалізація), креслення і безпеки життєдіяльності           |
| 7.010103 Педагогіка і методика середньої освіти. Технології виробництва і фізика                                                | Вчитель виробничих технологій, фізики, креслення і безпеки життєдіяльності                                                   |
| 7.010103 Педагогіка і методика середньої освіти. Технології виробництва та основи інформатики                                   | Вчитель виробничих технологій, основ інформатики, креслення і безпеки життєдіяльності                                        |
| 7.010103 Педагогіка і методика середньої освіти. Технології виробництва і основи професійного навчання (за профілем підготовки) | Вчитель виробничих технологій і професійного навчання (зазначається профіль підготовки), креслення і безпеки життєдіяльності |
| 7.010103 Педагогіка і методика середньої освіти. Технології виробництва і хімія                                                 | Вчитель виробничих технологій, хімії, креслення і безпеки життєдіяльності                                                    |

**Перелік спеціалізацій**

- металообробка;
- автосправа;
- автотракторна техніка та сільськогосподарські машини;
- електрорадіотехніка;
- технічне креслення;
- прикладна і технічна творчість;
- основи підприємництва;
- основи економіки;
- основи інформаційної техніки;
- конструювання і моделювання одягу;
- технологія приготування страв;
- основи аграрного виробництва.

**Перелік профілів підготовки:**

- автосправа;
- токарна справа;
- фрезерна справа;
- столярна справа;
- слюсарна справа;
- радіотехнічна справа;
- електрослюсарна справа;
- електронно-технічна справа;
- офісно-комп’ютерна справа.

Таблиця 2

*Підготовка молодшого спеціаліста*

| Технології виробництва                       | Вчитель трудового навчання і виробничих технологій за напрямком (екзатн вид обробки матеріалів) |
|----------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Перелік спеціалізацій                        |                                                                                                 |
| Прикладна і технічна творчість               | Керівник гуртка прикладної і технічної творчості                                                |
| Автосправа                                   | Вчитель автосправ                                                                               |
| Металообробка                                | Вчитель з металообробки                                                                         |
| Електротехніка                               | Керівник гуртка електротехніки                                                                  |
| Народні промисли                             | Керівник гуртка народних промислів                                                              |
| Організація спортивно-масової роботи в школі | Організатор спортивно-масової роботи в школі                                                    |

У цьому контексті необхідно розробити систему вдосконалення підготовки вчителів освітньої галузі “Технології”. Найбільш глибоко питання вдосконалення підготовки вчителів

трудового навчання досліджувалися авторами монографії [4], коли методом системно-структурного аналізу трудового виробничого процесу були обґрунтовані принципи побудови змісту політехнічної підготовки вчителів та розроблена його структура. Останнім часом цьому питанню також почали надавати особливу увагу, бо воно пов'язано із підготовкою стандартів вищої освіти [5, 10]. Вдосконалення техніко-технологічної підготовки вчителів зумовлене нині процесом трансформування змісту освіти в системі підготовки вчителів технологій виробництва, і базується на практиці підготовки вчителів трудового навчання.

Розглянемо схематично видозміни за формою та обсягом вивчення навчальних дисциплін, які є основними в підготовці фахівців за моделлю: **вчитель трудового навчання → вчитель технологій виробництва** (в дужках записані аудиторні години).

Дисципліни професійної і практичної підготовки

- |                                  |   |                                          |
|----------------------------------|---|------------------------------------------|
| • Нарисна геометрія та креслення | → | Нарисна геометрія, креслення з методикою |
| 170 годин                        |   | 216 (174) годин                          |
| • Електротехніка, 64 години      | → | Електротехніка та електротехнічні роботи |
|                                  |   | 90 (68) годин                            |
| • Машинознавство, 321 година     | → | Машинознавство, 324 (296) години         |
| • Технічна творчість, 136 годин  | → | Техніко-прикладна творчість,             |
|                                  |   | 144 (106) годин                          |

Дисципліни профільної підготовки

На прикладі профілю “Технологія обробки конструкційних матеріалів”  
для молодшого спеціаліста

- |                                                 |   |                                            |
|-------------------------------------------------|---|--------------------------------------------|
| • Основи сучасного виробництва,                 | → | Технології виробництва,                    |
| 286 годин; вивчається з 1 по 5 курси            |   | 216 (190) годин                            |
| • Практикум з навчальних майстерних, 476 годин; | → | Практикум з технології обробки матеріалів, |
| вивчається з 1 по 3 курси                       |   | 432 (340) годин                            |
| • Технологічна практика,                        | → | Навчально-технологічна практика,           |
| 90 годин                                        |   | 108 годин                                  |
| • Технічна механіка, 238 годин;                 | → | Технічна механіка,                         |
| вивчається на 2, 3 курсах                       |   | 216 (178) годин                            |

На прикладі профілю “Техніко-прикладна творчість” для бакалавра

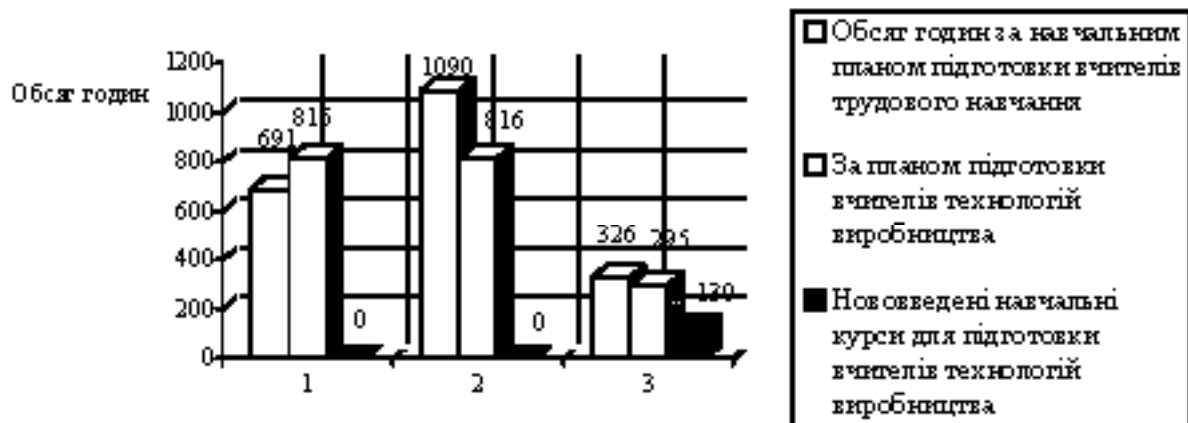
- |                                                    |   |                                        |
|----------------------------------------------------|---|----------------------------------------|
| • Основи моделювання і конструювання, 36 годин     | → | Основи моделювання і конструювання,    |
|                                                    |   | 54 (36) годин                          |
| • Художня обробка матеріалів, 94 години            | → | Художня обробка матеріалів,            |
|                                                    |   | 108 (88) годин                         |
| • Практикум з технічного моделювання, 116 годин    | → | Практикум з технічного моделювання,    |
|                                                    |   | 136 (102) години                       |
|                                                    |   | Прикладна механіка, 90 (68) годин      |
| • Радіотехніка та електронні системи, 80 годин     | → | Радіотехніка та електронні системи,    |
|                                                    |   | 90 (68) годин                          |
| • Методика викладання за спеціалізацією, 54 години | → | Методика викладання за спеціалізацією, |
|                                                    |   | 72 (52) години                         |

Таким чином, вчитель технологій виробництва, який навчається протягом п'яти років за навчальним планом спеціаліста, буде мати три різноманітні напрямки профільної підготовки, тобто втреті розширюються функціональні можливості такого фахівця і він матиме, крім основної, три додаткові кваліфікації.

## ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА



*Схема 2. Схематичне представлення варіативності підготовки вчителя у вищих закладах освіти IV рівня акредитації*



- 1 — дисципліни професійної і практичної підготовки;
- 2 — дисципліни профільної підготовки для молодшого спеціаліста;
- 3 — дисципліни профільної підготовки для бакалавра.

Динаміка обсягу годин для вивчення дисциплін фахової підготовки зумовлена трансформуванням спеціальності.

Неоднозначно вирішується питання магістратури для цього профілю, хоча найбільш визначеним є те, що на цьому ступені повинні вести підготовку викладачів технічних (технологічних) дисциплін з конкретної спеціалізації, яка визначається вищим закладом освіти залежно від наявної потреби в таких кадрах та можливостей факультету.

Нині на практиці реалізуються два напрями підготовки магістрів, один з яких традиційний — на базі диплома спеціаліста відповідної спеціальності опановується за шостий рік навчання. В Росії магістрів з аналогічної спеціальності навчають після отримання кваліфікації вчителя за ступенем підготовки бакалавра відповідної спеціальності протягом двох років, тобто весь процес підготовки магістра цієї освітньої галузі займає, як і у нас, 6 років і має таку схему: молодший спеціаліст, бакалавр → магістр (2 роки).

На сучасному етапі розвитку освіти для підготовки магістрів не передбачено державного фінансування, тобто суттєво обмежуються можливості в продовженні навчання для переважної кількості випускників—спеціалістів. Враховуючи те, що підготовку магістрів не спроможні фінансово забезпечувати також юридичні особи в системі освіти, бо вони самі фінансуються

від державного бюджету, був апробований дещо спрощений шлях. Суть його полягає в тому, що кваліфікація магістра здобувається на п'ятому році навчання паралельно з опануванням навчального плану спеціаліста спеціальності 7.010103. "Педагогіка і методика середньої освіти. Технології виробництва". У цьому випадку не залучаються додаткові кошти, але після закінчення п'ятого курсу університету випускник додатково до кваліфікації спеціаліста отримує диплом магістра освіти. Безумовно, що така підготовка буде дещо деформованою і перевантаженою для студентів. Як правило, до такої магістратури зараховуються найбільш здібні студенти, що мають високі показники у навчанні. Так що додаткове академічне навантаження, пов'язане з опануванням навчального плану магістра, для таких студентів не буде проблематичним. А деформованість у підготовці такого магістра полягатиме в тому, що значна частина фактичного матеріалу (до 40%) переноситься для самостійного опрацювання.

Трансформування процесу підготовки вчителів для освітньої галузі "Технології", як видно з проведеного аналізу, створить єдину монолітну та мобільну систему підготовки вчителів трудового навчання, виробничих технологій та основ виробництва на всіх ступенях навчання і дасть можливість отримання додаткових кваліфікацій вчителя креслення та основ безпеки життєдіяльності.

Фахову підготовку таких спеціалістів можна представити у вигляді гармонійної єдності декількох циклів навчальних дисциплін. Наведемо приклад перерозподілу годин між цими циклами, який нами був успішно апробований у Національному педагогічному університеті імені М. Драгоманова.

Таблиця 3

Приклад перерозподілу годин між циклами навчальних дисциплін

| №      | Цикл навчальних дисциплін                                  | Обсяг годин | % від загального обсягу |
|--------|------------------------------------------------------------|-------------|-------------------------|
| 1      | Гуманітарної та соціально-економічної підготовки           | 1422        | 20,5%                   |
| 2      | Дисципліни природничо-наукової підготовки                  | 630         | 9,1%                    |
| 3      | Загально професійні дисципліни                             | 918         | 13,3%                   |
| 4      | Дисципліни професійної і практичної підготовки             | 774         | 11,2%                   |
| 5      | Дисципліни профільної підготовки для молодшого спеціаліста | 1188        | 17,2%                   |
| 6      | Технічно-прикладна теорія для бакалавра                    | 820         | 11,8%                   |
| 7      | Основ інформаційної техніки для спеціаліста                | 718         | 10,4%                   |
| 8      | Вибіркові навчальні дисципліни                             | 450         | 6,5%                    |
| ВСЬОГО |                                                            | 6920        | 100%                    |

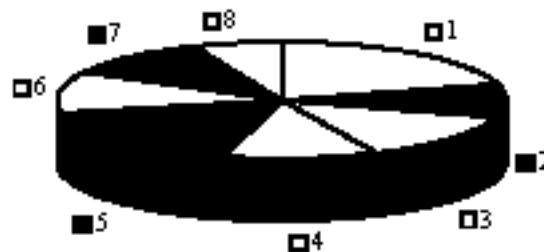


Схема 3. Схематичне зображення розподілу годин між циклами навчальних дисциплін (номер циклу вказаний у таблиці 3)

## ЛІТЕРАТУРА

1. Болтубаш Я.Я., Корець М.С. Особливості ступеневої підготовки вчителів трудового навчання // Рідна школа. — 1999. — № 11. — С. 17–19.
2. Гусев В.И. Совершенствование содержания политехнической подготовки учителей труда в пединститутах. — Киев: Вища школа, 1989. — 131 с.
3. Державний стандарт загальної середньої освіти в Україні. Технології. — К.: Генеза, 1997. — 29 с.
4. Експериментальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Трудове навчання. 5–9 класи. Укладачі: В.М.Мадзігон, Г.Е.Левченко, Л.І.Денисенко та інші. — Київ: Педагогічна думка, 2000. — 240 с.
5. Корець М.С. Вчитель виробничих технологій та основ виробництва для школи майбутнього // Збірник наукових праць К.-Подільського держуніверситету. Серія педагогічна. — К.-Подільськ: ІВВ. — 1999. — Вип. 5. — С. 45–50.
6. Корець М.С. Основні положення до концепції вчителя технологій виробництва // Теорія та методика вивчення природничо-математичних і технічних дисциплін: Збірник науково-методичних праць Рівненського державного гуманітарного університету. — Вип. 1. — 1999. — №1. — С. 105–108.
7. Корець М.С. Про назву спеціальності “Педагогіка і методика середньої освіти. Трудове навчання”/ Проблеми трудової і професійної підготовки: Науково-методичний збірник. — Слов’янськ: СДП, 1998. — Вип. 2. — С. 55–58.
8. Постанова Кабінету Міністрів України № 1239 від 5.08.1998 р. “Про затвердження базового навчального плану загальноосвітніх навчальних закладів”.
9. Програми для загально-освітніх навчально-виховних закладів. Трудове навчання. 5–7 класи. Укладачі: Н.І.Боринська, О.П.Гніденко, Г.А.Кондратюк та інші. — Київ: Перун, 1996. — 144 с.
10. Сидоренко В.К. Інтеграція трудового навчання в навчання (дидактичний аспект)/ За ред. Д.О.Тюхтєвського. — К.: УДПУ, 1995. — 142 с.

Анатолій КУЗЬМІНСЬКИЙ

## РОЗВИТОК ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ: ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА

Сучасне українське суспільство об’єктивно потребує вдосконалення освітньої системи, професійної підготовки фахівців. Одним з важливих умов успішної реалізації завдань системи освіти є рівень компетентності педагогічних працівників. Формування сучасного фахового рівня педагога на засадах концептуальних положень безперервної освіти — один із головних напрямів діяльності системи післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Реформа загальноосвітньої і вищої школи, яка здійснюється в країні відповідно до Закону України “Про освіту”, — важливий етап на шляху поступального розвитку незалежної України [1]. У процесі реформи значно зростає роль людського фактора у функціонуванні і розвитку суспільства, оскільки відповідність якостей особистості ідеалам суспільства стає одним із важливих стимулів соціального прогресу. Завдання удосконалення навчання і виховання підростаючого покоління пов’язані з реформою школи, з підвищенням уваги до педагога, його фахового рівня, соціального статусу. Паралельно з визначенням змісту підвищення вимог до середньої ланки освіти формується коло завдань щодо підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. У Державній національній програмі “Освіта” (Україна XXI ст.) відзначено необхідність значно поліпшити психолого-педагогічну і методичну підготовку педагогів, озброєння їх ефективними формами і методами виховної діяльності, підвищити роль теоретичної і професійної підготовки, сприяти оволодінню ними надбанями світової культури та національною духовною спадщиною [2].

Для розуміння і правильного вирішення багатьох сучасних проблем підготовки і, особливо, післядипломної освіти педагогічних працівників важливе значення має вивчення, теоретичний аналіз і творче осмислення досвіду, накопиченого попередниками.

Необхідність дослідження процесу розвитку системи післядипломної освіти педагогічних кадрів зумовлена потребами розвитку держави, завданнями, визначеними Законом України “Про освіту”, Державною національною програмою “Освіта” (Україна XXI ст.), Національною доктриною розвитку освіти України у XXI столітті й іншими нормативними документами. Історичний досвід підвищення кваліфікації педагогічних кадрів цінний не лише сам по собі.



У ньому відображені найбільш суттєві особливості розвитку школи, її досягнення, труднощі, які виникають на окремих історичних етапах.

Досвід попередніх років може бути широко використаний і в сучасних умовах на основі критичного аналізу специфіки розвитку національної системи освіти. Це зумовлюється тим, що нині загальноосвітня школа є базовою ланкою в системі освіти України. Глибоко вивчивши і детально проаналізувавши наукові джерела, дисертаційні матеріали, приходимо до висновку, що проблеми підвищення кваліфікації педагогічних кадрів розглядалися лише фрагментарно.

На нашу думку, заслуговує на увагу фундаментальне дослідження про створення і розвиток системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів радянської загальноосвітньої школи (1917 — початок 1980 рр.) П.Худомінського [3, 4]. У працях підкреслюється, що у російській імперії до 1917 року не існувало державної системи підвищення кваліфікації вчителів. Курси, які проводились з ініціативи прогресивних педагогів, охоплювали лише невелику частину вчителства. У 1917 — 1920 рр., як стверджує автор, основне завдання полягало у створенні системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Для цього періоду характерна відсутність єдиної мережі спеціальних закладів, що здійснюють підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Курси, як правило, проводились з ініціативи місцевих органів народної освіти, відділів спілки працівників освіти, самих педагогів. Провідною формою підвищення їхньої кваліфікації на початку 20-х років були короткотермінові курси, для організації яких чітко визначалися цілі та завдання, розроблялися навчальні плани і програми, добиралися лекторські кадри.

У першій половині 20-х років XX століття розпочався процес “визрівання” окремих компонентів системи підвищення кваліфікації, встановлення взаємозв’язків між ними. Активну участь у підвищенні кваліфікації педагогів брали губернські та повітові органи влади, дослідно-показові установи, будинки працівників освіти, школи. Курси проводились також на базі педагогічних навчальних закладів. У роботі з педагогічними кадрами використовувались методи проведення занять проблемного, дослідницького характеру.

П.Худомінський детально з’ясовує роль самоосвіти, яка дозволяла пов’язати курсову підготовку з практичною діяльністю педагогів, їхніми творчими пошуками, колективною методичною роботою. Досить широко розкривається система підвищення кваліфікації у 30-х роках, у період Великої вітчизняної війни й особливо у післявоєнний період. Подаються об’єктивні історичні передумови створення та розвитку системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у колишньому СРСР. Однак автор, на нашу думку, приділяє недостатньо уваги питанням становлення системи підвищення педагогічної кваліфікації в окремих республіках. А ці відмінності мали місце в кожній з них — нині незалежних державах. Вони зумовлені національними, соціально-економічними й іншими особливостями регіонів.

На нинішні організації підвищення кваліфікації педагогів в Україні велику роботу проводить С.Русова [5]. Вона належить до когорти людей, які висвітлювали завдання освітнього будівництва. Свої сили і знання С.Русова віддавала педагогічній діяльності, будівництву національної системи освіти. Вона переконливо стверджувала, що педагога треба обов’язково перепідготувати і прищеплювати йому розуміння основних педагогічних правд, а саме:

- нічого не вимагати від дитини над її сили;
- викликати на допомогу для розв’язання якоїсь проблеми природну кмітливість дитини;
- навчити дитину працювати;
- формувати настрій бадьорості, оптимізму і створювати в класі таку піднесену атмосферу, щоби праця йшла жвавіше;
- мати здатність співпереживати, розуміти особливості розвитку учнів різного віку, їхній внутрішній світ, мотиви поведінки;
- мати любов до дітей, бажання й уміння співпрацювати з ними у різноманітній діяльності, стимулювати дитячу ініціативу, творчість, самоуправління.

С.Русова слушно зауважувала, що той не вчитель, хто не пробуджує зацікавленість в учнів і в кого на уроці вони нудьгують. Найбільше уваги з боку вчителя вимагає некатехетичний метод навчання, що має форму розмови вчителя з учнями. Учитель повинен не лише вчити учнів, але й виховувати їхній характер, а найголовніше — зміцнювати їхню волю і

формувати свідоме ставлення до своїх обов'язків, почуття відповідальності. Всіма цими якостями, стверджувала С. Русова, вчитель повинен оволодіти при проходженні курсової підготовки.

Невтомним трудівником відродження української національної освіти був І. Огієнко [6], який розумів національну ідею як духовне самовираження нації через освіту. Можливість культурного розвитку української нації він пов'язував з необхідністю виборювання української державності. Сьогодні в умовах незалежної України погляди І. Огієнка на освіту є особливо актуальними в контексті національного відродження, оскільки й донині даються взнаки минулі важкі віхи її розвитку. Загальновідомо, що український народ завжди прагнув будувати своє життя, освіту, побут за законами краси. У педагогічному доробку Івана Огієнка чільне місце посідали дослідження, пов'язані з підготовкою і перепідготовкою вчителя. Вчений, готуючи посібники для курсової підготовки вчителів, переслідував не лише вузьку дидактичну, суто прагматичну мету. Значна увага в його дослідженнях приділяється питанням, які пов'язані з чарівною мимозвучністю, природною м'якістю української мови. Закопуючись цим, він прагнув відшукати першоспоживи цього феномену, пояснити його співвітчизникам, насамперед учням. Створена з цією метою і видрукувана вже в еміграційний період у жовтні 1923 року «Таблиця мимозвучності української мови» відобразила надзвичайну закоханість автора в рідну мову і глибоку тугу за Батьківщиною.

Оскільки посібники готувалися в основному для курсової підготовки вчителів початкової школи, автор звертає увагу на використання зразків каліграфії, виконання правильної літературної вимови. В посібники І. Огієнко включає до кожної вступної бесіди, яка передувала початку тієї чи іншої теми, ілюстративні матеріали: портрети відомих слов'янських та українських філологів і письменників, визначних діячів української культури, а також зображення титульних сторінок старовинних книг-граматик, зразки слов'янського письма XI, XVI, XVII століть, що мало, за переконаннями І. Огієнка, допомогти гостріше відчувати історію рідної мови, свого народу, формувати в учителів почуття гордості за своїх предків і виконувати прагнення до пізнання, вивчення української мови, сприяти розвитку національної свідомості в цілому.

У 20-х роках виразно простежується суперечність між вузькими часовими рамками курсів і необхідністю безперервного підвищення вчителями своєї кваліфікації, рівень якої не відповідав вимогам єдиної трудової школи. На можливий шлях подолання цієї суперечності вперше звернули увагу в Росії С. Шацький, а в Україні Г. Гринько і Я. Ряпко, які висунули ідею нерозривного взаємозв'язку курсової форми підвищення кваліфікації педагогів з повсякденною практичною діяльністю. Завдання курсів — допомогти педагогу зробити теоретичні висновки з накопиченого досвіду та перевірити їх подальшою педагогічною діяльністю. З метою забезпечення безперервності процесу підвищення кваліфікації починають використовуватись докурсові та післякурсові завдання.

Друга половина 20-х років характеризувалась уведенням обов'язкового початкового навчання, посиленням політехнізації школи, ознайомленням учителів з основами промислового і сільськогосподарського виробництва. Досить гостро постала проблема підвищення якості знань учнів, озброєння їх ґрунтовними навичками письма, читання, виконання арифметичних дій. Все це вимагало якісного підвищення кваліфікації учителів.

У 1923–1925 рр. було проведено масову перепідготовку та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Форми цієї роботи були різні: місячні курси окружного і дільничного масштабу за централізованим планом та програмою, районні виробничі конференції перед початком навчального року та ін. Програма місячних курсів (1925 р.) мала такі цилі: політичний — 30 год., загальний — 36 год., педагогічний — 107 год. До педагогічного циклу входили: методика комплексної роботи у перші 4 роки в школі — 35 год., дитячий рух — 14 год., методика екскурсій — 14 год., гігієна — 10 год., охорона дитинства — 10 год., сучасна наукова педагогіка — 10 год. [7].

Курси працювали у 26-ти округах, ними було охоплено 8833 вчителі, або 32% всіх педагогічних працівників. До викладання на курсах залучали викладачів вищих навчальних закладів, співробітників науково-дослідних установ та ін. Проте рівень підготовки педагогічних кадрів був доволі низький. За даними перепису, на 15 грудня 1927 року у школах

Україні працювало 10,1% учителів, які закінчили університети та інститути, 12,8% — педтехнікуми і педучилища, 56% — загальноосвітні середні школи, 21,1% — не мали середньої освіти. Таким чином, близько 90% учителів мали лише середню і незакінчену середню освіту [8]. Це не могло не позначитися на якості навчання і виховання учнів у школі. Негативно впливало на навчально-виховний процес і те, що в той час школа не мала стабільних навчальних планів і програм. Учителям доводилося працювати без єдиного обов'язкового для всіх шкіль навчального плану. Враховуючи все це, уже до кінця 20-х років в Україні в основному закінчується процес створення найважливіших компонентів системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. З'являються спеціальні заклади, які повинні здійснювати перепідготовку вчителів і керівників шкіл.

З метою підвищення теоретичного рівня фахової кваліфікації, вивчення, узагальнення та поширення кращого педагогічного досвіду в 1932/33 навчальному році при Наркомосі України було відкрито Центральний інститут підвищення кваліфікації педагогів, з 1938 року в обласних центрах почали діяти інститути удосконалення кваліфікації вчителів, будинки вчителів, а в районних — педагогічні кабінети, які вивчали і пропагували передовий досвід, організовували й спрямовували методичну роботу з педагогами. З кожним роком в Україні збільшувалася кількість майстрів педагогічної справи.

Напередодні Великої вітчизняної війни Наркомос УРСР, його органи на місцях проводили значну роботу з вивчення передового педагогічного досвіду. Скликалися республіканські з'їзди і наради вчителів. Передовий досвід висвітлювався у періодичній пресі, спеціальних збірниках і монографіях. Так, у березні 1934 року відбувся Перший республіканський з'їзд учителів фізики, на якому важливе місце зайняв обмін досвідом викладання цього предмета. У червні того ж року відбувся Республіканський з'їзд педагогів біологічних предметів, метою якого було узагальнити досвід кращих учителів та розробити методичні рекомендації для поліпшення викладання природознавства. У 1935 році пройшли з'їзди вчителів математики, мови й літератури. Після цього було видано книгу методичних посібників і збірників з досвіду роботи кращих шкіл і вчителів. Організовувались педагогічні виставки, музеї. 1931–1940 роки в історії розвитку школи в Україні були роками неперервного її зростання та удосконалення, здійснення обов'язкового початкового навчання, розширення семітринної та середньої освіти, нагромадження кращого педагогічного досвіду, підготовки і перепідготовки педагогічних кадрів.

Роки Великої Вітчизняної війни були суворим випробуванням людських якостей нашого народу в цілому і вчительства зокрема. Вони гідно витримали цей іспит. У перші дні війни зміст занять з учителями і керівниками шкіл переглядається з урахування вимог воєнного часу. Посилюється увага до питань патріотичного виховання, військової і фізичної підготовки, організації суспільно корисної праці школярів. Надається допомога вчителям у підвищенні якості знань учнів, зміцненні дисципліни.

Після звільнення України від німецько-фашистських загарбників почала відновлюватися система народної освіти. На основі взаємодопомоги всіх союзних республік у 1943–1945 рр. була проведена велика робота з відновлення установ підвищення кваліфікації на територіях, звільнених від фашистської окупації. Система підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, яка складалася у 20–30-х роках, в умовах воєнного часу витримала випробування на міцність, переконливо довела свою життєздатність і ефективність, правильність принципів, на яких вона базувалась. Але воєнна розруха давала про себе знати. У цих умовах особливо гостро відчувалась необхідність забезпечення безперервності процесу підвищення кваліфікації, перенесення центру тяжіння на самостійну роботу педагогів. В Україні вже у серпні–вересні 1944 року та січні–березні 1945 року проходили районні наради вчителів, у центрі уваги яких були питання удосконалення методики навчально-виховної роботи, підвищення фахового рівня тощо.

У липні 1945 року відбулась Республіканська нарада вчителів початкових класів, під час якої працювали секції навчання грамоти, пояснювального читання, граматики й орфографії української мови, арифметики, історії, природознавства та географії, навчання учнів-переростків.

У період 1945–1950 рр. сталися істотні зміни в структурі шкільної мережі. Значно збільшилася кількість середніх шкіл, особливо в промислових регіонах та обласних центрах. Значні темпи зростання мережі семирічних і середніх шкіл мали місце й у сільській місцевості. А це вимагало докорінної перебудови й удосконалення системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Усе це було можливо успішно вирішити лише за умови реалізації настанов:

- підвищення кваліфікації педагогічних кадрів розглядати, як органічну складову загальної системи підготовки педагогів й управління школою, яка реалізується органами народної освіти;
- підвищення кваліфікації являє собою комплекс, що включає: за змістом – ознайомлення вчителів із сучасними досягненнями психолого–педагогічних наук, забезпечення професійно–методичними знаннями в їх єдності і взаємозумовленості;
- напрямком підвищення кваліфікації поєднується з вивченням, узагальненням й оволодінням передовим педагогічним досвідом;
- контингент слухачів формувати з представників усіх категорій працівників системи народної освіти;
- організаційні форми включають курсові заняття (лекції, семінари, практичні заняття), індивідуальні і групові консультації;
- забезпечується єдність, наступність і взаємозв'язок усіх ділянок роботи щодо підвищення кваліфікації педагогів, що проводиться районними, міськими методичними кабінетами та шляхом самоосвіти.

У 50–х роках здійснюються великі реорганізації у мережі і типах навчальних закладів, зумовлені переходом до обов'язкової загальної середньої освіти. У зв'язку з цим Міністерство освіти у 60–х роках видало інструкції і положення про методичну роботу вчителів, про обласний центр удосконалення кваліфікації вчителів, про педагогічну роботу, про класного керівника, про заочну та екстернатну форми навчання та ін.

У кінці 50–х та в 60–х роках здійснюється реорганізація десятирічних шкіл в одинадцятирічні трудові політехнічні школи з виробничим навчанням, а також завершується відповідна перебудова вечірніх (змінних) і заочних шкіл. Це вимагало невідкладної перепідготовки педагогічних кадрів. У цей період досить широкого поширення набули очно–заочні курси. Один раз у п'ять років учителів, які мали відповідну освіту і педагогічний стаж до 15 років, повинні були направляти до інституту вдосконалення на короткотермінову (до 1 тижня) настановчу осілю.

Основну роботу з перепідготовки і підвищення кваліфікації педагогічних кадрів виконували обласні інститути удосконалення кваліфікації вчителів. Так, у 1959 році у них навчалися 11737 педагогів, у 1960 — 32056, у 1963 — понад 50 тисяч.

Нові завдання школі вели до зміни й удосконалення змісту і форм роботи методичних установ. Зміна територіального поділу країни вимагала зміни їх мережі та дислокації. Так, на початку 60–х років в Україні було 26 інститутів удосконалення вчителів, а на початку 80–х років — 28. У зв'язку зі змінами в районуванні республіки зростає чисельність районних і міських методичних кабінетів.

Здійснення масової освітньої роботи з педагогічними працівниками, ознайомлення їх із питаннями політехнізму, основами промислового і сільськогосподарського виробництва обумовили в 50–60–х роках тенденцію до зміцнення кадрового складу і матеріальної бази установ підвищення кваліфікації. В інститутах удосконалення вчителів створюються нові навчально–методичні кабінети (заклади інтернатного типу), лабораторії (наприклад, ТЗН), майстерні; підвищується заробітна платня методистів. Особливо інтенсивно ця робота проводилася у Донецькій, Луганській, Харківській, Львівській, Кіровоградській, Полтавській, Черкаській областях. У цей період значно вдосконалюється система підвищення кваліфікації педагогічних кадрів західних областей України, втім числі Буковини, Закарпатської області.

Однією з дієвих форм підвищення кваліфікації педагогів, ознайомлення їх з кращим педагогічним досвідом, пропаганди творчих досягнень передових учителів стали опорні школи та внутрішкільні, міжшкільні, районні й обласні школи передового педагогічного досвіду. У

1966 році в республіці налічувалося понад 2700 опорних шкіл і 8000 шкіл кращого (передового) педагогічного досвіду.

Метою опорних шкіл було впровадження у роботу педагогів досягнень педагогічної науки, кращого педагогічного досвіду, ведення експерименту щодо удосконалення методів і форм навчання та виховання у школі, апробація нових навчальних планів, програм, підручників тощо. При опорних школах працювали міжшкільні, районні (міські) методичні й предметні комісії (об'єднання) вчителів, класних керівників, проводилися семінари, педагогічні читання і науково-практичні конференції. Школи передового досвіду працювали з постійним складом слухачів. Це досить переконливо висвітлено в працях В.Смужанської.

У цей час набули поширення університети наукових знань і кращого педагогічного досвіду, які працювали на громадських засадах при інститутах удосконалення кваліфікації вчителів, відділеннях Педагогічного товариства і товариства "Знання". В університетах читалися лекції з питань педагогіки, психології, окремих методик, методики виховної роботи, пропагувався кращий педагогічний досвід. Серед лекторів були учителі-новатори, вчені-педагоги, викладачі вищих навчальних закладів, працівники науково-дослідних інститутів. Кращі університети працювали у Харківській, Луганській, Львівській, Кіровоградській, Донецькій, Одеській, Миколаївській, Черкаській областях та м.Києві.

У Черкаській області в 1963 році діяло 10 райметодкабінетів на громадських засадах, обласний університет та 3 філіали університету педагогічних знань для вчителів і керівників працівників шкіл та відділів народної освіти, 12 батьківських університетів, 156 шкіл матері. Сотні кращих, досвідчених педагогів виконували функції позаштатних інспекторів-методистів. При всіх середніх і восьмирічних школах діяли батьківські лекторії.

Серед масових заходів щодо підвищення кваліфікації вчителів важливе місце займали педагогічні читання і науково-практичні конференції. Так, у 1966 році відбулися конференції, учасники яких обмінялися думками про заходи для підвищення якості знань і попередження неуспішності, використання технічних засобів навчання, організації навчально-виховної роботи в школах-інтернатах і групах продовженого дня, поліпшення керівництва роботою шкіл. Входили в практику педагогічного життя систематичні проведення районних, міських, обласних, республіканських педагогічних читань із залученням науковців з НДІ України. (До освіти Черкащини приїздили з Києва Г.Костюк, Б.Кобзар та ін.) Це було вдалою формою виявлення творчих надбань освіти.

Розширення соціально-педагогічних функцій школи, здійснення загальної обов'язкової середньої освіти молоді, перехід до нового змісту освіти різко підвищили вимоги до рівня теоретичної і професійно-педагогічної підготовки вчителів. До вирішення цієї проблеми було залучено працівників вищої школи.

Створення у 1966 році Міністерства освіти СРСР завершило процес перетворення системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у загальносоюзну. Аналіз архівів колишнього Міністерства освіти СРСР дозволяє зробити висновок, що в цей період суттєво зміцнюється навчально-матеріальна база інститутів удосконалення вчителів та інших установ, що здійснюють підвищення кваліфікації педагогів і керівників шкіл, що забезпечило проведення у 1967–1975 рр. масової перепідготовки вчителів у зв'язку з переходом шкіл на новий зміст освіти. Підвищення вимог до рівня кваліфікації педагогічних кадрів обумовило поступове перетворення інститутів удосконалення вчителів із навчально-методичних у науково-методичні центри (створення в багатьох ІУВ кафедр педагогіки, психології, суспільних дисциплін, наукових основ управління загальноосвітньою школою; участь у проведенні дослідно-експериментальної роботи; розширення зв'язків з науково-дослідними установами АНП СРСР).

Відповідно до постанови ЦК КПРС та Ради Міністрів СРСР "Про завершення переходу до загальної середньої освіти молоді та подальший розвиток загальноосвітньої школи" (1972 р.) у великих педагогічних інститутах й університетах України були створені факультети підвищення кваліфікації директорів шкіл. Деякі педагогічні інститути взяли на себе роботу з підвищення кваліфікації вчителів з теорії навчальних предметів. Такі факультети, наприклад, працювали при Київському, Івано-Франківському, Сімферопольському, Харківському та інших педінститутах. Як правило, тут проводили підвищення кваліфікації вчителів сільських шкіл

(випладачів математики, фізики, хімії, суспільних дисциплін), при окремих педагогічних і технічних ВНЗ ділячи курси вчителів основ інформатики й обчислювальної техніки.

У 60–70-і роки посилюється намагання поглибити методичну, теоретичну підготовку освітян, використовувати в роботі з вчителями проблемно-методологічні, настановчі лекції, які не тільки давали слухачам фактичні знання, а й знайомили їх із методами наукових досліджень, звертали увагу на ще не вирішені проблеми, орієнтували на подальшу самостійну діяльність. У роботі з підвищення фахового рівня використовувалися форми, які стимулювали педагогічну майстерність: творчі дискусії, конференції з обміну досвідом, аналіз педагогічних і управлінських ситуацій, вирішення педагогічних задач (В.Бондар, І.Жерносек, С.Крисюк, В.Маслов та ін.). У цей же період організовуються курси для підготовки резерву керівників шкіл. Але проведений аналіз архівних матеріалів свідчить, що масштаби цієї роботи були обмеженими; часто не забезпечувалось ефективне використання випускників курсів резерву.

Питання підвищення кваліфікації педагогічних кадрів регулярно розглядалися на засіданнях колегій Міністерств освіти СРСР і УРСР, на Всесоюзних нарадах-семінарах і курсах директорів інститутів удосконалення вчителів, які проводилися у Москві, Ленінграді, Києві, Донецьку, Казані, Львові, Мінську та інших містах. Міністерством освіти СРСР були розроблені, затверджені і введені в дію нормативні документи з питань підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, зокрема Типове положення про республіканський, обласний, міський інститут удосконалення вчителів (1968 р.); Типове положення про районний, міський методкабінет (1969 р.); Типове положення про кафедри педагогіки і психології в центральних і республіканських ІУВ (1972 р.); Положення про порядок введення атестації вчителів загальноосвітніх шкіл (1974 р.); інструктивно-методичні вказівки про вдосконалення роботи з лекторським складом в інститутах удосконалення вчителів (1982 р.); методичний лист про підвищення кваліфікації вчителів сільських малокомплектних шкіл (1983 р.). Важливе значення для подальшого розвитку системи роботи з кадрами мали кваліфікаційні характеристики працівників освіти, затверджені Міністерством освіти СРСР за погодженням із Держкомпраці СРСР і ЦК профспілки працівників освіти, вищої школи і наукових установ. У них визначені посадові обов'язки та кваліфікаційні вимоги до всіх категорій працівників народної освіти, чітко сформульовані вимоги до кадрів, їхньої підготовки, перепідготовки. Ці документи стали керівництвом до дії органів народної освіти і критерієм оцінки кадрів, їх відповідності займаним посадам.

У 70–80-х роках з'явилися науково обґрунтовані праці (В.Бондар, П.Дроб'язко, І.Жерносек, М.Красовицький, С.Крисюк, В.Маслов, Л.Прокопенко, Е.Соф'яно), у яких розкривалися окремі проблемні питання підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

У 80-х роках були розроблені примірні навчально-тематичні плани і програми ІУВ, у яких значно розширювалась тематика теорії і методики виховної роботи в школі, збільшувалася обсяг практичних і семінарських занять.

Сформована система підвищення кваліфікації педагогічних працівників установ народної освіти забезпечила проходження абсолютною їх більшістю курсової підготовки один раз у п'ять років. У цій системі важливе місце відводилося самоосвіті. Міністерством освіти СРСР і АПН СРСР були видані програми самоосвіти для вчителів-предметників, випускалися педагогічні бібліотеки самоосвіти. Видавництво "Знання" систематично видавало серію "Педагогіка і психологія". Для самоосвіти були створені сприятливі умови, але окремі об'єктивні та й суб'єктивні фактори нерідко гальмували цю справу.

Вивчення досвіду закладів освіти Черкаської області у 83–90-х роках показало, що методичні служби перебудовували роботу з підвищення кваліфікації педагогічних кадрів на основі врахування індивідуальних особливостей і рівня педагогічної майстерності кожного вчителя, вихователя, керівника. Визначальним у цій перебудові стало впровадження у практику методики діагностування, за допомогою якої виявляється кращий досвід педагогів і їх труднощі, що дає можливість визначити шляхи цілеспрямованого підвищення педагогічної майстерності кожного педагога.

Рівень підготовки педагогів до професійної діяльності у закладах освіти області визначається за допомогою анкетування, у ході якого з'ясовується, що у навчальній та виховній роботі виходить добре, що задовільно, а що викликає труднощі. З метою більшої достовірності

й об'єктивності даних анкет проводиться експертна оцінка і додаткова корекція результатів самооцінки керівництвом освітнього закладу, головою методичного об'єднання, працівниками рай(міськ)методкабінету. У ході уточнювальних бесід із педагогами остаточно формулюються виявлені труднощі, сильні сторони у їхній роботі. При цьому враховується стан викладання і якість знань, умінь і навичок учнів, індивідуальні особливості педагога.

Перебудова методичної роботи на діагностико-прогностичній основі проводилась у три етапи. Зокрема, підготовчий етап включав роз'яснювально-пропагандистську і навчальну роботу. У 1983 році з керівниками шкіл проведені обласні і районні семінари на тему "Організація роботи з педагогічними кадрами на діагностичній основі", на яких розглядалися питання про сутність діагностування, його значення і можливості практичного використання в роботі.

У рамках обласної лабораторії з впровадження у практику результатів науки і кращого педагогічного досвіду з питань психолого-педагогічного спілкування з керівними педагогічними кадрами створена обласна творча група з цієї проблеми (наукові консультанти — вчені Москви і Києва Л.Момот, Я.Турбовський, керівник-заступник директора обласного інституту удосконалення вчителів Л.Прокopenko). Обласна творча група розробила рекомендації з організації методичної роботи з педагогічними кадрами на діагностичній основі і програму навчання педагогів самоаналізу своєї діяльності. У рекомендаціях розкриті методика складання діагностичної карти, наведені зразки документації, схема індивідуальної карти підвищення кваліфікації, приклади діагностичної карти навчально-виховного закладу. Опорними для роботи творчої групи були визначені Соснівський район м. Черкаси і м. Сміла.

Обласним відділом народної освіти, інститутом удосконалення вчителів були об'єднані зусилля наукових співробітників, управлінських органів і методичних служб для спільного цілеспрямованого навчання аналізу та самоаналізу педагогічної діяльності працівників апарату обласної, міської, районної ланки керівництва освітою та навчально-виховних закладів.

На другому етапі методична робота спрямована на подолання виявлених труднощів. У її проведенні на перше місце висувалися завдання організації допомоги педагогу відповідно до виявлених труднощів. Поточний внутрішкільний контроль набуває значення зворотного зв'язку, що дозволяє оперативно виявляти і коригувати ефективність допомоги, яка надається.

На обласному рівні зосереджувалося прийняття рішень та організація методичної допомоги закладам освіти і педагогам із найбільш складних проблем, які не можуть бути вирішені в окремих регіонах, та впровадження передового досвіду інших областей. Наприклад, на основі діагностичних карт учителів міст і районів області, отриманих із рай(міськ)методкабінетів і районних методичних об'єднань, кабінет хімії ОІУВ (зав. А.Стоєцький) складає щорічно діагностичну карту для надання методичної допомоги учителям хімії. Так, у 1986–87 навчальному році в області відчували труднощі щодо організації і методики проведення сучасного уроку 290 вчителів. З них щодо методики діагностики учнів на основі педагогічного конспекту — 45, формування загальнонавчальних навичок — 37, реалізації міжпредметних зв'язків — 20, методики проведення уроків-семінарів — 12, методики проведення експериментальної частини програми — 20 осіб. Вивчивши кількісний склад вчителів, які потребували методичної допомоги на обласному рівні, кабінет хімії організував для них семінари-практикуми з проблем "Організація лекційно-семінарської системи навчання хімії", "Реалізація міжпредметних зв'язків", "Організація і методика проведення експерименту", факультатив-практикум "Організація і методика проведення сучасного уроку" на курсах підвищення кваліфікації при Черкаському педінституті.

Школи кращого педагогічного досвіду, творчі групи, семінари-практикуми організовувалися і діяли у зв'язку з практичною необхідністю на основі заявок з рай(міськ)методкабінетів. Таким чином, створюється єдина система методичної роботи в області, яка дозволяє навчально-методичному кабінету інституту управляти нею, зосереджувати увагу на тій її частині, яка практично цінна для всієї області.

Для працівників районних і обласних відділів народної освіти складалася загальна діагностична карта установ і закладів народної освіти, на якій визначені, з одного боку, установи і заклади області, республіки, країни, які є носіями передового досвіду реалізації проблем реформи школи, з іншого боку — об'єкти області, які потребують практичної



допомогти у їхньому вирішенні. Такі карти надають предметну адресну допомогу освітнім закладам й установам.

Особливо цінним у практиці роботи методичних служб області є масове виявлення за допомогою діагностування кращого досвіду педагогів. Аналіз і вивчення діагностичних карт закладів освіти міст і районів у цілому дозволяє виявити кращий досвід вирішення окремих проблем. Цей досвід використовується для задоволення методичних потреб вчителів свого закладу, інших закладів району, міста й області.

У результаті оперативного виявлення і цілеспрямованого використання кращого досвіду за методикою діагностування у Черкаській області збільшилася кількість шкіл передового педагогічного досвіду (1981 р. — 130; 1985 р. — 218); обласних творчих груп (1981 р. — 46, 1985 р. — 128); проблемних семінарів (1981 р. — 57, 1985 р. — 99). Створено семінари-практикуми, творчі групи міжпредметного передового досвіду з питань формування в учнів загальнонавчальних навичок, вивчення і врахування психологічних особливостей учнів.

Вивчення масового досвіду за допомогою діагностування сприяє організації цілеспрямованого використання кращого досвіду: за допомогою діагностичних карт визначаються педагоги, передовий досвід яких найбільше цікавить громадськість. Таким чином створюється система роботи, яка дозволяє використовувати передовий досвід області для вдосконалення педагогічної майстерності всіх освітян, які виявили в ході діагностування труднощі в роботі. З іншого боку, підхід, який випливає з виявлення потреб педагогів, дозволяє виділити проблеми, недостатньо забезпечені власним досвідом або зовсім не забезпечені, щоб організувати впровадження такого досвіду.

На кінцевому етапі роботи з'ясувалися реально досягнуті результати підвищення педагогічної майстерності педагогів, ефективність методичної роботи. У закладах освіти проводяться співбесіди з педагогами, які відчувають труднощі, вивчається стан їхньої роботи з проблеми, визначається доцільність продовження цієї роботи. Цей етап є одночасно початком нового циклу діагностування.

Після проголошення незалежності України розпочалися демократичні перетворення, які сприяли активізації процесу післядипломної освіти в контексті реформи школи. Процес будівництва національної системи освіти вимагає нових підходів до організації післядипломної освіти педагогічних кадрів. У той же час окремі управлінські органи освіти нерідко ігнорують вітчизняні напрацювання. Розпочалося сліпе копіювання досвіду зарубіжних країн (США, Англія, Франція, Німеччина). Безумовно, розумне, прогресивне треба творчо використовувати, але потрібно мати на увазі, що й наш досвід високо цінується в світі, з чим треба рахуватися.

Вже у 90-і роки почали проводитися деякі організаційні заходи, зокрема, було реорганізовано інститути удосконалення вчителів в інститути післядипломної освіти, науково-методичні центри, в яких значно збільшилася кількість профільних кафедр, творчих груп, науково-експериментальних лабораторій, експериментальних майданчиків під науково-методичним керівництвом працівників інститутів.

Післядипломна освіта педагогічних працівників стала базуватися на принципах багатушладності та варіативності, з урахуванням різних форм власності, різноманіття освітніх закладів та диференційованих вимог до педагогічного професіоналізму.

Зі зміною концептуальних основ педагогічного мислення система підвищення кваліфікації педагогічних кадрів дедалі більше набуває нових форм і методів роботи, іншого змісту. Особлива увага приділяється вирішенню гуманітарних проблем, особистісній зорієнтованості та порівняльному аналізу педагогічних систем, озброєнню педагогічних кадрів новим ставленням і розумінням національної системи виховання, оптимальним використанням сучасних засобів навчання, формулюванням стилюсу (програми дій).

У змісті післядипломної освіти педагогічних кадрів відображаються і реалізуються наукові, психолого-педагогічні, програмно-методичні вимоги, які ставляться до сучасного навчально-виховного процесу. Тільки за наявності цієї єдності можна чекати, що нові знання, нові теоретичні поняття і закономірності будуть органічно і доцільно впровадитись педагогами у навчально-виховний процес. Така єдність, стимулюючи самостійність, творчу активність педагогів, забезпечить стабільність і гнучкість самої системи удосконалення і підвищення кваліфікації.



Ми впевнені, що ефективність системи підвищення кваліфікації і перепідготовки педагогічних кадрів може бути достатньо високою за умов дотримання таких принципів:

- плановість, узгодженість функціонування усіх рівнів і ланок підвищення кваліфікації і перепідготовки педагогічних кадрів;
- обов'язковість, системність і неперервність підвищення кваліфікації протягом усього періоду педагогічної діяльності;
- науковість змісту підвищення кваліфікації з урахуванням перспектив розвитку освіти, оперативної інформації про досягнення науки і передового досвіду;
- єдність теорії і практики;
- урахування індивідуальних інтересів і потреб слухачів, рівня їх підготовленості, умов роботи, відновлення у правах педагогічної діяльності;
- активність і самостійність педагогів, керівників навчальних закладів у процесі підвищення своєї кваліфікації;
- зацікавленість (моральна й матеріальна) педагога у своєму професійному зростанні.

Знання історії розвитку післядипломної освіти, уміння вибрати продуктивні ідеї дозволять, на нашу думку, забезпечити відповідну до сучасних вимог післядипломну освіту педагогів, керівників закладів, установ і органів освіти, покликаних здійснити відповідальні завдання будівництва національної системи освіти.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України "Про освіту" // Освіта. — 1996. — 21 серпня. Державна національна програма "Освіта" ("Україна XXI століття"). — К.: Райдуга, 1994. — 61 с.
2. Худоминский П.В. Пути повышения эффективности педагогической квалификации учителей. — М.: НИИ ОП АПН СССР. — 1975. — 37 с.
3. Худоминский П.В. Становление и развитие системы повышения квалификации учителей советской общеобразовательной школы 1921–1931 гг. / Дис... канд. пед. наук. — М., 1972. — 270 с.
4. Русова С.Ф. Новая школа // Світло. — 1914, березень–квітень. — С. 3–16.
5. Огієнко І.І. Українська культура: Коротка історія культурного життя українського народу: Репр. відтв. вид. 1918 р. — К.: Довіра, 1992. — 141 с.
6. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР 1917–1941. — М.: Педагогика. 1980. — С. 188–190.
7. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: Сборник документов 1917–1973 гг. — М.: Педагогика, 1974. — С. 152–176.

Ганна М'ЯСОЇД

### ВПРОВАДЖЕННЯ МОДУЛЬНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ В СИСТЕМУ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПРАЦІВНИКІВ СЛУЖБ СОЦІАЛЬНОГО ЗАХИСТУ НАСЕЛЕННЯ УКРАЇНИ

Пошук, розробка та впровадження інноваційних та найбільш ефективних технологій навчання, що мають бути використані у системі підвищення кваліфікації соціальних працівників і гарантувати швидкість та міцність засвоєваних знань та навичок, є одним із найважливіших шляхів підвищення якості підготовки випускників відповідних курсів. Актуальність такої роботи з питань освіти соціальних працівників підкреслюється вченими і практиками, серед яких вітчизняні (В.Полтавець [7], Л.Коваль, І.Зверева, Н.Підтісна, В.Васильєв [3], О.Лисенко та ін.) і зарубіжні (С.Стоер, Ш.Рамон, Дж.Рассел [10], С.Шардлоу, Дж.Брідж, Дж.Морват, Ф.Родрігес, Л.Топтій, С.Григор'єва, О.Холостова та ін.).

Виходячи зі спостережень за специфікою роботи соціального працівника, яка вимагає від нього бездоганного володіння професійними знаннями, вміннями і навичками, можна зробити висновок про те, що розробка програми підвищення кваліфікації працівників служби соціального захисту повинна враховувати цільову спрямованість професіоналізму її кадрів, індивідуалізацію навчального процесу відповідно до рівня наявних знань, умінь та потреб кожного з них, забезпечення активної когнітивної діяльності слухачів даного курсу, гнучку й

оперативну зміну навчального матеріалу, яка б узгоджувалась із змінами у професійній діяльності соціального працівника та суспільно-економічними та політичними умовами життя.

Впровадження в систему підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації соціальних працівників нових навчальних програм здійснюється паралельно з реалізацією у закладах навчання нової концепції вищої освіти [6], яка передбачає пересмислення як змістової складової освіти, так і її структурної частини, тобто пошук і використання найновітніших технологічних рішень, що базуються на абсолютно відмінних принципах. Зокрема серед нових дидактичних систем виявляються можливості модульного підходу до процесу підвищення кваліфікації кадрів, що є ефективним при вирішенні наведених практичних питань, які постають при формуванні відповідних навчальних програм.

Результати аналізу теорії і практики модульного навчання свідчать про чутливість цього підходу до нестабільної ситуації на ринку праці та вимог до фахової підготовки спеціалістів, демократичність та індивідуалізацію навчального процесу з урахуванням здібностей та базової підготовки тих, хто навчається, про можливість створення оптимальних умов для розкриття творчого потенціалу суб'єктів навчальної діяльності в системі "викладач-студент", про передумови для підвищення якості фахової підготовки спеціалістів. Так, модульний підхід відповідає тим вимогам, які висувуються до будь-якої нової технології навчання, що спрямована індивідуалізувати та підвищити ефективність цього процесу.

Розглянемо різні підходи до визначення дидактичного модуля, що склалися у світовій педагогічній практиці, його характерні ознаки з метою створення технології побудови модульних програм підвищення кваліфікації соціальних працівників різних ланок (управлінської, головних спеціалістів і спеціалістів).

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблем модульної організації навчання, що ґрунтується на практичному досвіді науковців різних країн, дозволяє зробити висновок про існування різноманітних підходів до розуміння ідеї технології та укладення навчальних програм за її принципами, про розмаїття версій модульного навчання та розуміння самого модуля, що вважається основою і головним компонентом даної дидактичної системи. У педагогічній практиці відсутнє загальноприйняте визначення модуля; "дидактичний модуль" включає різні поняття та, відповідно, має різні тлумачення залежно від того, який аспект переважує в дослідженні того чи іншого науковця.

Вдамося до спроби з'ясувати поняття "модуль" та класифікувати існуючі визначення за певними категоріями. Серед них виділяємо такі:

- 1) модуль як найменша одиниця змісту навчання (Т.Оуенс, Дж.Рассел, П.Юцявічене);
- 2) модуль як автономний структурний і часовий відрізок опанування певним обсягом навчального матеріалу — відносно самостійна частина навчального процесу (А.Алексюк, І.Прокопенко, І.Чегель, Н.Корсунська);
- 3) модуль як результат інтеграції різноманітних форм навчання (В.Гараєв, С.Куликов, Е.Дурко);
- 4) модуль як цільовий функціональний вузол, що містить як зміст, так і технологію навчання (П.Юцявічене, Н.Базанова, В.Закорюкіна, В.Панченко, Л.Твердіна);
- 5) модуль як група складових, об'єднаних за своїми функціями в єдине ціле (П.Юцявічене);
- 6) модуль як відображення групи ідей (А.Лучинські);
- 7) модуль як відображення процесу формування і розвитку особистості того, хто навчається (І.Бабин).

Звернемося до деяких найчастіше вживаних понять модуля як головного засобу ідеї технології навчання, наведених у даній класифікації.

Так, А.Алексюк розглядає модуль, як відносно самостійну частину навчального процесу, яка містить, насамперед, одне або декілька близьких за змістом і фундаментальних за значенням понять, законів, принципів [1]. Інші дослідники (В.Гараєв, С.Куликов, Е.Дурко) під модулем розуміють інтеграцію різних видів і форм навчання, що підпорядковані загальній темі навчального курсу [5]. П.Юцявічене розглядає модуль, як:

\* Під "модулем" тут і далі розуміємо будь-яку соціально-професійну, кваліфікаційно-професійну модульну підсистему кваліфікації.

- набір матеріалів, які є основою для індивідуального навчання;
- індивідуальну навчальну програму, що включає банк інформації, методичні вказівки, з якою учень може працювати частково чи повністю самостійно [8].

Дослідниця Н.Базанова під модулем розуміє логічно пов'язану, завершену систему знань, умінь та навичок, що відповідають фрагменту програми даного курсу [2].

На нашу думку, *дидактичний модуль* можна визначити, як відносно самостійну функціональну частину навчальної програми, що містить банк інформації та методичні вказівки щодо її засвоєння і яка поєднує різні форми навчання, спрямовані на розвиток професійних умінь і навичок. Дане визначення модуля ми беремо за основу при розробці курсу підвищення кваліфікації соціальних працівників та побудові відповідної модульної програми. При цьому під останньою ми розуміємо систему засобів, прийомів, за допомогою яких і через які досягається інтегруюча дидактична мета модуля. Модульна програма замінює пасивне сприйняття навчального матеріалу активною участю студента у процесі навчання, що досягається елементами керування: індивідуальними завданнями і системою контролю (поточного, узагальнюючого та підсумкового).

Враховуючи брак базової освіти більшості слухачів курсу підвищення кваліфікації, які працюють у сфері соціального захисту населення, за основу складання модульної програми ми беремо дані експертного опитування, що виявляють систему найбільш необхідних соціальному працівникові професійних знань, умінь і навичок. При цьому сама програма будується за такою (визначеною П.Юцківським) загальною принципами [9]:

- цільове призначення інформаційного матеріалу;
- поєднання комплексних, інтегруючих і часткових дидактичних цілей;
- повнота навчального матеріалу в модулі;
- відносна самостійність елементів модуля;
- реалізація зворотного зв'язку;
- оптимальна передача інформаційного та методичного матеріалу.

Змістову частину програми складають модулі, що містять відмінний інформаційний матеріал залежно від того, яку посаду обіймає той чи інший слухач курсу підвищення кваліфікації. Тобто зміст кожного з модулів визначається цілями навчальної діяльності, що повинні мати своє прогностичне обґрунтування і враховувати перспективи розвитку зазначеної галузі та зміни у змісті праці спеціалістів. Крім того цілі навчання повинні мати максимально конкретний характер і знаходити своє відображення у посадових кваліфікаційних характеристиках із даної спеціальності. Для складання посадової кваліфікаційної характеристики за основу береться прогностична професійна модель спеціаліста (ППМС) [4], що відповідає кваліфікації і профілю фахівця. Дана модель містить науково обґрунтовані дані про найбільш вірогідні тенденції розвитку соціальної роботи як науки і практичної діяльності, а також деталізований перелік вимог до суспільно-політичних та професійних якостей, які повинен мати соціальний працівник, що відповідає вимогам не тільки сучасного, а й майбутнього рівня надання соціальних послуг населенню.

Згідно зі змістовою сутністю прогностичної професійної моделі спеціаліста при визначенні цілей навчального курсу беруться до уваги: вимоги до світоглядних якостей спеціаліста; прогностична характеристика галузі надання соціальної допомоги і послуг населенню; головні тенденції розвитку та зміни у змісті праці соціальних працівників та їх посадових функцій; перспективні вимоги до рівня професійної підготовки спеціалістів із соціальної роботи.

Відповідно до зазначених вимог модульна програма характеризується варіативністю й гнучким комбінуванням своїх складових, яка могла б найбільш вдало і повно забезпечити підготовку кожного соціального працівника зі складеною для посади, яку він обіймає, прогностичною професійною моделлю спеціаліста. Таким чином, елементи модулів є відносно самостійними і зберігають своє цільове призначення відповідно до наявних потреб, здібностей і інтересів кожного соціального працівника. Так, знання засад і стандартів практики соціальної роботи, вимог до роботи соціальних працівників із клієнтами і, відповідно, комунікативні навички є обов'язковими для працівника будь-якого рівня. Інші складові можуть варіюватися.

Соціальним працівникам управлінської ланки пропонуються, наприклад, модулі з інформаційно-управлінських систем, технологій керування, спрямовані на розвиток ділових і особистісних якостей, необхідних для здійснення регуляційних функцій. Головні спеціалісти та спеціалісти служб соціального захисту можуть обрати інші модулі для опанування, які дають змогу набути широке коло навичок і умінь, потрібних для практичного надання соціальних послуг населенню. За даними аналізу результатів експертного дослідження, якість виконання посадових обов'язків працівниками даної галузі після закінчення курсів підвищення кваліфікації зростає на 5–12%, на 80% — залежить від навчання певних видів діяльності. В межах одного модуля, залежно від його цільової спрямованості, ми пропонуємо вдаватися до різних форм організації навчального процесу, таких як: лекції, групові дискусії, семінари, конференції та самостійні дослідницькі роботи з наданням необхідної консультації слухачам курсу викладачами. При цьому до викладання доцільно залучати як викладачів вищих навчальних закладів, так і представників управлінь праці та соціального захисту населення.

При розробці модульного курсу підвищення кваліфікації соціальних працівників Дніпропетровщини, що проводиться в межах TACIS-проекту «Підтримка розвитку політики надання соціальної допомоги та послуг в Україні», з метою індивідуалізації та підвищення ефективності навчання до плану підготовки занять включаться технічне та методичне забезпечення, яке надається Навчальним центром із соціальних питань при Дніпропетровському національному університеті. Таке забезпечення дозволяє подавати навчальний матеріал у різних формах (текстовій, аудіо, відео) залежно від вибору студентів та викладачів, організовувати різноманітні варіанти корегуючих занять, спрямованих на усунення недоліків у засвоєнні матеріалу модуля кожного окремого студента та поводити різні форми контролю набутих знань, умінь і навичок. Використання широкого кола засобів навчання у межах одного курсу значно стимулює, при наявній внутрішній мотивації, розвиток самостійності критичного творчого мислення та навичок самонавчання соціальних працівників, які є необхідними як при засвоєнні програми підвищення кваліфікації, так і у повсякденній практичній діяльності.

Навички самостійної роботи слухачів даного навчального курсу, яких вони набувають згідно з *принципом діяльності* — одного з восьми, характерних модульній технології навчання, підкріплюються і *принципом усвідомленої перспективи*, що вимагає глибокого розуміння та усвідомлення студентами близьких, середніх та віддалених перспектив навчання, у такий спосіб мотивуючи дидактичний процес. За *принципом модульності* програма розділена на окремі функціональні частини, кожна з яких має на меті досягнення конкретної навчальної цілі. Згідно з *принципом структуризації змісту* навчання кожен модуль поділяється на окремі елементи, що потребують поділу матеріалу на невеликі, тісно пов'язані між собою і викладені в обов'язковому порядку їх поступового ускладнення порції. При цьому програма характеризується *гнучкістю* і *динамічністю*, що дає змогу вільно викладати зміст модулів з урахуванням динаміки соціального аналізу. Нарешті, забезпеченню професіоналізму у пізнавальній діяльності студента та педагогічній діяльності викладача сприяє *принцип різноманітності методичного конструювання*, елементом якого можна вважати роботу т'юторів, а також *принцип паритетності*, який передбачає суб'єкт-суб'єктну (на зміну суб'єкт-об'єктній) взаємодію викладача та слухача запропонованого курсу.

Таким чином, змістова сутність і структурна будова створеної модульної програми вважаються нами найбільш ефективним засобом підвищення професійної компетентності і майстерності соціальних працівників-практиків і є новим альтернативним рішенням, спроможним у відносно короткий строк досягти намічених цілей.

Зважаючи на обмежене впровадження модульної технології навчання у систему підвищення кваліфікації працівників різних галузей, у тому числі фахівців із соціальної роботи, пропонуємо звернути особливу увагу на можливості даного підходу при розробці програм відповідних курсів, а також, залежно від поставленої дидактичної мети та наявності технічного і методичного забезпечення, обрати той чи інший варіант модульного навчання, що здійснюється у світовій педагогічній практиці (американський, англійський, німецький, литовський, болгарський, загальноєвропейський, український, російський або татарський). Зауважимо, що будь-яка із зазначених версій реалізації даного підходу спроможна привести до

досягнення високих результатів у підготовці спеціалістів з того чи іншого фаху, за умови раціонального розподілу навчального матеріалу на самостійні частини та укладення модульних програм з урахуванням принципів цієї інноваційної дидактичної технології.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Алексик А.М. Педагогіка вищої школи. Курс лекцій: модульне навчання: Навчальний посібник. — Київ: ІСДО, 1993. — С.220.
2. Базанова Н.Г., Маркин В.И., Галочкин А.И. Модульно-рейтинговая технология обучения по курсу органической химии: учебно-методическое и нормативное обеспечение // Модульно-рейтинговая технология обучения (опыт работы в вузе и средней школе): Сб. статей. — Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 1993. — С.20.
3. Васильев В.В. Система соціально-педагогічних методів професійної адаптації // Вісник Дніпропетровського університету. Педагогіка і психологія — Дніпропетровськ: Вид-во Дніпропетровського ун-ту, 1999. — №4. — С.32–36.
4. Ващенко Н.М. Управление учебным процессом в системе повышения квалификации. — К., 1987. — С.63–64.
5. Гараев В.М., Куликов С.И., Дурко Е.М. Принципы модульного обучения // Вестник высшей школы. — 1987. — №8. — С.30.
6. Концептуальні проблеми модернізації вищої освіти / Матеріали міжнародної наукової конференції — Донецьк, 1998. — 150 с.
7. Школа соціальної роботи. — К.: вид-во національного ун-ту “Києво-Могилянська Академія”, 1997. — 10 с.
8. Юцямчене П.А. Принципы модульного обучения // Советская педагогика. — 1990. — №1. — С.55–58.
9. Юцямчене П. Теория и практика модульного обучения. — Каунас, 1989. — 272 с.
10. Russel J.D. Modular Instruction // A Guide to the Design, Selection, Utilization & Evaluation of Modular Materials. — Minneapolis, Minnesota: Burgess Publishing Company. — 1974. — 164 p.

Вікторія ЛІВЕНЦОВА

### КОМПОНЕНТИ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ МЕНЕДЖЕРА

Культура професійного спілкування є важливим компонентом загальної професійної культури менеджера, показником його професійної майстерності. Вона значною мірою впливає на ефективність діяльності менеджера в різних ситуаціях професійної взаємодії.

На наш погляд, адекватне розкриття змісту поняття “культура професійного спілкування менеджера” можливе в контексті особистісного підходу, згідно з яким спілкування розглядається, як єдність двох взаємопов’язаних, але якісно відрізнених підструктур: особистісної і поведінкової. Особистісна підструктура включає мотиваційно-ціннісні установки, професійні орієнтації менеджера, які визначають спрямованість його спілкування, вибір тих чи інших способів взаємодії з співробітниками. Поведінкова або операційно-дійова підструктура — способи і прийоми міжособистісної взаємодії з підлеглими. У професійному спілкуванні менеджер може застосовувати вербальні і невербальні засоби спілкування, різні стратегії і прийоми впливу на підлеглих: покарання, зауваження, осуд, критика, конфронтація, накази, натяки, прохання, поради, заохочення тощо.

Ділове спілкування як комунікативна діяльність поліфункціональне. Г.Андреева виділяє три функції спілкування: комунікативну, інтерактивну й перцептивну [1]. Близький до цієї позиції Б.Ломов, який теж визначає три функції спілкування: інформаційно-комунікативну, якою охоплюються процеси прийому-передавання інформації, регулятивно-комунікативну, пов’язану із взаємним коригуванням дій комунікантів під час спільної діяльності, афективно-комунікативну, яка полягає у зміні емоційного стану суб’єктів спілкування [2].

Відповідно до прийнятого у соціальній психології диференціювання перцептивного, інтерактивного та комунікативного аспектів спілкування в операційно-дійовій підструктурі культури професійного спілкування менеджера можна виділити перцептивний, комунікативний та інтерактивний компоненти. Від розвитку вказаних компонентів культури професійного спілкування менеджера залежить ефективність обміну інформацією з підлеглими

(інформаційна функція), організація взаємодії у керуваному колективі (інтерактивна функція), міжособистісне сприйняття і взаєморозуміння партнерів (перцептивна функція).

Слід зазначити, що розмежування перцептивного, інтерактивного і комунікативного аспектів культури професійного спілкування менеджера має не абсолютний, а відносний характер. Так, сприйняття і розуміння менеджером індивідуальних властивостей працівників (соціальна перцепція) безпосередньо впливає на вибір відповідних способів впливу на них (інтеракція). Водночас вибрані способи і прийоми впливу вимагають адекватного мовленнєвого втілення (комунікація). Вказані компоненти культури професійного спілкування менеджера перебувають у тісному взаємозв'язку. Кожен із них включає комплекс відповідних знань, умінь і навичок, норм і правил спілкування.

Перцептивний компонент культури професійного спілкування менеджера характеризує його здатність адекватно, неупереджено і точно сприймати особистісні властивості і поведінку співробітників, відчувати їхні мотиви і переживання, розуміти індивідуальні особливості. Важливим показником розвитку цього компонента культури професійного спілкування менеджера є уміння нерелективного і релективного слухання, а також уміння "читати" невербальні вирази рухів співрозмовника. Міміка й жести — це наочне й водночас інтуїтивне вираження думки, супровід сказаного словом. Фахівці твердять, що через міміку та жести можна одержати близько 40% інформації про людину.

Інтерактивна складова культури професійного спілкування менеджера виявляється у способах і прийомах впливу на підлеглих, тактиках і стратегіях міжособистісної взаємодії, поведінки в конфліктних ситуаціях.

Теоретичний аналіз представлених у літературі підходів до характеристики способів і прийомів ділового спілкування дозволяє виділити три загальні біполярні параметри, за якими може оцінюватися інтерактивний аспект культури професійного спілкування менеджера: "домінантність — залежність", "доброзичливість — критичність", "формальність — особистісність".

Параметр "домінантність — залежність" стосується реалізації менеджером такої важливої функції професійного спілкування, як вплив, керування діяльністю підлеглих. Він виявляється, насамперед, у соціально-психологічній позиції, яку схильний займати менеджер у стосунках із підлеглими ("зверху", "поряд" чи "знизу"). Домінантні, владні менеджери займають у спілкуванні лідерську позицію, активно спрямовують і регламентують поведінку підлеглих, дають вказівки, розпорядження і поради, постійно ставлять певні завдання, контролюють їхнє виконання, суворо вимагають дотримання встановлених норм і т.д. Менеджери, спілкування яких характеризується протилежним полюсом цього параметра, навпаки, поведуть себе пасивно, безініціативно, уникають активних способів впливу на підлеглих, надають їм повну свободу дій, займають очікувальну, споглядальну позицію, виявляють надмірну поступливість, фактично відмовляються від здійснення функції керівництва.

Інший важливий вимір культури професійного спілкування менеджера — "доброзичливість — критичність" — виявляється у способах і прийомах взаємодії, що відображають характер емоційного ставлення до партнерів по спілкуванню. Це можуть бути прояви позитивних почуттів, зацікавленості, симпатії, приязні, чуйності, допомоги, довіри, тактовності чи, навпаки, негативного ставлення, неприязні, холодності, антипатії, недовіри, ворожості, безцеремонності, зверхності і т.д.

Менеджер із високою культурою професійного спілкування не ображає гідності підлеглих, ніколи не допускає їх нищівної оцінки, зневажливого ставлення. Одне з важливих правил культури професійного спілкування полягає в тому, щоб оцінювати конкретні дії, вчинки підлеглих, а не його особистість загалом.

Важливим показником культури професійного спілкування менеджера є уміння встановлювати оптимальну соціально-психологічну дистанцію з партнерами по спілкуванню. Від цього залежить рівень персоналізованості його стосунків, особистісна закритість або відкритість у спілкуванні з підлеглими. Деякі керівники прагнуть якомога глибше проникнути в обставини і переживання співробітників. Інші, навпаки, відсторонюються від співрозмовника. Встановлюючи в розмові ту чи іншу дистанцію, менеджер по-різному відкриває й себе: він може виявляти

глибоку зацікавленість особистістю партнера, при цьому не допускаючи його у свій особистий світ, чи навпаки, глибоко розкрити себе, залишаючись неуважним до стану іншого.

Менеджер, спілкування якого має закритий, формальний характер, виступає у взаємодії з підлеглими виключно як виконавець відповідної соціальної ролі, стежить за дотриманням статусної субординації, норм і правил професійно-рольового спілкування, приховує свої особисті почуття за маскою офіційності, уникає близьких, персоналізованих контактів із підлеглими. В своєму крайньому варіанті така стратегія спілкування позбавляє як менеджера, так і його співробітників спонтанності, автентичності, свободи самовираження.

Деякі менеджери схильні встановлювати з підлеглими незначну соціально-психологічну дистанцію, будують спілкування з ними на неформальній основі, особистих почуттів, а не соціально-рольових норм і очікувань, відкрито, спонтанно виявляють власні думки та емоції, ставляться до підлеглих індивідуалізовано. Це сприяє формуванню позитивного соціально-психологічного мікроклімату в колективі, взаємної відкритості, симпатії і довіри. Проте повна відмова у діловому спілкуванні від статусної субординації і формально-рольової регламентації взаємостосунків недоцільна і навіть шкідлива. Ігнорування соціальної дистанції і побудова спілкування лише на неформальній основі може перешкодити виконанню менеджером професійно-рольових обов'язків. Культура професійного спілкування проявляється в умінні менеджера встановлювати у стосунках із підлеглими оптимальну соціально-психологічну дистанцію, яка була б достатньою для підтримання дисципліни і водночас не перешкоджала досягненню максимального взаєморозуміння та діалогу.

Отже, характеризуючи інтерактивний аспект культури професійного спілкування менеджера, ми звертаємо увагу на такі його особливості, як доброзичливість і тактовність у стосунках із підлеглими, уміння поєднувати виконаність із наданням свободи для виразу ініціативи і самостійності, уміння встановлювати між собою та підлеглими оптимальну соціально-психологічну дистанцію, забезпечувати необхідний рівень персоналізованості і статусної регламентованості спілкування.

Комунікативний компонент культури спілкування менеджера характеризує інформаційно-смысловий аспект професійної взаємодії, мовленнєву діяльність: здатність чітко, зрозуміло і грамотно висловлювати думки і почуття, володіння лексичним багатством мови, вербальними і невербальними засобами обміну інформацією з підлеглими. У комунікативному компоненті культури спілкування можна виділити три основні аспекти: нормативний (дотримання мовних норм), прагматичний (уміння домагатися поставленої мети, використовуючи всі мовні можливості) й етикетний (уміння використовувати етикетні форми і засоби для досягнення взаєморозуміння і гармонізації діалогу).

Комунікативна культура (або культура мовлення) менеджера виявляється, насамперед, у дотриманні нормативності мовлення: умінні адекватно, відповідно до стилю мовлення та ситуації, логічно, виразно й естетично висловлювати думку, інтонаційно виразно розмовляти, правильно користуватися логічними наголосами, паузами, будувати логічну перспективу, обирати в кожному конкретному випадку оптимальний темпоритм мовлення.

Однією з основних ознак культури мовлення вважається його правильність. Еталоном правильності слугують мовні норми, які усталюються у сучасній суспільно-мовленнєвій практиці, правила вимови, наголошування, словозміни, словосполучення, орфографічні правила у письмовому мовленні тощо.

Високий рівень культури мовлення передбачає, крім досконалого володіння нормами літературної мови, також і уміння враховувати позамовні фактори — мету, сферу спілкування, психічний стан партнера по комунікації. З огляду на це науковці, крім правильності, виокремлюють ще такі основні комунікативні ознаки культури мовлення, як точність, логічність, багатство (різноманітність), доречність, виразність і образність.

Точність зобов'язує мовця зберігати адекватну співвіднесеність з об'єктивною дійсністю вжитих слів або синтаксичних конструкцій, прагнути, щоби зміст висловленого був зрозумілим для партнерів по комунікації.

Логічність мовлення забезпечується володінням мовцем технікою смислової зв'язності, тобто логікою викладу, за якої не виникає суперечностей, а також знанням мовних засобів, якими можна оформити думку. Словесне вираження думки повинно здійснюватися за законами



логіки, що вимагають точності вживання слів і словосполучень, правильності побудови речень, смислової завершеності тексту. Для забезпечення логічності мовлення рекомендується уникати невиправданого повторення спільнокоренових слів (тавтології), вживання зайвих слів (плеоназми), уважно стежити за побудовою речень з однорідними членами, дієприслівниковими зворотами, структуруванням складного речення.

Багатство і різноманітність ділового мовлення виявляються на лексичному, фразеологічному, словотвірному, морфологічному, синтаксичному рівнях. Виражаючи думку, мовець може використати різноманітні засоби залежно від знання мови, ерудиції, належного врахування умов спілкування.

Доречним вважається мовлення, під час якого добір мовних засобів відбувається з урахуванням мети, умов і стану того, хто висловлюється.

Виразність — це така комунікативна якість, завдяки якій здійснюється вплив на емоції, почуття співрозмовника. Виразності можна досягти, використовуючи засоби художньої образності (порівняння, епітети, метафори), цитати, афоризми, синтаксичні фігури (звертання, риторичне запитання, інверсія, градація, повтор тощо). Однак специфіка ділового мовлення обмежує використання цих засобів, залишаючи для підсилення комунікативної функції мовлення лише фонетичні засоби (інтонація, тембр голосу, темп мовлення, вимова).

Культура мовлення поряд із правильністю та іншими важливими ознаками (точність, логічність, багатство, виразність) вимагає дотримання етикетних і прагматичних норм мовлення. Під етикетними нормами розуміють доцільність уживання мовних засобів за різних соціальних умов (наприклад, мовець добирає певні формули мовленнєвого етикету згідно із соціальним статусом партнера по комунікації). Прагматичні норми — це правила спілкування (зокрема, вміння почати й закінчити розмову) й тактика спілкування (вміння перефразувати вислів, заповнити паузу). Традиційно ці два типи норм не брались до уваги. Проте практика комунікативного підходу до мови переконала, що ці компоненти спілкування відіграють у ньому не менш важливу роль, ніж правильність мовлення, оскільки неправильне звертання, наприклад, із порушенням етикетної норми, може призвести до більших негативних наслідків, ніж граматична чи лексична помилка. Тривалі, незаповнені паузи, незавершені речення або незв'язність мовлення (відсутність прагматичних умов) ведуть до втрати інтересу з боку слухача.

Найважливішим принципом дотримання етикетних норм є принцип уважливості, турбота про почуття внутрішньої гідності співрозмовника. Тому яскравою рисою високої культури професійного спілкування керівників є підкреслена ввічливість у стосунках з підлеглими.

Комунікативний етикет культури мовлення характеризує вищий ступінь володіння мовою. Мовна майстерність, уміння вибудувати мовлення, підпорядкувавши його композиції, певному задуму, уміння використовувати весь арсенал виразних і образних засобів мови — всі ці якості дозволяють успішно застосовувати мовні тактики і стратегії під час ділових переговорів, обговорень, диспутів, підготовки доповідей, презентаційних промов і т.д.

Отже, комунікативний компонент культури професійного мовлення менеджерів виявляється в таких показниках:

1) мовна правильність — знання і дотримання мовцем прийнятих у сучасній суспільно-мовленнєвій практиці мовних норм (орфоепічних, лексичних, граматичних, стилістичних тощо);

2) етикетна і прагматична нормативність мовлення;

3) мовна майстерність, яка визначається багатством активного словника носія мови, його умінням відібрати із співіснуючих варіантів найточніший у семантичному, стилістичному, експресивному відношенні, такий, що відповідає комунікативним намірам мовця.

Хоча професійне спілкування об'єктивно проявляється у формі певних способів і прийомів взаємодії менеджера зі співробітниками, його зміст не обмежується лише зовнішніми, відкритими для безпосереднього сприймання способами вербальної і невербальної поведінки. Будь-яка дія, як відомо, має внутрішню орієнтаційну основу, спрямовується на досягнення певних цілей, у формуванні яких визначальну роль відіграє мотиваційно-ціннісна сфера особистості. Тому аналіз структурних елементів культури професійного спілкування менеджера буде неповним, якщо не враховувати її внутрішньої, мотиваційно-ціннісної основи.



За зовні схожими діями можуть приховуватись різні, навіть протилежні за психологічним змістом, ціннісні орієнтації. Тому виділення перцептивного, інтерактивного і комунікативного аспектів спілкування менеджера є недостатнім для розкриття внутрішнього, особистісного змісту культури професійного спілкування. Необхідно враховувати також мотиваційно-ціннісні фактори, які є основою спілкування менеджера зі співробітниками.

В.Мяснищев підкреслював взаємозв'язок і взаємообумовленість трьох ланок спілкування: власне спілкування, ставлення і поведінки як способу поведінки суб'єктів спілкування [3]. Залежно від цілей і мотивів спілкування актуалізуються і певний стілець поведінки у вигляді вербальних і невербальних навичок, умінь. Одночасно стілець поведінки впливає на афективну складову спілкування (ставлення), породжуючи певні емоційні переживання у партнерів по спілкуванню.

На наш погляд, операційно-поведінкові компоненти культури професійного спілкування менеджера детермінуються ієрархічною структурою його ціннісних орієнтацій або професійних цінностей, які відображають уявлення про доцільну організацію взаємодії з підлеглими.

Професійне спілкування менеджера може визначатися орієнтацією на виробництво, досягнення високих кінцевих результатів діяльності, або ж орієнтацією на людей, формування сприятливих міжособистісних стосунків у колективі.

Орієнтація на виробництво пов'язана з результатами, продуктивністю, прибутком організації. Орієнтація на людей виражається в піклуванні про підлеглих, довірі і повазі, розумінні і підтримці, створенні сприятливих умов для роботи, удосконаленні структури зарплатної плати, застосуванні системи преміювання, забезпеченні гарантій зайнятості в організації і т.д. Залежно від характеру турботи керівника про підлеглих їхня реакція може набувати таких форм, як ентузіазм чи невдоволення, активність чи апатія, творче чи стандартне мислення, відданість організації чи байдужість до її проблем, готовність брати участь у реформах чи опір їх проведенню.

Рівень розвитку культури професійного спілкування менеджера суттєвим чином залежить від співвідношення та інтенсивності його орієнтацій на цінності виробництва чи цінності спілкування з людьми.

Отже, у культурі професійного спілкування менеджера як інтегральному утворенню можна виділити особистісний рівень професійно-ціннісних орієнтацій і операційно-поведінковий рівень: типові способи і прийоми взаємодії з підлеглими. На наш погляд, ціннісні орієнтації менеджера визначають спрямованість його професійного спілкування, виступають стратегічними орієнтирами ділової взаємодії.

На підставі проведеного аналізу можна зробити висновок, що культура професійного спілкування менеджера — складна інтегральна якість, яка синтезує перцептивні, комунікативні та інтерактивні уміння, детермінується професійно-ціннісними орієнтаціями і визначає ефективність професійної взаємодії. Вона характеризує здатність менеджера адекватно сприймати і розуміти поведінку співробітників, налагоджувати продуктивні міжособистісні стосунки з ними, формувати сприятливий емоційний мікроклімат у трудовому колективі, майстерно використовувати вербальні і невербальні засоби комунікації.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Андреева Г.М. Социальная психология. — М.: Изд-во МГУ, 1980. — 415 с.
2. Ломов Б.Ф. Проблема общения в психологии // Проблема общения в психологии. — М.: Наука, 1981. — С.3–23.
3. Мяснищев В.Н. О взаимосвязи общения, отношения и отражения как проблемы общей и социальной психологии // Социально-психологические и лингвистические характеристики форм общения и развития контактов между людьми. — Л.: Педагогика, 1970. — 185 с.

## ОБҐРУНТУВАННЯ КРИТЕРІЇВ РОЗВИНЕНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНІКИ ВИКАДАЧІВ ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

Вихідним пунктом у визначенні ефективності процесу вдосконалення педагогічної техніки викладачів, як і будь-якого іншого процесу, є відповідь на питання: на основі яких показників можна про це судити? В дослідженні за основу було взято наступні установки: а) рівень володіння педагогічною технікою викладачами визначається сумарним рівнем розвиненості індивідуальної професійної техніки конкретних педагогів; б) ефективність процесу вдосконалення педагогічної техніки складається з характеру змін індивідуальних показників рівня розвиненості педагогічної техніки всіх військових викладачів.

Наслідком цих теоретико-методологічних положень стало дослідження та наповнення змістом основного показника удосконалення педагогічної техніки викладачів у Національній академії Прикордонних військ України ім. Б.Хмельницького (НАПВУ) — оцінки рівня розвиненості професійної техніки в окремо взятого викладача. Дана оцінка виставлялася за критеріями і показниками, що характеризують об'єктивний механізм прояву індивідуальної техніки в педагогічній діяльності.

У використанні понять “критерій” і “показник” в основу було покладено їх трактування в енциклопедичній і спеціальній літературі. Критерій виражає мірило для визначення, оцінки предмета чи явища, ознаку, взятую за основу класифікації, за якою відбувається оцінка, порівняння педагогічних явищ, процесів [1]. Іншими словами, критерій — це матеріалізована ознака, за допомогою якої оцінюється ступінь досягнення деякої мети [2]. Якісна сформованість, ступінь прояву критерію виражається в конкретних показниках. Критерій за своїм обсягом — ширше поняття, ніж показник, а останній характеризується рядом ознак. Показник, що є компонентом критерію, служить типовим та конкретним проявом сутності якостей процесу чи явища, що підлягає вивченню. Разом із тим, пріоритет належить тим показникам, які характеризують виявлення якості, насамперед, у діяльності, у поведінці, у вчинках [3].

При розробці, виявленні й обґрунтуванні критеріїв та показників рівня володіння викладачами прийомами педагогічної техніки ряд положень було прийнято за основу в якості принципів. Вони обумовлені розглядом і дослідженням педагогічної техніки як усієї техніки професійної діяльності педагогів.

По-перше, виявлення й визначення будь-яких загальних показників оцінки для всіх складових частин педагогічної техніки (техніки підготовки до вирішення педагогічних завдань, взаємодії, безпосереднього вирішення педагогічних завдань і педагогічного впливу і т.д.) є справою недоцільною, невиправданою в силу різноплановості їх змісту. Рівень розвиненості індивідуальної педагогічної техніки викладача вірогідно виявляється під час експертного оцінювання його техніки безпосереднього вирішення педагогічних завдань, взаємодії з курсантами як інтегруючого показника ступеня сформованості і всіх інших компонентів.

По-друге, техніка безпосереднього вирішення педагогічних завдань, взаємодії викладача з курсантами найбільш яскраво виражена під час проведення ним основних видів навчальних занять: лекції, семінарського, практичного заняття. Об'єктивність оцінки загального рівня розвиненості індивідуальної педагогічної техніки забезпечується тим, що на цих видах занять педагог демонструє свої навички й уміння у техніці навчання, виховання та спілкування.

Виходячи з викладеного, було прийнято рішення критерії і показники рівня володіння викладачами прийомами педагогічної техніки виявляти й обґрунтовувати під час аналізу техніки безпосереднього вирішення педагогічних завдань, взаємодії з курсантами на основних видах навчальних занять.

Визначення принципів теоретико-методологічних підходів до виявлення рівня розвиненості педагогічної техніки викладачів дозволило на попередньому етапі дослідно-експериментальної роботи сформулювати його критерії і показники. Вони виводилися на підставі теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури, особистих спостережень дисертанта за педагогічною діяльністю викладачів, бесід із професорсько-викладацьким складом. При цьому враховувалося, що критерії оцінки індивідуальної педагогічної техніки

повинні: відображати сутність і зміст даного явища; узгоджуватися з їх місцем і критеріями рівня педагогічної майстерності викладача; бути зручними у застосуванні.

У результаті проведеної роботи було виділено три критерії оцінки розвиненості індивідуальної педагогічної техніки: індивідуально-поведінковий, операційно-діяльнісний та результативно-практичний.

У змістовну основу показників індивідуально-поведінкового й операційно-діяльнісного критерію була покладена оцінка розвиненості їх структурних компонентів: у техніці самоврядування — техніки мови, мимичної та пантомімічної виразності; у техніці керування діяльністю курсантів, курсантських колективів — техніки навчання, виховання, розвитку інтелектуальних якостей, техніки психологічної підготовки та педагогічного спілкування. Показники результативно-практичного критерію виводилися окремо для кожного виду навчальних занять із метою відображення специфіки педагогічних завдань, що розв'язувалися на них, і характеру педагогічної взаємодії.

При визначенні якісних показників індивідуально-поведінкового й операційно-діяльнісного критерію здійснювалася опора на розходження в індивідуальній педагогічній техніці викладачів за діапазоном, виразністю й ефективністю прийомів, що використовуються.

Виведені попередньо критерії і показники рівня володіння прийомами педагогічної техніки викладачів в університеті було апробовано в ході пілотажного дослідження, що проходило на кафедрі англійської та німецької мови НАПВУ.

За підсумками пілотажного дослідження було зроблено деякі висновки:

- рівень володіння прийомами педагогічної техніки і рівень їх прояву на будь-якому занятті — нетотожний. Рівні можуть збігатися тільки при високій якості підготовки педагога до заняття, внутрішній змобілізованості та самовіддачі. Для більш реальної оцінки рівня володіння прийомами педагогічної техніки у конкретного викладача слід, як правило, відвідати не менше двох, причому різних видів, навчальних занять;

- спроба оцінювання в картах експертної оцінки в балах якості інструментування груп, підгруп і навіть видів операційно-діяльнісних прийомів, причому за окремими показниками для кожної групи, виявилася малопродуктивною через великий обсяг розрахунків, значні витрати часу.

Основна апробація критеріїв і показників рівнів володіння викладачами прийомами педагогічної техніки пройшла в ході констатуючого і формуючого експериментів. З цією метою на 54-ох навчальних заняттях дисертантом оцінювалася педагогічна техніка 42-ох викладачів. Удосконалення критеріїв і показників відбувалося і під час проведення анкетування — саме метод анкетування використовують для вивчення інтересів, ставлення до людей й самого себе [4], бесід, обліку думок викладачів, курсантів, які брали в цьому участь.

В остаточному підсумку знайшла підтвердження обґрунтованість виділення *трьох критеріїв рівня володіння викладачем прийомами педагогічної техніки*:

- 1) індивідуально-поведінкового;
- 2) операційно-діяльнісного;
- 3) результативно-практичного (див. таблицю 1).

За ступенем якісного прояву ознак показників індивідуально-поведінкового критерію виділяються три рівні: високий, середній, низький. При високому рівні володіння прийомами педагогічної техніки викладач використовує різноманітні прийоми мовленнєвої, мимичної та пантомімічної техніки, застосовує їх виразно і педагогічно доцільно, впливом керуванням своєю поведінкою забезпечує високу результативність вирішення педагогічних завдань.

При середньому рівні — викладач використовує досить різноманітні прийоми мовленнєвої, мимичної та пантомімічної техніки, але недостатньо виразно й узгоджено, керуванням своєю поведінкою забезпечує в основному успішне вирішення педагогічних завдань.

При низькому рівні — викладач невиразно використовує вузьке коло прийомів мовленнєвої, мимичної та пантомімічної техніки, допускає непогодженість їх впливу, неефективно керує своєю поведінкою для вирішення педагогічних завдань.

Рівні розвиненості педагогічної техніки за індивідуально-поведінковим критерієм мають і кількісну оцінку. Для ознак показників критерію встановлено такі цифрові значення: 5 —

ознака виявлена в повному обсязі; 4 — ознака виявлена досить повно; 3 — ознака виражена епізодично, характеризується незначними проявами ознаки протилежного змісту негативної спрямованості; 2 — ознака не виражена, характеризується очевидними проявами ознаки протилежного змісту негативної спрямованості. Середній арифметичний бал показників критерію відповідає рівню розвиненості педагогічної техніки при відповідних значеннях: більше 4,3 — високий, 4,3–3,6 — середній, менше 3,6 — низький.

Таблиця 1

*Критерії і показники рівня розвиненості (володіння прийомами) педагогічної техніки*

| КРИТЕРІЙ                                                                                                                                             | ПОКАЗНИКИ                                                                                                                                                                                                                                     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| I. Індивідуально-поведінковий критерій, що є оцінкою якості використання викладачем прийомів керування своєю поведінкою                              | а) володіння прийомами мовленнєвої техніки;<br>б) володіння прийомами мимичної виразності;<br>в) володіння прийомами пантомимичної виразності;<br>г) узгодженість використання прийомів і їх спрямованість на вирішення педагогічних завдань. |
| II. Операційно-діяльнісний критерій, що відображає якість використання викладачем прийомів керування діяльністю курсантів та курсантських колективів | а) інструментування прийомів навчання, розвитку інтелектуальних якостей, психологічної підготовки;<br>б) інструментування прийомів виховання;<br>в) інструментування прийомів педагогічного спілкування.                                      |
| III. Результативно-практичний критерій, що оцінює конкретні результати вирішення педагогічних завдань, встановлення педагогічної взаємодії           | а) встановлення зорового контакту з курсантами;<br>б) встановлення слухового контакту з курсантами;<br>в) ведення записів курсантами в конспект лекції;<br>г) активність курсантів на заняттях.                                               |

Якісними ознаками показників операційно-діялісного критерію є такі розмаїття відповідних груп прийомів; виразність виконання більшості прийомів; ефективність впливу прийомів на поведінку курсантів під час вирішення викладачем ситуативних педагогічних завдань.

У якісній характеристиці рівня розвиненості педагогічної техніки за операційно-діялісним критерієм виявлено також три рівні: високий, середній, низький.

Цифрові позначення й опис ознак показників, загальнокількісне вираження рівня володіння викладачем прийомами педагогічної техніки за операційно-діялісним критерієм збігаються з описаними методиками оцінки індивідуально-поведінкового критерію.

Якісні показники результативно-практичного критерію мають як якісну характеристику, так і кількісну оцінку за трибальною шкалою. Під час проведення викладачем лекції ці показники наступні:

- встановлення зорового контакту з курсантами (кількість курсантів у відсотках від загальної чисельності навчальної групи, що мають прямий зоровий контакт із викладачем у середньому за одиницю часу): 3 (високий результат) — мають прямий зоровий контакт із викладачем понад 60% курсантів; 2 (задовільний результат) — дивляться на викладача 30–60% курсантів; 1 (незадовільний результат) мають прямий зоровий контакт менш 30% курсантів;

- встановлення слухового контакту з курсантами: 3 (високий результат) — постійно й уважно слухають педагога більше 80% курсантів, інші періодично; 2 (задовільний результат) — постійно й уважно слухають викладача 50–80% курсантів, інші періодично; 1 (незадовільний результат) — більше половини курсантів слухають педагога лише епізодично чи взагалі його не слухають;

- ведення записів курсантами у конспект лекції: 3 (високий результат) більш 80% курсантів ведуть докладні записи, інші — короткі; 2 (задовільний результат) ведуть докладні записи 50–80% курсантів, слухають без запису не більш 10% курсантів; 1 (незадовільний результат) більш половини курсантів роблять тільки короткі записи чи взагалі нічого не записують.

Якісна характеристика рівня розвиненості педагогічної техніки за результативно-практичним критерієм:

- **високий** — якщо за всіма показниками зафіксований високий результат, в одному показнику можливий задовільний;
- **задовільний** — якщо тільки за одним показником виявлено незадовільний результат, за іншими — високий і задовільний;
- **незадовільний** — якщо за двома і більше показниками зафіксовано незадовільний результат.

Високому результату відповідає кількісна оцінка більше 2,5 балів, задовільному — від 1,6 до 2,5 бала, незадовільному — менше 1,6 бала.

Вивчення за допомогою розроблених критеріїв і показників розходжень у володінні військовими викладачами прийомами педагогічної техніки дозволило виділити п'ять рівнів її розвиненості: вищий, високий, середній, низький і неприпустимо низький. Якісна характеристика їх така:

*вищий рівень* — педагог виразно, педагогічно доцільно використовує різноманітні прийоми особистісної емоційно-вольової виразності, навчання, виховання, спілкування, умілим керуванням своєю поведінкою, діяльністю курсантів і військових колективів домагається високої результативності у вирішенні педагогічних завдань, встановленні педагогічної взаємодії;

*високий рівень* — викладач у більшості випадків виразно, педагогічно доцільно використовує різноманітні прийоми особистісної емоційно-вольової виразності, навчання, виховання і спілкування, досить умілим керуванням своєю поведінкою, діяльністю курсантів і військових колективів домагається високої результативності у вирішенні педагогічних завдань, встановленні педагогічної взаємодії, але досягає цього в основному за рахунок високорозвинених компенсаційних умінь ефективно використовувати окремі групи прийомів;

*середній рівень* — військовий педагог використовує досить різноманітні прийоми особистісної емоційно-вольової виразності, навчання, виховання, спілкування, але не завжди робить це виразно і педагогічно доцільно; якістю керування своєю поведінкою, діяльністю курсантів і курсантських колективів забезпечує задовільну результативність у вирішенні педагогічних завдань, встановленні педагогічної взаємодії;

*низький рівень* — викладач використовує вузьке коло прийомів особистісної емоційно-вольової виразності, навчання, виховання, спілкування, іноді застосовує їх не виразно і педагогічно недоцільно; якістю керування своєю поведінкою, діяльністю курсантів і курсантських колективів забезпечує задовільну результативність у вирішенні педагогічних завдань, встановленні педагогічної взаємодії. Цим рівнем володіють також викладачі, що задовільно керують своєю поведінкою, проте самоусунулися від керування діяльністю курсантів і мають незадовільну результативність у вирішенні педагогічних завдань;

*неприпустимо низький рівень* — викладач використовує вузьке коло прийомів особистісної емоційно-вольової виразності навчання, виховання, спілкування, часто застосовує їх не виразно і педагогічно недоцільно; якістю керування своєю поведінкою, діяльністю курсантів і курсантських колективів не забезпечує навіть задовільну результативність вирішення педагогічних завдань і (чи) не може встановити педагогічну взаємодію.

У ході дослідно-експериментальної роботи було проаналізовано кореляційну залежність оцінок усіх трьох критеріїв рівнів розвиненості педагогічної техніки. Виявлені взаємозалежності покладені в основу складання загальної співвідносної характеристики рівнів володіння викладачами прийомами педагогічної техніки і подані в таблиці 2.

Як видно з таблиці 2, у практиці ввуз виявлено 12 варіантів сполучень рівнів володіння викладачами прийомами педагогічної техніки за різними критеріями. Незначні розбіжності в якісній оцінці рівнів за індивідуально-поведінковим й операційно-діяльнісним критеріями при віднесенні їх до визначеного загального рівня володіння прийомами педагогічної техніки показують надійність, об'єктивність виявлених показників та їх ознак. Більш високий рівень розвиненості професійної техніки за індивідуально-поведінковим критерієм порівняно з операційно-діялісним виявляють ті викладачі, які при умілому володінні своєю поведінкою приділяють недостатню увагу методичній стороні проведення навчальних занять, демонструють відносну одноманітність операційно-діялісних прийомів, що використовуються. У протилежному випадку, коли рівень розвиненості педагогічної техніки за

операційно-діяльнісним критерієм перевищує рівень за індивідуально-поведінковим критерієм, спостерігається зворотна картина: викладачем використовуються різноманітні прийоми навчання, виховання, спілкування, але вони недостатньо виразні та діють в силу слабшого володіння педагогом прийомами особистісної емоційно-вольової виразності.

Таблиця 2

*Характеристика загального рівня розвиненості педагогічної техніки викладача за співвідношенням в ньому одиниць критеріальних рівнів розвиненості*

| Рівень розвиненості педагогічної техніки | Рівні розвиненості педагогічної техніки за критеріями |                        |                          |
|------------------------------------------|-------------------------------------------------------|------------------------|--------------------------|
|                                          | Індивідуально-поведінковий                            | Операційно-діяльнісний | Результативно-практичний |
| високий                                  | високий                                               | високий                | високий                  |
| високий                                  | високий                                               | середній               | високий                  |
|                                          | середній                                              | високий                | високий                  |
| середній                                 | середній                                              | середній               | високий                  |
|                                          | середній                                              | середній               | задовільний              |
| низький                                  | середній                                              | низький                | задовільний              |
|                                          | середній                                              | низький                | незадовільний            |
|                                          | низький                                               | середній               | незадовільний            |
|                                          | низький                                               | низький                | задовільний              |
|                                          | низький                                               | середній               | задовільний              |
| неприпустимо низький                     | низький                                               | низький                | задовільний              |
|                                          | низький                                               | низький                | незадовільний            |

Таким чином, підсумовуючи сказане про визначення рівня розвиненості педагогічної техніки у викладачів вузів, необхідно відзначити, що цей важливий показник професійної майстерності педагогів динамічний, але його діагностика є обов'язковим вихідним елементом вдосконалення якості педагогічної діяльності будь-якого викладача. Застосовані в ході дослідно-експериментальної роботи методика, система критеріїв і показників підтвердили, що вони являють собою об'єктивний інструмент оцінки розвиненості педагогічної техніки викладачів і можуть бути застосовані в практиці вузів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Українська радянська енциклопедія. — Київ: Українська радянська енциклопедія, 1980. — Т.5. — 525 с.
2. Алексеев Б.М. Введение в основы научных исследований (научно-теоретический анализ, результаты, рекомендации). — Челябинский. — 1993. — 67 с.
3. Монахов Н.И. Изучение эффективности воспитания: теория и методика (опыт эксперимент. исслед.). — М.: Педагогика, 1981. — 69 с.
4. Пугель Я.Б. Виховна робота в сучасних умовах: теорія і методика. — Тернопіль, 1998. — 109 с.

Олексій ТОГОЧИНСЬКИЙ

#### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНИХ ОРІЄНТАЦІЙ У СЛУХАЧІВ ВУЗІВ МВС УКРАЇНИ

Моральним орієнтаціям у сучасній педагогіці відведена пріоритетна роль. Це зумовлюється тим, що суспільство як джерело людської сутності виступає сферою освіти людини. Нове педагогічне мислення виходить із того, що система цінностей не статична, вона перебуває в постійному розвитку, оскільки в кожному контексті часу зумовлена рівнем розвитку суспільства в галузі культури і духовного багатства особистості [4, 112]. При цьому очевидно, що незалежно від особливостей епохи, розвитку того чи іншого суспільства і відповідного йому менталітету загальнолюдські цінності зберігають за собою статус постійних.

Аналіз теоретичних досліджень представників гуманістичної парадигми освіти дає можливість стверджувати, що пріоритетним напрямом у формуванні моральних орієнтацій особистості є такий тип освіти, який забезпечує її розвиток і саморозвиток. Зміст такої освіти, її засоби і методи можна представити у формі регуляторів, завдяки яким реалізуються такі умови:

- розробка індивідуальних програм, які моделюють дослідницьке (пошукове) мислення;
- організація групових занять на основі діалогу та імітаційно-рольових ігор;
- конструювання (інтегрування) навчального матеріалу для реалізації методу дослідницьких проєктів, які виконуються самими учнями.

Для підготовки спеціалістів у навчальних закладах МВС України характерним є традиційна (предметно орієнтована) освіта, в якій домінуючою є орієнтація на високу професійну підготовку випускників, в основі якої лежить привчання до ретельності засобами вербальних і дисциплінарних впливів. При цьому дещо на другий план відходить формування у слухачів професійних особистісно значущих моральних орієнтацій: пошана прав і свобод особистості, унікальність, самовизначення, самореалізація, самоактуалізація і т.ін., в основі яких — законодавчо оформлена вимога до виконання як діяльності, орієнтованої на забезпечення самовизначення особистості, створення умов для їх реалізації.

Традиційні підходи не враховують актуальність формування моральних орієнтацій в педагогічній теорії і практиці, а якщо і враховують, то в обсязі не достатньому для розв'язання існуючої суперечності між потребою особистості у вільному життєвому самовизначенні і нормативно-охоронною системою виховання. Дослідження з проблем виховання показують, що негативність відставання виховного процесу від гуманістичної парадигми освіти полягає в наступному: розвиток структур самосвідомості особистості визначається зовнішніми факторами, у професійному мисленні викладачів часто утворюються установки на формування таких стиснувальних рис особистості, як безроздільне підкорення авторитету педагога, виконавство без роздуму, репродуктивний стиль навчальної діяльності.

“Знання” модель освіти породила відповідне уявлення про педагогічну діяльність як сукупність функціональних, проєктувальних, дидактичних, організаційних дій, набір яких не може забезпечити сутнісне призначення педагогічного процесу — створення умов для виявлення і розвитку особистісних структур суб'єктів освітнього процесу.

Виходячи з цього, розробка психолого-педагогічних основ формування моральних орієнтацій у процесі виховання слухачів вузів МВС України неможлива без розгляду відмінностей за ступенем цілісності двох парадигм освіти, що склалися в педагогічній теорії і практиці:

- науково-технократичної парадигми (предметно орієнтованої освіти) і відповідної їй функціонально-орієнтованої педагогічної діяльності;
- гуманістичної (особистісно орієнтованої освіти) і відповідної їй педагогічної діяльності, яка вимагає особистісно-смыслового рівня засвоєння змісту освіти.

Науково-технічна парадигма сформувалась у професійній свідомості і поведінці, як похідна від спостережуваних фактів і явищ науково-технічної революції та її наслідків. В основі даної парадигми лежить уявлення про істину, доведену конкретним науково-технічним знанням, перевіреним досвідом.

Слід відзначити, що науково-технократична парадигма освіти зумовила виникнення таких продуктивних педагогічних технологій, як Белл-ланкастерська система навчання, алгоритмізація, програмування, комп'ютеризація, опорні конспекти та ін. Але набуті таким способом знання, уміння і навички стають абсолютною цінністю і закривають собою людину. Наслідки такої трансформації цінностей освіти від людини до знань призводять до реставрації характерних в минулому явищ:

- ідеологізація і регламент акції наукового ядра знань;
- академічного, класно-урочного характеру оволодіння ними;
- оцінки якості освіти за однією показниками успішності;
- виникнення, зростання неуспішності, боротьби з неуспішністю як необхідним компонентом навчання та відсіву учнів з школи, його наслідки та ін.



Джерело актуалізації гуманістичних ідей сьогодні знаходиться в специфіці нинішнього стану науково-технічного прогресу, який визнає неефективність виробництва без людини, соціуму без прав, освіти без особистості [2].

Центром гуманістичної парадигми стає становлення людини, знаходження нею себе, свого людського образу: неповторної індивідуальності, духовності, творчого потенціалу.

Дати освіту людині — значить допомогти їй стати суб'єктом культури, історичного процесу, власного життя, навчити життєтворчості. Філософи В.Гот і Г.Ключарьов стверджують, що педагогічний процес, згідно з цією парадигмою, вибудовується за принципом діалогу або полілогу і багатий на імпровізацію. Тут не існує нормативної, однозначної істини, тому і результат спілкування, обміну духовними цінностями визначається в системі "так-так" [1].

Гуманістична парадигма освіти розширює сферу творчого вибіркового (не нормативного ззовні) засвоєння матеріалу, робить навчання сферою творчого співробітництва, тобто процесом співтворчості всіх учасників (суб'єктів) педагогічної взаємодії. Педагогічним інструментом, який сприяє її утвердженню, є особистісно орієнтований підхід і відповідна йому педагогічна діяльність.

Вихідним пунктом особистісно орієнтованої освіти є уявлення про особистість як предмета і фактор освітнього процесу, про особливу природу і механізми формування особистісного досвіду в процесі освіти. Не формування особистості в заданих властивостях, а створення умов для повноцінного вираження і розвитку особистісних функцій освітнього процесу стає визначальним задумом, провідною ідеєю цієї концепції. Освіта, орієнтована на особистість, досягне своєї мети на такому ступені, на якому створює ситуацію затребуваності особистості, сил її саморозвитку.

Концепція особистісної культурології виховання (дослідження Є.Бондаревської та ін. [3]) розставляє ціннісні акценти гуманістичного змісту підготовки вчителя. Основними педагогічними цінностями, що визначають орієнтації підготовки вчителя, виступають людські, духовні, практичні та особистісні.

Відповідно до цієї концепції глобальна мета виховання — людина культури. Виховання постає реалізацією системи принципів, які забезпечують цілісну соціалізацію особистості. Провідними виступають принципи освіти як людиноутворюючого і культуротворчого процесу й гуманізації освіти.

Говорячи про психолого-педагогічні основи формування моральних орієнтацій у слухачів вузів МВС України, необхідно уточнити сутність виховного процесу, виходячи із специфічності підготовки спеціалістів у навчальних закладах МВС, яка визначається, у свою чергу, специфікою майбутньої роботи. Слід також визначити ціннісні орієнтації виховання особистості слухачів у гуманістичній парадигмі, зумовлені підготовкою спеціалістів органів внутрішніх справ в умовах демократичних перетворень суспільного життя.

Правову основу діяльності міліції складають Конституція держави, укази Президента, закони України, нормативні акти Міністерства внутрішніх справ та ін. Ця обставина характеризує діяльність органів внутрішніх справ у цілому, як діяльність цивільної організації з певною специфікою, хоча деякі її сторони носять елементи військових структур: прийняття Присяги, наявність спеціальних знань і т.д. Отже, виховання слухачів вищих навчальних закладів МВС має свої особливості, пов'язані зі специфікою службової діяльності, тому в змістовому аспекті має свої відмінності від виховання, наприклад, студентів; у той же час воно засновується на концептуальних положеннях педагогічної науки в теоретичних питаннях виховання.

У дослідженнях, присвячених проблемам виховання курсантів і слухачів навчальних закладів МВС, виховання співробітників органів внутрішніх справ виступає, як процес управління розвитком і саморозвитком особистості (колективу), здатних виконувати покладені законодавством завдання. Дане визначення, що є характерним для досліджень означеної на них проблеми, підкріплює ідею особистісного розвитку і саморозвитку слухачів методами відвертого зовнішнього впливу, не враховує необхідності нових підходів до проблем виховання, яке у людському вимірі виступає моральним, особистісно орієнтованим процесом інтеріоризації загальнолюдських цінностей.



Виходячи з цього, є сенс розглядати виховання (формування моральних орієнтацій) слухачів вищих навчальних закладів МВС як педагогічний процес, в основі якого лежить актуалізація особистісних структур свідомості і ладів, відповідно до цього, спрямований на розвиток моральних установок, що визначають здатність особистості до усвідомлення і відповідальних виборів поведінки, вчинків, інших дій з метою виконання громадянських і професійних обов'язків у боротьбі зі злочинністю, забезпечення особистої безпеки громадян та охорони суспільного порядку.

Для навчальних закладів системи МВС України специфіка сучасної ситуації визначається інерційним слідуванням у руслі підходів до виховання, що стали традиційними. До них можна віднести: збереження цілепокладання як орієнтації на нагромадження знань, умінь і навичок професійної діяльності шляхом передачі і відтворення готового досвіду; збереження змісту з орієнтацією на кількісний (за сумою затрат) підхід до професійної підготовки, на види професійної підготовки і пов'язані з ними відношення як основний ідеологічний принцип, відповідно до якого особистість слухача — об'єкт, що формується; виконавська ініціатива; явна і прихована опора на філософію авторитаризму — основа запровадження у свідомості слухача єдиного можливого способу професійної поведінки шляхом впливу і насильства; збереження процесуально-методичної реалізації цілей і змісту в навчально-виховному процесі з неминучим поверненням до все більш замаскованих орієнтирних ступів педагогічного "керівництва".

Для процесу навчання слухачів вищих навчальних закладів МВС України характерна суперечність між педагогічним забезпеченням орієнтації професійної підготовки слухачів (що повинно бути) і навичками, уміннями і знаннями практичної роботи (що є), які виявляються в реальній службовій (оперативно-розшуковій, слідчій, охоронній і будь-якій іншій правохоронній) діяльності випускників навчальних закладів МВС РФ.

У виховному аспекті підготовки слухачів ця суперечність виражається. Навчально-виховний процес у вищих навчальних закладах МВС України будується відповідно до регламентованих норм, спеціальних інструкцій, вказівок, наказів тощо. Взаємовідносини між учасниками педагогічного процесу зумовлюються статутними вимогами ("начальник-підлеглий") і в навчальній, і в позанавчальній час. Але у практичній роботі випускники навчальних закладів МВС України постійно стикаються з питаннями (за умовною схемою "громадянин-міліція"), розв'язання яких неможливе з позицій пропонованої професійним навчанням МВС України (у виховному аспекті) схеми "начальник-підлеглий". Наявний комплекс суперечностей може бути представлений однією загальною суперечністю: між об'єктно-суб'єктивною потребою у вихованні людини-особистості з творчим мисленням і реальною організацією виховного процесу, спрямованою на формування людини-засобу для досягнення державних цілей з охорони суспільного порядку, боротьби зі злочинністю, профілактики правопорушень. У гуманістичній парадигмі одна з основних установок — ціннісно-смыслову рівність викладача і слухача — встановлюється не на рівні однаковості чи рівноцінності знань і досвіду, стирання граней статутних взаємин, а на рівні права кожного пізнавати світ без обмежень.

Об'єктом виховання — виступає, як правило, людина юнацького віку (17–18 років), чий життєві установки на професійну діяльність в органах внутрішніх справ обмежені, в основному, поверховими знаннями про її специфіку. Переважно ці знання по чергу витягуються із засобів масової інформації, художньої літератури, відеопродукції, кінофільмів, де робота співробітників міліції часто подається у вигляді якогось досягнутого результату (розкриття злочину), з деяким відтінком романтичності. В кращому випадку джерелом інформації про факти учителі або батьки, що знають специфічність буденної роботи працівника МВС. Вступивши в школу міліції, інститут МВС, майбутні "пінкертони" і "великі шидики" дуже слабо уявляють собі питання режиму секретності, законності, організації несення служби в органах внутрішніх справ в умовах гласності, специфіки обраної професії. Професійні знання вони отримують на заняттях зі спеціальних предметів, але останні не дають слухачам знань про специфічність обраної професії, основоположними принципами якої, крім гуманізму і поваги прав людини, повинна бути моральність.

У контексті визначення цінностей виховання, які мотивують поведінку слухача і його внутрішнє життя, розстановкою педагогічних пріоритетів відповідно до пріоритетів розвитку душі в кінцевому наслідку (у практичній роботі) розв'язуються смисложиттєві проблеми. Для слухачів ці проблеми полягають у перегляді “вічних питань” людського буття з урахування обраної професії: хто я, яке моє місце у світі; в чому сенс мого життя; якими цінностями я визначаю вибір свого життєвого шляху, цілі і сенс своєї професійної діяльності; які засоби обирати для їх досягнення; якими критеріями оцінювати їх результати; як можна удосконалити мою особистість, набутти професіоналізму, не переступити через загальнозначущі людські цінності?

Перелік цих питань можна продовжити. Вони існують не лише для “обраних”, представників певної соціальної групи, але в тій чи іншій формі — для кожної людини. Складність їх розв'язання в тому, що, хоча вони мають загальнолюдську основу, кожна людина розв'язує їх для себе заново і при цьому по-своєму, залежно від соціального середовища, в якому знаходиться.

Класифікуючи таким чином ціннісні орієнтації, відзначимо, що формування моральних орієнтацій у процесі виховання слухачів вузів МВС зумовлюється загальним характером взаємовідносин суб'єктів педагогічного процесу, виходячи з певних принципів педагогічної (гуманістичної парадигми) стратегії.

Вихідним принципом є гуманізм, який передбачає людські, а не казенно-офіційні відносини. Слухач є головною цінністю зі своїм внутрішнім світом, інтересами, потребами, здібностями, можливостями та особливостями. Сформованість моральних орієнтацій є найвищим критерієм мотиваційно-ціннісних відносин особистості слухачів вузів МВС. Вони характеризуються усвідомленням свого обов'язку, відповідальності перед суспільством, добровільним прийняттям рішення поступитися своїми інтересами на користь іншої людини, не вимагаючи нічого від неї взаємін.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Аршинов В.И., Устюжанин М.Ю. Синергетика как познание и как практика / Методология, теория и практика воспитательных систем: поиск продолжается — М., 1996. — С.11–14.
2. Бек І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання. — К., 1998. — 204 с.
3. Бондаревская Е.В. Воспитание как возращение гражданина, человека культуры и нравственности. — Ростов-на-Дону, 1993. — С.10–11.
4. Котова И.Б., Шиянов Е.Н. Становление и развитие гуманистической педагогики. — Ростов-на-Дону, 1997. — 144 с.

Олександр КОВЗАР

## РОЛЬ КАЛІНІКО-БІОЛОГІЧНИХ ОБ'ЄКТІВ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОЇ МЕДИЧНОЇ ШКОЛИ

Протягом свого існування медицина освіта нерозривно пов'язана з використанням у якості засобів навчання біологічних і клінічних об'єктів, зокрема, таких: трупний матеріал, анатомічні і патолого-анатомічні препарати, біологічні препарати живих істот, експериментальні тварини, мікроскопічні об'єкти, мікробіологічні і вірусологічні культури, експериментальні моделі біологічних і клінічних явищ і процесів, результати лабораторних, інструментальних, мікробіологічних, радіологічних, психологічних досліджень людей, тварин, навколишнього середовища, в окремих випадках — реальних хворих тощо. Аналіз дидактичних досліджень [1–8] і власного досвіду застосування цих об'єктів висвітлили педагогічні особливості біологічних і клінічних навчальних засобів (схема 1): полідидактичний вплив на сенсорні системи та емоційну сферу студента; обов'язковість коментарів викладача або допоміжних керуючих навчальних засобів (підручник, посібник, практикум, інструкції, таблиці, алгоритми роботи, ТЗН тощо); моральна і психологічна невідповідність студентів до роботи з об'єктами; необхідність психологічної, деонтологічної і фахової підготовки студентів; обладнання навчальних приміщень, велика вартість створення й експлуатації, невисока надійність і відновлюваність при повторному створенні.

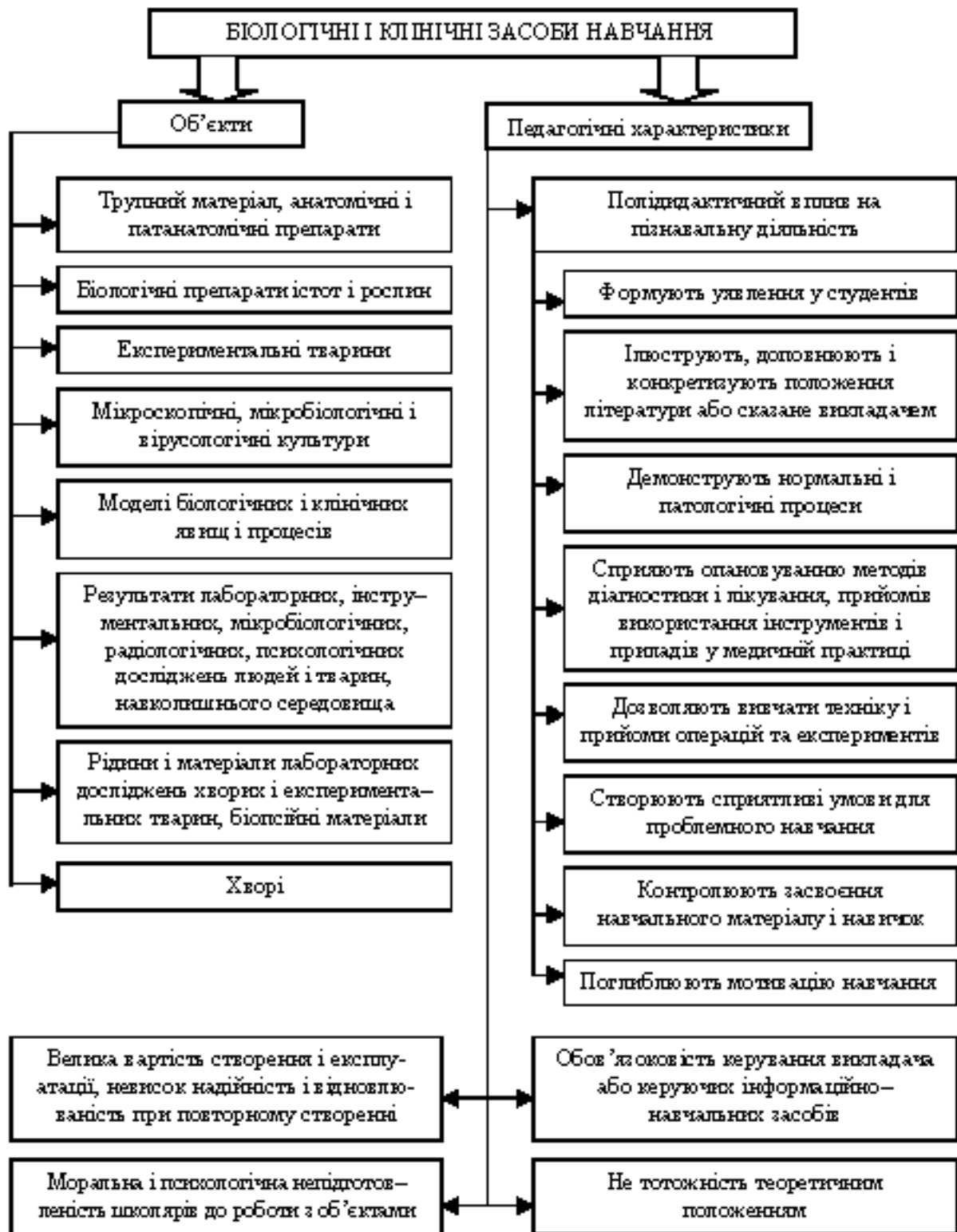


Схема 1. Біологічні і клінічні засоби навчання і їх педагогічні характеристики

Аналіз результатів вивчення дидактичних аспектів використання біологічних і клінічних об'єктів засвідчив, що їх систематичне використання в навчальному процесі вищої медичної школи дає багатоплановий позитивний педагогічний ефект. Систематичне використання біологічних і клінічних об'єктів забезпечує інформативність, наочність, доступність, науков-

медицину достовірність навчального процесу за рахунок показу реальних медичних явищ, патологічних процесів, хвороб. Створена цими засобами можливість в обмежений навчальний час отримати всебічну динамічну характеристику реального об'єкта, можливість його бачити, слухати, пальпувати істотно підвищує ефективність перцептивної і розумової діяльності студентів завдяки більш глибокому розумінню процесів, які вивчаються, створенню в пам'яті студентів опорних структур, навколо яких групується і систематизується теоретичний матеріал.

Залучені до навчального процесу біологічні та клінічні об'єкти містять значну пізнавальну інформацію, частина якої запланована на вирішення поставленого дидактичного завдання, а інша — несе цінну, але побічну інформацію. Відзначена специфічна особливість цих засобів навчання створює умови для розвитку у студентів основ системного підходу до фактів і подій, для усвідомлення необхідності комплексного підходу до хворого, явища або біологічного процесу. Результати спостережень показали важливу роль біологічних і клінічних засобів в активізації творчої свідомої пізнавальної діяльності студентів, підвищенні інтересу до навчальної дисципліни, що засвідчено статистично достовірне збільшення показників покращення навчальної діяльності при проведенні занять із застосуванням цих засобів. Так, студенти стоматологічного факультету НМУ (1995/96 н.р.), де під час занять із трупним матеріалом проводилась навчальна трахеотомія, встановили індекс покращення навчальної діяльності у розмірі  $3,9 \pm 0,2$ , тоді, як студенти того ж факультету НМУ (1995/96 н.р.), де на заняттях не використовувався трупний матеріал, одінши в  $3,5 \pm 0,06$  (критерій достовірності різниці  $t = 2$ ).

Широкое використання реальних клінічних матеріалів або їх біологічних моделей під час аудиторних занять і в позааудиторній самостійній роботі забезпечує зв'язок теорії з практикою, створює оптимальні умови для опанування теорії разом із практичними навичками. Проведене в Національному медичному університеті і Військово-медичній академії дослідження засвідчило значний позитивний вплив використання під час занять анатомічних об'єктів на опанування первинних хірургічних лікарських навичок. Так, середній показник засвоєння хірургічних навичок у слухачів 1-го курсу ВМА (1995/96 н.р.), де на заняттях на трупному матеріалі вивчалися і закріплювались хірургічні навички, склав  $3,22 \pm 0,162$  бала. Аналогічний показник у студентів третього курсу медичного факультету НМУ (1995/96 н.р.), де вивчення і закріплення навичок проводилось не регулярно і без використання трупного матеріалу, —  $2,68 \pm 0,187$  (критерій достовірності при порівнянні показників перевищує 2).

Проведене дослідження підтвердило, що біологічні і клінічні об'єкти і матеріали забезпечують специфічний механізм контролю знань та умінь, піднімають якість і деталізують перевірку. За допомогою цих специфічних засобів контроль здійснюється на реальних об'єктах або їх біологічних моделях реальних, або максимально наближених до них умов, що дозволяє проконтролювати здатність майбутніх лікарів до комплексного застосування теоретичних знань і практичних навичок і внести необхідні корективи.

Особливо слід відзначити визначну роль біологічних матеріалів і клінічних об'єктів в організації і проведенні експериментальних і прикладних науково-дослідних робіт на теоретичних і клінічних кафедрах вищих медичних навчальних закладів. Поєднання теорії і практики, що відбувається під час роботи з реальними об'єктами, не лише сприяє засвоєнню учбового матеріалу, а й відповідним чином розвиває мислення, надаючи йому науковий ризик і активного характеру, вимагає від студентів прояву ініціативи, відповідальності за свої дії, спостережливості і самостійності у прийнятті рішень. Практика свідчить, що саме робота з реальними медичними об'єктами стає першим імпульсом для творчої дослідницької діяльності, а аналіз тематики науково-дослідних робіт студентів однозначно показує — практично всі вони виконуються на клінічному або біологічному матеріалі, реальних медичних процесах або їх біологічних моделях.

Аналіз досвіду застосування біологічних і клінічних засобів у практиці медичних університетів показав, що їх використання автоматично не удосконалює навчальний процес і трапляються випадки розвалу занять, відволікання уваги студентів, зникнення авторитету викладача і кафедри. Основними причинами таких випадків слід вважати:

- біологічні і клінічні матеріали застосовуються на заняттях недоцільно — їх використання не пов'язане з навчальним матеріалом, не вносить нового в зміст заняття або відволікає увагу і діяльність студентів від намічених цілей заняття;
- викладач не володіє методикою застосування біологічних і клінічних засобів — неправильно обирає матеріали, хибно встановлює їх місце на занятті, не проводить спеціальної психологічної, деонтологічної і фазової підготовки студентів до роботи з цими об'єктами;
- викладач не володіє прийомами роботи з біологічним матеріалом або лікувально-діагностичними технологіями;
- погана якість або невідповідність використовуваних біологічних і клінічних засобів, не обладнані навчальні приміщення або несприятливі умови їх застосування;
- несистематичне використання біологічних і клінічних засобів навчання;
- велика вартість створення та експлуатації в умовах припинення фінансування придбання, розробки і виготовлення нових біологічних і клінічних засобів навчання;
- невисока надійність і повторюваність, неможливість відтворення попередніх характеристик при наступній роботі з хворими, експериментальними тваринами, мікробіологічними і патолого-анатомічними об'єктами.

Проведений аналіз позитивних і негативних моментів використання біологічних і клінічних засобів у процесі підготовки лікарів дозволяє обґрунтувати напрямки ефективного використання медичних об'єктів в навчальному процесі вищої медичної школи, які ґрунтуються на двох принципових положеннях. Згідно з першим — тільки педагогічно й економічно доцільне застосування біологічних і клінічних засобів удосконалює навчальний процес, перебільшення значення цих засобів призводить до руйнування самого навчального процесу. Друге принципове положення констатує, що біологічні і клінічні об'єкти перебувають у складних взаємовідносинах з іншими засобами, формами і методами навчання, відповідно до яких впровадження медичного об'єкта впливає на всі компоненти навчальної системи, для збереження рівноваги яких потрібні зміни всіх складових в системі навчального процесу.

Аналіз практики занять із використанням біологічних матеріалів довів, що спроба введення цих засобів у традиційну структуру занять не розв'язує проблему удосконалення навчального процесу. Біологічні і клінічні засоби навчання повинні забезпечити не тільки інформативність, наочність і доказовість викладання, а створити передумови для проблемного навчання, для розвитку інтелектуальної активності, самостійності, творчих здібностей студентів, що забезпечується послідовним визначенням завдань навчання, що вирішуються цими засобами; розробкою структури занять; підготовкою педагогічно вивірених методичних посібників з обов'язковим алгоритмом виконання робіт; забезпеченням навчального процесу необхідними матеріалами й устаткуванням; підготовкою допоміжних наочних матеріалів (муляжі, макети, фантоми, таблиці, планшети, тренажери тощо); розробкою форми звітів, бланків протоколів експерименту, правил з техніки безпеки, форм контролю за рівнем опанування знань і вмінь.

В умовах обмеженості навчального часу набуває важливості визначення оптимальної кількості біологічних і клінічних об'єктів і тривалості роботи з ними протягом занять. Результати спостережень показали, що тривалість залежить від обізнаності студентів із досліджуваным об'єктом, складності матеріалу, фізіологічного стану студентів, підготовчої роботи і коментарів викладача, цілей заняття. Проте в будь-якому випадку час для роботи з біологічними об'єктами повинен бути достатнім для всебічного ознайомлення, осмислення і виконання завдань студентом з відповідним рівнем підготовленості. На поточних лекціях і практичних заняттях добре себе зарекомендувала методика фрагментарної демонстрації таких матеріалів, які коротко ілюструють основні базові положення теоретичного матеріалу. Кожний об'єкт повинен бути не тільки ілюстрацією до того або іншого положення, а й джерелом нової інформації, що поглиблює зміст заняття, робить його більш переконливим, яскравим, емоційним. Наприклад, на практичних заняттях клінічних кафедр, де завданням є навчити студентів спостереження, розпізнавання, диференціювання явищ, ознак, захворювань і т.п., кількість матеріалів і тривалість роботи з ними може бути досить велика і залежить від теми заняття, його змісту, наявності хворих у клініці. На вступних і узагальнюючих заняттях, призначених для формування узагальнюючих уявлень, суворої диференціації знань, повторення і закріплення теми, не виправданий великий обсяг роботи з біологічними

об'єктами, тому що сприйняття великої кількості другорядних навчальних елементів ускладнює розуміння і запам'ятовування стрижневих положень матеріалу, викликає інформаційне перевантаження.

Обов'язковою умовою ефективного використання біологічних і клінічних матеріалів є коментарі викладача або допоміжних керуючих навчальних засобів (підручники, посібники, практикуми, інструкції, таблиці, алгоритми роботи, ТЗН тощо). Аналіз досвіду довів, що спостереження за реальними лекціями і процесами, безпосередня робота з об'єктами робить зайвою вербальну форму передачі навчальної інформації, переорієнтовує викладача на викладення головних, узагальнюючих знань, на з'ясування істотних зв'язків і залежностей. Досвід роботи фундаментальних і клінічних кафедр доводить, що самостійна робота студентів протягом аудиторних занять з біологічними або клінічними матеріалами, без коментарів і інструкцій викладача має малий ефект і не відповідає витратам часу, зусиль і коштів.

Значна вартість створення й експлуатації, необхідність спеціальних приміщень і техніка безпеки, невисока надійність і відновлюваність медико-біологічних засобів навчання роблять відповідне фінансування обов'язковою умовою ефективності їх використання в навчальному процесі вищої медичної школи.

Проведені дослідження підтверджують, що біологічні і клінічні засоби навчання змінюють роль викладача. Безумовно, головним завданням застосування цих засобів навчання є інтенсифікація навчального процесу, тобто підвищення якості вивчення предмета і скорочення навчального часу. Проте це завдання реалізується не стільки біологічними засобами навчання, як педагогом, що їх використовує, або радить студентам їх використовувати. Шляхи і ступінь використання біологічних і клінічних засобів навчання встановлюються, обґрунтовуються і плануються викладачем, зважаючи на мету, завдання, медичну та наукову специфіку навчання. Тільки викладач може врахувати усі тонкощі процесу викладання, особливості предмета, студентів, а відповідно, висунути найбільш оптимальні в цих умовах науково-педагогічні вимоги до біологічних і клінічних засобів навчання, до всього комплексу засобів навчання предмета.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бобрик И.И., Кульчицкий К.И., Остапчик Л.И., Солорева С.А. Учебно-исследовательская работа студентов на кафедрах анатомии человека и оперативной хирургии с топографической анатомией // *Арх. анат., гистол. эмбриологии*. — 1981. — №2. — С.106–107.
2. Василенко К.В. Алгоритм морфологической диагностики опухолей и ситуационные задачи для приобретения навыков диагностики опухолей в курсе патологической анатомии // *Арх. патологии*. — 1986. — №4. — С.63–64.
3. Климбаровская Е.М., Евсеева Л.И. Опыт оптимизации преподавания гистологии // *Арх. анат., гистол. эмбриологии*. — 1985. — №5. — С.92–93.
4. Кульчицкий К.И. Роль биологического моделирования в морфологических исследованиях // *Архив АГЕ*. — 1969. — №8. — С.91–99.
5. Нозников И.И., Любко П.И., Сорокин А.П. Научная организация индивидуальной работы со студентами в процессе изучения анатомии человека // *Арх. анат., гистол. и эмбриологии*. — 1987. — №5. — С.83–85.
6. Романенко О.В., Косильов О.В., Решетняк Т.А. Проблеми викладання біології при формуванні професійних навичок педіатрів // *Проблеми профілізації викладання: Тези доповідей загальноуніверситетської навчально-методичної конференції*. — К., 1999. — С.22–23.
7. Спиров М. С. Методологические основы преподавания анатомии человека // *Научная организация учебного процесса в медицинском вузе: Материалы второй учебно-методической конференции*. — К., 1969. — С.55–58.
8. Топоров Г.Н., Скрипников Н.С. Проблемное обучение на кафедрах оперативной хирургии и топографической анатомии при подготовке врачей-стоматологов // *Стоматология*. — 1982. — №2. — С.63–65.

# ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Марія ІВАНЦІВ

## ФОРМУВАННЯ ЛОГІЧНИХ ПРИЙОМІВ МИСЛЕННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ДОПОМОГОЮ ПІДРУЧНИКА “МАТЕМАТИКА”

Згідно вимог навчальної програми з математики для чотирьохрічної початкової школи передбачається розвиток у молодших школярів логічного мислення, який нерозривно пов'язаний з розвитком математичного мовлення шляхом виконання логічних прийомів (розумових дій) – аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, класифікація, узагальнення [8, 17]. Оскільки основою вивчення математики в початковій школі є арифметичний матеріал, то саме завдання і вправи з арифметики повинні б сприяти формуванню в учнів початкових класів логічних прийомів.

Зіставимо цілі і завдання навчальної програми з навчально-методичним комплексом, за яким працюють школи на даний час.

Основні підручники математики, за якими ведеться навчання, написані М.В.Богдановичем (1 кл. – 1999 р.; 2(1) кл. – 1994 р.; 3(2) – 1997 р.; 4(3) – 1998 р.) [1-4]. Аналізуючи завдання і вправи з даних підручників, які рекомендуються учням для виконання, ми ставимо перед собою такі цілі:

1. Виявити наявність завдань і вправ, що сприяють ознайомленню молодших школярів з логічними прийомами (аналіз, синтез, порівняння і т.д.).

2. Виявити наявність вправ і завдань на застосування логічних прийомів при ознайомленні учнів з новим арифметичним матеріалом.

3. Виявити наявність завдань і вправ на застосування логічних прийомів при закріпленні знань і вмінь школярів з арифметичного матеріалу.

4. Знайти завдання і вправи на застосування логічних прийомів при узагальненні знань арифметичного матеріалу.

Результати аналізу, які подані в наступних таблицях з математики містять до 10% від загальної кількості вправ, які б сприяли формуванню логічних прийомів при вивченні арифметики в початковій школі. Проте ці завдання, вправи, що є в підручниках, не дають можливості для ознайомлення молодших школярів з основними логічними прийомами, оскільки не містять такого смислового навантаження (див. таб. 1).

Таблиця 1

*Наявність і вправ і завдань, що сприяють ознайомленню учнів з логічними прийомами*

|                 | Математика 1    |                          | Математика 2(1) |                           | Математика 3(2) |                           | Математика 4(3) |                           |
|-----------------|-----------------|--------------------------|-----------------|---------------------------|-----------------|---------------------------|-----------------|---------------------------|
|                 | Кількість вправ | в % до заг. к-сті<br>440 | Кількість вправ | в % до заг. к-сті<br>1124 | Кількість вправ | в % до заг. к-сті<br>1380 | Кількість вправ | в % до заг. к-сті<br>1353 |
| Порівняння      | 10              | 2,2%                     | 0               | 0                         | 0               | 0                         | 0               | 0                         |
| Класифікація    | 8               | 2%                       | 0               | 0                         | 0               | 0                         | 0               | 0                         |
| Аналогія        | 0               | 0                        | 0               | 0                         | 0               | 0                         | 0               | 0                         |
| Аналіз і синтез | 0               | 0                        | 0               | 0                         | 0               | 0                         | 0               | 0                         |
| Узагальнення    | 0               | 0                        | 0               | 0                         | 0               | 0                         | 0               | 0                         |

Опишемо, як зразок, по декілька завдань на порівняння, аналогію, класифікацію,

узагальнення, які подаються в даних підручниках і проаналізуємо їх з точки зору ефективності використання на уроці згідно цілей нашого аналізу.

У розділі “Властивості предметів. Числа першого десятка. Геометричні фігури. Величини” в підручнику “Математика 1” на с. 3 подано вправу 1 такого змісту:

На малюнку кульки і палички. Якого кольору предмети?

Тут нараховано нами близько 10 подібних завдань. Рекомендуючи учням такі завдання, автор підручника напевно ставить собі за мету навчити дітей виділяти властивості предметів. Але завдання підібрані, в основному, на виділення кольору, розміру та форми предметів, а слово “властивість” у жодному із завдань не вживається.

Ось групи таких завдань.

1. Чим схожі і чим відрізняються будиночки? (впр. 4, с. 6)
2. Скільки великих м'ячів? Скільки малих м'ячів? (впр. 1, с. 7)
3. Скільки на малюнку груп кружечків, які відрізняються за кольором? Назви по порядку копії кожної групи (впр. 2, с. 10)
4. Порівняй довжину ширину предметів (впр. 4, с. 18)

Усі завдання, на нашу думку, потребують таких уточнень та доповнень, які б ми запропонували до вправи 4 на с. 6.

*Вправа.* Чим схожі і чим відрізняються будиночки, подані на малюнку.

- |                 |                                        |
|-----------------|----------------------------------------|
| а) за кольором; | в) за формою;                          |
| б) за розміром; | г) за матеріалом, з якого виготовлені. |

Тобто в даному розділі повинні були б бути вправи на розрізнення предметів за їх властивостями: за кольором, розміром, формою тощо. Жодна з вправ підручника не розкриває смислу назви даного предмету розділу. А якщо учні не осмислили термін “властивості предметів”, не навчилися виділяти їх у кожному предметі зокрема, то використання вчителем логічного прийому порівняння, наявний у даному розділі підручника є практично неможливим.

Проте, вже у завданні 1 на с. 52 автор вимагає від учнів:

Поясни за малюнком як складено приклади на додавання і віднімання:  $3+1=4$  та  $4-1=3$ . Порівняй числа першого і другого прикладів. Можна сказати, що з прикладу на додавання ми склали приклад на віднімання. У цьому завданні автор намагається використати такі логічні прийоми: аналіз-синтез-порівняння та індуктивне узагальнення.

Але для того, щоб скористатись логічним прийомом порівняння у цьому завданні потрібно знати: а) за якою ознакою порівнювати числа; б) за місцем, яке вони займають у записі; в) за смисловим навантаженням тощо. Тобто слово “порівняй” автором тут використовується як само собою зрозуміле і вважається, що учні добре володіють прийомом порівняння на множині цілих невід’ємних чисел і самі зорієнтовані, що та як треба порівнювати.

На с. 64 автор пропонує учням вправу.

Розв’язки задачі і порівняй їх.

З першим завданням вправи учні впорався легко. А друге завдання вправи не піддається виконанню, оскільки учні не вміють порівнювати задачі, їх цьому не вчити. Взагалі, роблячи загальний висновок щодо підбору завдань і вправ на ознайомлення і застосування логічних прийомів у підручнику М.В.Богдановича “Математика 1”, можемо сказати, що крім намагання застосувати слово “порівняй”, ми нічого більше не вивчили! Немає вправ на ознайомлення з кроками логічного прийому порівняння ні в темі “Властивості предметів”, ні в темі “Нумерація чисел першого десятка”. В учнів 1 класу не сформовані уявлення про жоден логічний прийом, в тому числі, і про основний прийом – порівняння.

Перейдемо тепер до аналізу результатів наступної таблиці.



Таблиця 2

*Наявність завдань і вправ на застосування логічних прийомів  
при ознайомленні учнів з новим арифметичним матеріалом*

|                    | Математика 1            |                                | Математика 2(1)         |                                 | Математика 3(2)         |                                 | Математика 4(3)         |                                 |
|--------------------|-------------------------|--------------------------------|-------------------------|---------------------------------|-------------------------|---------------------------------|-------------------------|---------------------------------|
|                    | Кіль-<br>кість<br>вправ | в % до<br>заг.<br>к-сті<br>440 | Кіль-<br>кість<br>вправ | в % до<br>заг.<br>к-сті<br>1124 | Кіль-<br>кість<br>вправ | в % до<br>заг.<br>к-сті<br>1380 | Кіль-<br>кість<br>вправ | в % до<br>заг.<br>к-сті<br>1353 |
| Порів-<br>няння    | 10                      | 2,2%                           | 20                      | 2%                              | 10                      | 0,7%                            | 30                      | 2,2%                            |
| Класифі-<br>кація  | 4                       | 1%                             | 10                      | 1%                              | 14                      | 1%                              | 20                      | 1,4%                            |
| Анало-<br>гія      | 0                       | 0                              | 0                       | 0                               | 0                       | 0                               | 0                       | 0                               |
| Аналіз і<br>синтез | 4                       | 1%                             | 10                      | 1%                              | 20                      | 1,4%                            | 20                      | 1,4%                            |
| Узагаль-<br>нення  | 4                       | 1%                             | 10                      | 1%                              | 15                      | 2%                              | 40                      | 3%                              |

Здійснюючи кількісний аналіз таблиць 1 та 2, ми маємо підстави стверджувати, що для ознайомлення з новим арифметичним матеріалом автор використовує логічні прийоми, з цією метою і вводить в підручники в відповідну кількість завдань і вправ.

Але у цих завданнях і вправах допускаються, на нашу думку, помилки аналогічні до тих, які допускались при підборі вправ до розділу “Властивості предметів” в підручнику “Математика 1”.

В підручниках “Математика 2(1)”, “Математика 3(2)”, “Математика 4(3)” застосовуються у вправах і завданнях слова “порівняй”, “поділи на групи”, “проаналізуй”, “зроби узагальнення”. Але жодна вправа не дає підказки, не пояснює; а) як треба порівнювати предмети, числа, приклади, задачі; б) за якими ознаками можна класифікувати предмети, числа, вирази, задачі; в) які треба ставити запитання для того, щоб здійснити аналіз-синтез; г) як треба мислити, щоб отримати індуктивне чи дедуктивне узагальнення.

А отже, підібрати завдання і вправи навчити учнів, як використовувати логічні прийоми при здобутті нових арифметичних знань.

Ми мали надію, що при закріпленні знань, вмінь з арифметичного матеріалу знайдемо доцільне застосування логічних прийомів. Але аналіз наступної таблиці показав дещо інші результати.

Таблиця 3

*Наявність завдань і вправ на застосування логічних прийомів  
при закріпленні знань з арифметичного матеріалу*

|                    | Математика 1            |                             | Математика 2(1)         |                                 | Математика 3(2)         |                                 | Математика 4(3)         |                              |
|--------------------|-------------------------|-----------------------------|-------------------------|---------------------------------|-------------------------|---------------------------------|-------------------------|------------------------------|
|                    | Кіль-<br>кість<br>вправ | в % до заг.<br>к-сті<br>440 | Кіль-<br>кість<br>вправ | в % до<br>заг.<br>к-сті<br>1124 | Кіль-<br>кість<br>вправ | в % до<br>заг.<br>к-сті<br>1380 | Кіль-<br>кість<br>вправ | в % до заг.<br>к-сті<br>1353 |
| Порів-<br>няння    | 0                       | 0                           | 0                       | 0                               | 5                       | 0,35%                           | 4                       | 0,3%                         |
| Класи-<br>фікація  | 0                       | 0                           | 0                       | 0                               | 3                       | 0,2%                            | 2                       | 0,15%                        |
| Анало-<br>гія      | 0                       | 0                           | 0                       | 0                               | 2                       | 0,1%                            | 0                       | 0                            |
| Аналіз і<br>синтез | 0                       | 0                           | 0                       | 0                               | 10                      | 1,4%                            | 10                      | 0,7%                         |
| Узагаль-<br>нення  | 0                       | 0                           | 0                       | 0                               | 5                       | 0,35%                           | 5                       | 0,35%                        |

Аналізуючи результати даної таблиці, ми зробили наступний висновок: завдання і вправи на застосування логічних прийомів при закріпленні знань з арифметичного матеріалу не використовують свого смислового навантаження з тієї причини, що учні не володіють самими логічними прийомами.

Аналогічний висновок ми зробили, аналізуючи результати останньої таблиці.

Таблиця 4

*Наваність завдань і вправ на застосування логічних прийомів  
при узагальненні знань з арифметичного матеріалу*

|                    | Математика 1            |                                | Математика 2(1)         |                                 | Математика 3(2)         |                                 | Математика 4(3)         |                                 |
|--------------------|-------------------------|--------------------------------|-------------------------|---------------------------------|-------------------------|---------------------------------|-------------------------|---------------------------------|
|                    | Кіль-<br>кість<br>вправ | в % до<br>заг.<br>к-сті<br>440 | Кіль-<br>кість<br>вправ | в % до<br>заг.<br>к-сті<br>1124 | Кіль-<br>кість<br>вправ | в % до<br>заг.<br>к-сті<br>1380 | Кіль-<br>кість<br>вправ | в % до<br>заг.<br>к-сті<br>1353 |
| Порів-<br>няння    | 0                       | 0                              | 0                       | 0                               | 5                       | 0,3%                            | 4                       | 0,3%                            |
| Класифі-<br>кація  | 0                       | 0                              | 0                       | 0                               | 3                       | 0,2%                            | 2                       | 0,15%                           |
| Анало-<br>гія      | 0                       | 0                              | 0                       | 0                               | 2                       | 0,1%                            | 0                       | 0                               |
| Аналіз<br>і синтез | 0                       | 0                              | 0                       | 0                               | 10                      | 1,4%                            | 10                      | 0,7%                            |
| Узагаль-<br>нення  | 0                       | 0                              | 0                       | 0                               | 5                       | 0,35%                           | 5                       | 0,35%                           |

Крім того, аналіз останньої таблиці привів нас до висновку, що в 1 та 2 класах майже не здійснюється узагальнення знань з арифметичного матеріалу, оскільки вправ потрібних для цього у підручниках “Математика 1” та “Математика 2(1)” ми не знайшли.

Здійснюючи загальний аналіз результатів поданих у таблицях 1,2,3,4 ми маємо можливість стверджувати, що для того, щоб учні вміло володіли логічними прийомами в процесі навчання математики необхідно було:

1) ввести у підручники з математики достатню кількість вправ для ознайомлення учнів з кожним логічним прийомом, зокрема: порівняння, класифікація, аналогія, аналіз-синтез-узагальнення тощо;

2) ввести у кожен підручник з математики вправи для застосування логічних прийомів при ознайомленні з новим арифметичним матеріалом, при закріпленні даного арифметичного матеріалу, при узагальненні знань по даній темі;

3) оскільки таких завдань і вправ у підручниках з математики немає, то не досягається у повному обсязі вимога програми з математики для учнів початкових класів: необхідно розвинути у дітей вміння спостерігати і порівнювати, виділяти риси схожості і відмінності у порівнюваних об’єктах, використовувати такі мислительні операції як аналіз, синтез, узагальнення, конкретизація [7, 17].

Аналіз завдань і вправ в “Зошитах з математики” для учнів початкових класів підтвердив нашу думку про те, що завдання на порівняння, класифікацію, конкретизацію тощо залишались поза увагою авторів даних посібників.

Методичні посібники, що випускаються на допомогу вчителям, теж не містять рекомендацій ні щодо ознайомлення молодших школярів з логічними прийомами, ані щодо застосування їх в процесі вивчення арифметичного матеріалу. В окремих з них містяться лише поради вчителям використовувати порівняння, узагальнення та інші логічні прийоми, але як і коли це робити не пояснюється.

Розглянемо детальніше рекомендації вчителям до проведення уроків з математики в початковій школі за державною програмою та підручниками, що їй відповідають.

У посібнику для вчителів Кочиної Л.П. (Математика в 1 класі) є розробки уроків на розрізнення учнями предметів за розміщенням, за кольором, за матеріалом і призначенням, за розміром та на порівняння груп предметів за кількістю.

Загальні методичні вказівки в цьому посібнику щодо змісту уроків твердять, що, "... на уроках, дочислового періоду необхідно навчити дітей виділяти в предметах найістотніші ознаки і властивості" [11, 6]. Але як їх розрізнити чи виділяти, якщо учні не знають, які саме властивості носять назву істотних. В посібнику ми не знайшли жодного уроку, на якому б учні ознайомилися з термінами: "властивості предметів", "істотні властивості", "неістотні властивості" тощо.

Хоча, лише ввівши термін "властивості предметів" та навчивши учнів виділяти їх у знайомих предметах та об'єктах можна було б вже говорити з школярами про основи для порівняння однорідних предметів і вводити в повному обсязі логічний прийом для користування в темі "Дочисловий період". Тим часом, логічний прийом порівняння як такий в даній темі не використовується зовсім.

Подаючи методичні поради вчителям щодо вивчення теми "Нумерації чисел першого десятка", автор посібника радить використовувати вправи на узагальнення знань про кожне число зокрема та про числа першого десятка взагалі [11, 8]. Таких вправ та бесід, що мали б їх супроводжувати, ми у посібнику не знайшли. Про інші логічні прийоми тут навіть не згадується.

Проте, на нашу думку, саме "дочисловий період містить найкращі можливості для ознайомлення молодших школярів з логічними прийомами порівняння та класифікації у повному їх обсязі, а тема "Нумерація чисел першого десятка" створює найдоцільніші умови для застосування логічного прийому порівняння.

У загальних методичних вказівках щодо змісту уроків математики в 2 класі посібника для вчителів Кочинної Л.В. підкреслюються, що, велике значення у формуванні вмінь розв'язувати задачі має розбір задач "Учитель повинен уважно підійти до методів аналізу задач. У практиці роботи вчителів широко використовується аналіз задач. Під час такого аналізу діти міркують, починаючи із запитань. У пропонуванні розробках подано зразки таких міркувань. Велика увага приділена і методу синтезу" [12, 7].

У посібнику ми не знайшли правильних зразків маркувань в процесі розбору умови задачі та короткого її запису. Немає там зразків аналізу задач ні від питання до умови (синтетичного), ні від умови до питання (аналітичного), ні структурного аналізу.

Про інші логічні прийоми в цьому посібнику для вчителів не згадується. Проте, на нашу думку, саме арифметичний матеріал другого класу багатий на застосування порівняння та класифікації, порівняння та узагальнення, конкретизації, індуктивного та дедуктивного узагальнень. Мусимо зазначити, що вимоги визначати спільні та відмінні властивості зустрічаються в посібнику часто (ст.45). Але ж ніде в посібнику не сказано, які властивості називають спільними, а які – відмінними, як і коли вчителю ввести учням ці терміни. Тобто в посібнику не рекомендують ознайомлення з логічним прийомом порівняння, а лише використовуються окремі елементи цього прийому.

На с.51 посібника читаємо: "Вчитель робить короткий запис у процесі аналізу задачі".

Тут проведено два етапи роботи над задачею: 1) розбір умови та короткий запис задачі; 2) аналіз задачі (визначення розв'язку задачі) та усний план розв'язку задачі (синтез).

Напрошується висновок, що методисти, які складають методичні рекомендації для вчителів теж детально не володіють логічними прийомами, оскільки допускають довільне трактування їх в своїх посібниках.

Подібні помилки в посібнику допущені і щодо логічного прийому узагальнення. На с. 58,60,123 вживається термін "узагальнення", але хід міркування, що там подається як зразок, не відповідає логіці цього прийому.

В посібнику часто вживається термін "скласти аналогічне завдання" [12, 13,15,21]. На нашу думку, доцільніше тут вживати термін "скласти подібні завдання", оскільки аналогія передбачає перенесення способу міркування з раніше вивченого матеріалу на здобуття нових знань, а не при закріпленні вивченого.

Богданович М.В. в методичних вказівках до вивчення математики в 3 класі в посібнику "Математика в 3 класі" рекомендує вчителям в основному, використовувати такі методи, як розповідь та бесіду, причому "бажано, щоб вона за своїм змістом наближалась до евристичної" [6, 8]. У посібнику зовсім відсутні міркування із застосуванням логічних прийомів.

Але ми вважаємо, що вивчення арифметичного матеріалу вимагає від вчителя та учнів найактивнішого використання логічних прийомів, як на уроках ознайомлення з новим

матеріалом, так і на уроках закріплення, засвоєння, узагальнення та систематизації знань. Особливо, тут необхідне застосування логічного прийому узагальнення (індуктивного та дедуктивного). На жаль, в посібнику навіть не передбачено ні уроків узагальнення та систематизації знань, ні жодного уроку, який би ставив своєю метою – узагальнити знання учнів.

Якісною відмінністю в даному плані характеризується посібник для вчителів Левшина М.М. “Математика в 4 класі” [13]. Тут передбачено велику кількість уроків на узагальнення та систематизацію знань учнів [13, с. 44, 45, 60, 62, 65, 77, 79, 96, 102, 104].

Наведемо приклади одного з таких зразків уроків для того, щоб проаналізувати логіку міркувань учнів та вчителя на уроці.

Урок 30. [13, 45].

Тема. Десяткова система числення.

Мета. Узагальнити уявлення учнів про десяткову систему числення.

При узагальненні знань учням пропонуються такі запитання (з допомогою вправ №267 у підручнику):

1. Які числа називаються натуральними?
2. Яке найменше число?
3. Чи існує найбільше число?
4. Чому система числення, якою ми користуємось, називається десятковою?
5. Назви розрядні одиниці (числа) першого (другого, третього) розряду.
6. Назви розряди, які утворюють клас тисяч.
7. Яка лічильна одиниця першого (другого) розряду?
8. Як прочитати багатозіфрові числа?
9. Скільки цифр використовуємо для запису чисел?
10. Навести приклади зміни значення цифри в записах числа залежно від місця, яке вона займає.

Далі, для узагальнення знань про десяткову систему числення, учням пропонується продовжити думку вчителя.

- Лічба починається з...
- Натуральний ряд чисел є...
- Десять одиниць становить...
- Розрядними одиницями називають числа...

З наведеного нами зразка уроку чітко видно, що: 1) немає узгодженості між метою уроку та запитаннями до учнів. У меті ведуть мову про “уявлення”, а запитання ставлять вимогу сказати, “що називається”, а якщо ставиться така вимога, то треба розуміти, що учні повинні мати поняття про десяткову систему числення; 2) перелік запитань не підпадає під термін “система запитань для узагальнення знань”; 3) немає узгодженості між поставленими запитаннями та міркуваннями вчителя, які повинні були продовжити учні.

Тобто, можна зробити загальний висновок, що урок узагальнення знань не відповідає логіці проведення таких уроків.

А якщо в методичних посібниках не дотримано логіки проведення уроків відповідного типу, то, звичайно, що вчителі самі здійснити не зможуть, оскільки інших допоміжних методичних рекомендацій подібного плану майже не існує.

Отже, проведений нами аналіз посібників для вчителів початкових класів дає підстави зробити такі висновки.

1. У посібниках немає рекомендацій вчителям щодо ознайомлення молодших школярів з логічними прийомами – порівняння, класифікація, аналогія, конкретизація, аналіз-синтез-узагальнення (індуктивні та дедуктивні).
2. У посібниках немає рекомендацій вчителям щодо застосування логічних прийомів в процесі ознайомлення з новим арифметичним матеріалом.
3. Жоден з посібників не рекомендує вчителям використовувати логічні прийоми для закріплення знань з арифметичного матеріалу.
4. Тільки у посібнику для вчителів (для учнів 4 класу) пропонують уроки узагальнення знань. Але логіка проведення таких уроків та хід міркування вчителя і учнів на уроці не відповідають логіці міркування згідно прийому узагальнення.

Зважаючи на те, що сьогодні початкова освіта переходить у нову якісну фазу розвитку, маємо надію, що автори майбутніх підручників “Математика” для учнів 1-4 класів врахують

зауваження, рекомендації і побажання подані у даній статті.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Богданович М.В. Математика: Навчальний посібник для 1 класу чотирирічної початкової школи. – К.: Мамазон-Україна, 1999. – 112 с.
2. Богданович М.В. Математика: Підручник для 2 класу чотирирічної і 1 класу трирічної початкової школи. – К.: Освіта, 1994. – 208 с.
3. Богданович М.В. Математика: Підручник для 3 класу чотирирічної і 2 класу трирічної початкової школи. – 7-ме видання. – К.: Освіта, 1997. – 224 с.
4. Богданович М.В. Математика: Підручник для 4 класу чотирирічної початкової школи. – К.: Освіта, 1998.
5. Богданович М.В. Зошит з математики: Навчальний посібник для 1 класу чотирирічної початкової школи. – 2-ге видання доповнене і перероблене. – К.: Мамазон-Україна, 1999. – 48 с.
6. Богданович М.В., Висоцька Т.В., Шаратова Л.С. Математика в 3 класі чотирирічної початкової школи. Посібник для вчителів. – Київ: Радянська школа, – 1988. – 143 с.
7. Кочина Л.П., Прижмська Н.І. Картки з математики. Для учнів 1 класу (1-4). Дидактичний роздатковий матеріал з математики. – К., Педагогічна думка, 1997. – 60 с.
8. Кочина Л.П., Листопад Н.М. Навчальні програми для 4-річної початкової школи. Математика. // Початкова школа. – 2001. – №7. – С.17-19.
9. Кочина Л.П., Листопад Н.М. Зошит з математики. Навчальний посібник для 1 кл. чотирирічної початкової школи. – К.: Літера: А.С.К., 2000. – 64 с.
10. Кочина Л.П., Листопад Н.Т. Математика: Пробний підручник для 1 класу чотирирічної початкової школи. – К.: Літера: Л.С.К., 2000. – 144 с.
11. Кочина Л.П. Математика в 1 класі. Методичний посібник. – Київ: Радянська школа, 1986. – 136 с.
12. Кочина Л.П. Математика в 2 класі чотирирічної початкової школи. Методичний посібник. – Київ: Радянська школа, 1986. – 138 с.
13. Левшин М.М. Математика в 4 класі чотирирічної початкової школи. Посібник для вчителя. – Київ: Радянська школа, 1989. – 176 с.
14. Савченко О.Я. Урок у початкових класах. Навчально-методичний посібник. – К.: Освіта, 1993. – 224 с.

Інеса ХМЕЛЯР

### МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВА ТЕХНОЛОГІЯ ВИКЛАДАННЯ ХІМІЇ В АЦЕЇ

Протягом останніх років в навчальних закладах вводяться нові освітні технології. Однією з найбільш перспективних технологій є модульно-рейтингова. Ця технологія спрямована на підвищення засвоєння знань учнів за рахунок структурування навчальної програми, введення багатобальної шкали оцінювання та збільшення відсотків самостійної роботи. Технологія базується на особистісно орієнтованому підході до процесу навчання.

Викладання хімії в закладах нового типу підпорядковується загальній меті сучасної школи: формуванню наукового світогляду учнів, вихованню моральності й гуманістичних поглядів.

Навчання – це процес, розподілений між учителем та учнями, а це означає свідоме впорядкування всіх його компонентів: мотивів і цілей, переживань і результатів. Добре розподілити діяльність, організувати реальну взаємодію, адекватну активність учнів, тобто учіння – саме в цьому, а не в простій передачі знань полягає суть і основна складність процесу навчання.

Завдання курсу хімії профільних класів полягає в тому, щоб забезпечити поглиблену допрофесійну підготовку випускників, які мають бажання обрати майбутню спеціальність із використанням знань з хімії.

Для втішення цієї мети у викладанні хімії як профільного предмету необхідно розв'язати такі завдання:

- дати учням основи хімічних знань;
- ознайомити учнів із науковими основами промислового та сільськогосподарського виробництва;
- розвивати вміння спостерігати і пояснювати хімічні явища;
- проводити порівняння, аналіз, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки;

- вміти самостійно здобувати і використовувати набуті знання;
- формувати експериментально-практичні вміння та навички;
- виховати в учнів дбайливе ставлення до природи. Цим завданням відповідає модульна технологія навчання. До особливостей модульного навчання відносять:

- чітко сформульовані цілі діяльності, які пред'являються учням перед початком навчання;

- процес навчання передбачає використання різноманітних методів і форм залежно від одиниць змісту навчання, цілей, засобів;

- контроль за результатами учнів відбувається за ходом проходження модуля і після його вивчення.

Впровадження цієї технології починається зі структурування змісту курсу хімії і базується на тому, що:

- програма у своєму змісті повинна містити не тільки питання, що сприяють накопиченню наукових понять, законів, досягнень науки, але й залишати місце для розвитку умінь застосовувати ці знання на практиці;

- програмовий матеріал поділяється на модулі, в які входять теми, об'єднані спільними ознаками;

- в основу спільності покладено три категорії склад, будова, властивості;

- модулі пов'язані між собою загальною спільною ознакою, яка буде визначати сутність предмету;

- створюються можливості для розширення міжпредметних зв'язків. Велика увага в модульній системі навчання приділяється семінарським заняттям. На ці заняття вносяться навчальний матеріал найбільш важливий у практичному спрямуванні. Саме тут розвивається мова учнів, вміння мислити, здатність приймати самостійне рішення. До навчального модуля входять:

- 1) модульний варіант програми;
- 2) перелік основних понять і законів, які піддаються контролю;
- 3) визначення основних умінь і навичок у кожному модулі;
- 4) дидактичні матеріали.

Робота із впровадженням модульної технології навчання проходить декілька етапів. Перший етап – складання модульного варіанту програми.

Тематика модулів курсу неорганічної хімії 8-го класу подана в таблиці 1.1.

Таблиця 1.1

| № п/п | Назва модуля              | Поняття, що формуються                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Поняття, що закріплюються, поглиблюються та систематизуються                         |
|-------|---------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
| 1.    | Початкові хімічні поняття | Властивості речовин, чиста речовина, способи розділення сумішей, хімічний елемент, ядро, атом, електрон, відносна атомна маса, відносна молекулярна маса, проста речовина, складна речовина, хімічна формула, валентність, хімічна реакція, типи хімічних реакцій, поняття про основні класи неорганічних сполук | Явища фізичні; фізичні властивості речовин                                           |
| 2.    | Прості речовини           | Формування понять: реакція горіння, реакція окиснення, реакція відновлення, витискує альфний ряд металів, крутообіг елемента, відносна густина газів, молярний об'єм, об'ємні відношення газів                                                                                                                   | Типи хімічних реакцій, прості та складні речовини, основні класи неорганічних сполук |

|    |                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                        |
|----|----------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|
| 3. | Складні речовини                                                                       | Формування понять про властивості та добування основ, оксидів, кислот, солей, індикатори, якісна реакція, реакція нейтралізації, генетичний зв'язок між основними класами неорганічних сполук                                     | Основи, оксиди, кислоти, солі                                          |
| 4. | Періодичний закон і періодична система хімічних елементів Д.І.Менделєєва. Будова атома | Група хімічних елементів, лужні метали, галогени, благородні гази, порядковий номер, періодичний закон, періодична система, головна та побіжна підгрупи, істоти, ядерні реакції, енергетичний рівень, s-, p-, d-електрони         | Будова атома, хімічний елемент                                         |
| 5. | Хімічний зв'язок. Будова речовини                                                      | Електронегативність, хімічний зв'язок, ковалентний зв'язок, іонний зв'язок, іон, кристалічні та аморфні речовини, іонна, атомна та молекулярна кристалічні ґратки, окисник, відновник, ступінь окиснення, окисно-відновні реакції | Окисно-відновні реакції                                                |
| 6. | Розчини                                                                                | Розчин, розчинник, істинні та колоїдні розчини, аерозолі, піни, суспензії, емульсії, розчинність, гідрати, сольвати, масова частка розчиненої речовини, молярна концентрація                                                      | Способи розділення сумішей, суміші та чисті речовини                   |
| 7. | Узагальнення знань з вивченого курсу                                                   |                                                                                                                                                                                                                                   | Узагальнення та систематизація знань, вмінь та навичок вивченого курсу |

У першому модулі з курсу неорганічної хімії 8-го класу формуються основні поняття про речовини, реакції, хімічний елемент, будову атома, які в наступних модулях повторюються, закріплюються та систематизуються.

У курсі хімії 8 класу розв'язується велика кількість задач. Зокрема в 1 модулі «Початкові хімічні поняття» учні вчаться проводити обчислення за хімічними формулами:

- обчислення відносних молекулярних мас речовин;
- обчислення масових часток елементів, що входять до складу сполуки;
- виведення формули речовини за масовими частками елементів, що входять до складу речовини;
- обчислення з використанням кількості речовини.

Усі ці вмінь та навички при вивченні наступних модулів уточнюються, поглиблюються, закріплюються.

Так, наприклад, в 2 модулі «Прості речовини», формуються вмінь виконання обчислень за хімічними рівняннями (обчислення маси чи кількості речовини, якщо відома маса чи кількість речовини, що вступає в хімічну реакцію або утворюється внаслідок реакції). Для того щоб здійснити ці обчислення, необхідні знання 1 модуля: вмінь обчислювати відносну молекулярну масу, кількість речовини за відомою масою. У модулі 3 «Складні речовини» вводяться розрахункові задачі, в яких задані речовини, що містять домішки. Для виконання таких задач також необхідні знання та вмінь, яких учні набувають при розв'язуванні задач 1 модуля.

В основі побудови курсу неорганічної хімії 9-го класу (де вивчаються переважно метали та неметали) враховано спільність у будові атома, в першу чергу, це будова останнього енергетичного рівня, ступені окиснення, валентність і властивості елементів та їх сполук. Тематика модулів курсу неорганічної хімії 9-го класу подана в таблиці 1.2.

Таблиця 1.2

| № п/п | Назва модуля                                         | Поняття, що формуються                                                                                                                                                                                                                             | Поняття, що закріплюються, поглиблюються та систематизуються                                                                                                                                  |
|-------|------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1.    | Повторення основних хімічних понять курсу 8-го класу |                                                                                                                                                                                                                                                    | Повторення основних понять, законів, теорій, визначень у 8-му класі                                                                                                                           |
| 2.    | Хімічні реакції. Електролітична дисоціація           | Формування понять: електроліт, неелектроліт, електролітична дисоціація, сильні і слабкі електроліти, оборотна реакція, реакція іонного обміну, умови перебігу реакцій до кінця, швидкість хімічних реакцій, правило Вант-Гоффа, принцип Ле-Шательє | Типи хімічних реакцій, окисно-відновні реакції, окисник, відновник, каталізатор, інгібітор                                                                                                    |
| 3.    | Неметали                                             | Алотропія, алотропні видозміни, флотація, типові апарати для сульфатно-кислого виробництва, донор, акцептор, донорно-акцепторний зв'язок                                                                                                           | Якісна реакція, реакція іонного обміну, окисно-відновні реакції, оборотні реакції                                                                                                             |
| 4.    | Метали                                               | Формування понять: металічний зв'язок, металічна, кристалічна ґратка, корозія металів, способи                                                                                                                                                     | хімічне виробництво, загальні наукові принципи хімічного                                                                                                                                      |
| 5.    | Узагальнення знань з неорганічної хімії              | виробництва чавуну та сталі, типові апарати для виробництва сталі, сплавів                                                                                                                                                                         | виробництва, електрохімічний ряд напрут металів, окисно-відновні реакції<br>Повторення основних понять, законів та теорій неорганічної хімії, генетичний зв'язок між неорганічними речовинами |

Програмовий матеріал із курсу органічної хімії поділений на 9 модулів. Основою для такого поділу взято основні положення теорії будови органічних сполук О.М.Бутлерова. Теорія будови органічних сполук пов'язує властивості речовин із їх будовою, а вона залежить від стану гібридизації атома Карбону. Стан гібридизації визначає природу зв'язків, від яких залежить тип хімічної взаємодії, спосіб розриву зв'язків. Тематика модулів із органічної хімії подана в таблиці 1.3.

Таблиця 1.3

| № п/п | Назва модуля                                                                                | Поняття, що формуються                                                                                                                                                                       | Поняття, що закріплюються, поглиблюються та систематизуються                                                      |
|-------|---------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1.    | Вступ. Теорія будови органічних сполук                                                      | Органічні речовини, основні положення теорії хімічної будови О. М. Бутлерова, ізомерія, взаємний вплив атомів                                                                                | Стан електронів в атомах, s-, p-, сі-електрони, збуджений стан атома, основні типи утворення ковалентного зв'язку |
| 2.    | Сполуки Карбону в стані $sp^3$ -гібридизації                                                | $sp^3$ -гібридизація, структурна ізомерія, вуглеводні, алкани, галогеноалкани, нітропохідні, аміни жирного ряду, поліи, алканолі, ланцюгові реакції, $\delta$ -зв'язок                       | Ізомерія, реакція заміщення                                                                                       |
| 3.    | Сполуки Карбону в стані $sp^2$ -гібридизації та в стані $sp$ -гібридизації без гетероатомів | $sp^2$ , $sp$ -гібридизації, ненасичені вуглеводні (алкени, алкадієни, алкіни), реакція полімеризації, кратні зв'язки, $\pi$ -зв'язок, реакція гідратування, поглиблення понять про ізомерію | $\delta$ -зв'язок, ізомерія, гомологи                                                                             |



|    |                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                       |
|----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 4. | Сполука Карбону в стані $sp^3$ -гібридизації, що зв'язані з гетероатомами                                                                  | Просторова і структурна ізомерія, альдегід, кетон, карбонільна, карбоксильна групи, реакція «срібного дзеркала», реакція естерифікації, насичені та ненасичені кислоти | Типи хімічних реакцій, якісні реакції, взаємний вплив атомів, ізомерія                                                                                                                |
| 5. | Дифункціональні сполуки, що містять асиметричні атоми Карбону                                                                              | Асиметричні атоми Карбону, оптична ізомерія, дві функціональні групи, амінокислоти, вуглеводи                                                                          | Взаємозв'язок будови з властивостями, якісні реакції                                                                                                                                  |
| 6. | Карбоциклічні вуглеводи, галогенсульфуровмісні й нітрогеновмісні похідні ароматичних вуглеводів. Оксигеновмісні похідні ароматичних сполук | Циклічність будови, ароматичність, бензен, похідні бензену, анілін, феноли, закріплення та                                                                             | Механізм реакцій заміщення і приєднання, взаємний вплив атомів у молекулах на прикладі аніліну та фенолу                                                                              |
| 7. | Гетероциклічні сполуки. Природні джерела вуглеводів та їх переробка                                                                        | Замкнений цикл через гетероатом, коксування, коксовий газ, пропан-бутанова фракція, газовий бензин                                                                     |                                                                                                                                                                                       |
| 8. | Високомолекулярні сполуки                                                                                                                  | Термопластичні та термореактивні пластмаси                                                                                                                             | Реакція полімеризації, реакція поліконденсації, мономер, структурна ланка, ступінь полімеризації, полімер, ненасичені та насичені вуглеводи, аміно-кислоти, білки, нуклеїнові кислоти |
| 9. | Узагальнення знань з курсу органічної хімії                                                                                                |                                                                                                                                                                        | Узагальнення та систематизація понять, теорій та законів з курсу органічної хімії; генетичний зв'язок між органічними та неорганічними речовинами.                                    |

У першому модулі курсу органічної хімії формуються такі основні поняття органічної речовини, ізомерія, ізомер, структурна ізомерія, вчення про просторову будову молекул, теорія електронної будови атомів і молекул. В другому модулі вводяться поняття - гібридизація,  $sp^3$ -зв'язок. У всіх наступних модулях ці поняття закріплюються, поглиблюються, а отже, і систематизуються, що є суттєвим. Модулі пов'язані між собою. Вивчення кожного наступного модуля базується на поняттях попереднього.

Наприклад, в 2 модулі йде уточнення і поглиблення поняття ізомерія. Учні самостійно можуть виконати завдання на написання ізомерів, пояснити вплив атомів та груп атомів на властивості речовин (на прикладі галогеноводнів, спиртів, амінів жирного ряду). Саме це активізує розумову діяльність учнів, сприяє розвитку логічного мислення.

Способи одержання сполук одного класу є проявом властивостей іншого. Це забезпечує повторюваність матеріалу, а відповідно і його закріплення. Взаємозв'язок між класами сполук 1 модуля зображено на рис. 1.



У процесі навчання хімії використовуємо, як поточний, так і підсумковий контроль за рівнем знань. Найбільш вагомим є контроль, який проводиться на кожному занятті. Сума балів, що учень одержує на кожному занятті, усереднюється з балами, отриманими за залік чи контрольну роботу, до загострових завдань і виставляється як підсумкова оцінка. Якщо поточні бали високі, лідейст звільняється від здачі заліку. Це підвищує значимість поточного контролю, сприяє систематичності у підготовці до уроків, а відповідно і підвищує якість знань.

На лекційних заняттях активізація розумової діяльності учнів проводиться за допомогою створення проблемних ситуацій, наукових повідомлень.

Використовуємо диференційований підхід виявлення рівня знань, умінь та навичок учнів. При цьому застосовується класифікація за рівнем засвоєння знань за В.П.Безпальком:

- I - пізнання (репродуктивні з підказкою);
- II - відтворення (репродуктивні, без підказки, типові ситуації);
- III - застосування (нетипові ситуації, виявлення взаємозв'язків між різними класами сполук, визначення відмінностей між ними, вміння проводити аналіз і синтез на основі вивченого матеріалу);
- IV - творчість (нетипові ситуації - розв'язування нестандартних варіантів із застосуванням одержаних знань). Під час навчання пропонуємо використовувати: тести, самостійні роботи, індивідуальні завдання, догострові завдання, контрольні та практичні роботи.

Велике значення для активізації пізнавальної діяльності, розвитку інтересу до хімії, має ігровий метод перевірки рівня засвоєння знань, умінь та навичок. Це можуть бути і уроки КВК, хімічні естафети, конкурси ерудитів, гра «Що? Де? Коли?», «Щасливий випадок», уроки-фантазії, бесіди за круглим столом. Готуючись до таких уроків, учні вчаться працювати з додатковою літературою. При цьому перевіряються теоретичні знання, практичні вміння та навички, а також вноситься активність у процес навчання.

Використовуємо такий вид роботи з учнями як «моя творчість», яка робота, базується на творчих здібностях учнів і включає: складання кросвордів, загадок, написання віршів, казок, наукових робіт з хімії.

Модульно-рейтингова система сприяє підвищенню рівня знань учнів. Вона ґрунтується на взаємопов'язаності усіх понять, правил, теорій, що сприяє логічному структуруванню курсу, повторенню матеріалу і свідомому засвоєнню, розвитку пізнавально-творчої діяльності та реалізації принципу «навчити вчитись». Вона дає змогу націлити учня на навчання у вищій навчальній заклад, на майбутню наукову роботу.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Безпалько В.П., Татур Ю.Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов / Учебно-методическое пособие. - М.: Высшая школа, 1989. - 144 с.
2. Романюшина Л.М. Система поетапного контролю навчальної діяльності студентів педагогічних університетів за модульно-рейтинговою технологією навчання з дисциплін природничого циклу. Дис. док. пед. наук. - К., 1997.
3. Романюшина Л.М. Система контролю знань студентів при роботі за модульно-рейтинговою технологією. // Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку. - К., 1996. - ч. IV. - с. 41-44.
4. Романюшина Л.М., Мельничук І.М. Модульно-рейтингова технологія викладання хімії в технікумах нехімічного профілю. - Тернопіль: ТДПУ, 2001. - 48с.
5. Шамова Т.И., Перминова Л.М. Основы технологии модульного обучения // Жизнь в школе. - 1995. - №2. - с. 12-18.

# ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Олег ВИННИЧУК

## КОРОТКИЙ АНАЛІЗ ПЕРШОГО УКРАЇНСЬКОГО НАВЧАЛЬНОГО ПОСІБНИКА З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ “ІСТОРІЯ І ТЕОРІЯ РУХАНКИ”

Процес зародження, становлення та розвитку спортивно-гімнастичного руху в Західній Україні потребував відповідного методичного забезпечення спеціальною літературою, без якої неможливі був би значний сплеск активності в діяльності фізкультурних товариств у першій третині XX століття.

Великий внесок у розвиток українського фізкультурного руху, навчально-методичної, видавничої роботи зробив Тарас Франко. Зважаючи на неабиякий науковий інтерес сучасників до постаті Тараса Франка, на нашу думку, слід коротко зупинитися на основних етапах його життєдіяльності.

Тарас Франко народився 9 березня 1889 року у Львові. Вчився в українській народній школі при учительській семінарії у Львові, згодом — в Українській академічній гімназії, де вивчав грецьку та латинську мови. Після закінчення з відзнакою гімназії — викладає філологію у Львівському університеті, робить переклади літературних творів грецьких письменників, сам пише вірші. Одночасно працює гімназійним вчителем у Львові, однак не довго, бо призваний до військової служби. У ранні підпоручника під час Першої світової війни служив на італійському фронті. Важкі умови військового життя спричинили хворобу на тиф, якою хворів тричі. Після одужання, вже в якості перекладача, Т. Франко переводять на австрійсько-російський фронт. Разом з австрійськими частинами доходить до Одеси, де попадає в радянський полон. Ціною неймовірних зусиль у 1918 році повертається до Львова, де одразу ж активно включається в національне життя галичан, отримує посаду вчителя в академічній гімназії.

У 1923 році видає першу ґрунтовну монографію “Історія й теорія руханки”, друкує цілий ряд статей з методики тренувань футболістів, стає головою УСТ “Україна”. Після одруження переїжджає до Києва на посаду професора в академії наук ім. Т. Шевченка. Виховує трьох дітей, двох доньок — Зеновію та Любов, і сина Роланда, який є єдиним внуком, що носить прізвище Франко.

Сестра Тараса Франка — Анна, так згадує про брата: “З батьком він не раз сперечався, бо всі свої погляди й переконання ґрунтував на латинській та грецькій культурі й літературі, вважав їх за ідеальні й гідні наслідування не тільки в старовинних, але й теперішніх часах” [1, 18]. Крім того, у своїх спогадах Анна згадує, що Тарас був постійним і надзвичайно послідовним у своїх поглядах та діях: купував товари виключно в українських крамницях, говорив всюди по-українськи, приймав виключно з українцями, належав до українських організацій.

Президент ФК “Карпати” на початку 1990-их років Карло Мікльош згадує про нього: “У нашому замшуванні копанню м’ячем велика заслуга нашого професора руханки Тараса Франка, який сам також був спортсменом. До мене він мав особливу симпатію, бо навіть запрошував пограти з ним у теніс. Давав мені і теоретичні настанови, як стати добрим гравцем. Постійно звертав увагу на техніку і гру головою у копанню м’яча... Саме він допоміг нам стати не лише членами СТ “Україна”, а й справжніми українцями. Тарас Франко, син Великого Каменяра, виховав у нас цілі людські почуття відповідальності і патріотизму” [1, 74].

Фізична культура і спорт мали в особі Тараса Франка своїх незмінних прихильників. Він вбачав у них вагомий засіб виховання нової, гармонійно розвиненої людини, вільної людини майбутнього, про яке палко мріяв і до якого торував шляхи своїм життям, творчістю і боротьбою. Помер Тарас Іванович Франко 21 червня 1958 року і похований у Львові неподалік від свого батька.

На основі аналізу творчого доробку Тараса Франка можна з упевненістю стверджувати, що своєю навчально-методичною та видавничою діяльністю він значно сприяв розвитку національної фізичної культури. Як вже зазначалось, у 1923 році виходить перша ґрунтовна монографія Тараса Франка "Історія і теорія руханки". В українській історико-педагогічній літературі дана праця є однією з перших наукових розвідок з основ теорії спорту та його історичного аналізу. Вперше систематизується історичний матеріал щодо становлення та розвитку спортивного руху на українських землях.

Характерним є те, що Т.Франко розглядає фізичну культуру і спорт як вагомий засіб відродження нації. З цього приводу він пише: "Справи тепер стоять так, що або весь український народ буде організований на безпартійній основі соціалістично, або ще сто літ сидітиме в неволі. Відродити широкі народні маси й виховати нове спільніше покоління може тільки руханка" [2, 10].

Дане твердження Т.Франко сформулював на основі глибокого аналізу тогочасної геополітичної ситуації. В силу відомих причин на початку 20-их років минулого століття українська нація знаходилась у стані глибокої політичної, культурної, соціально-економічної кризи. Багатомільйонна нація перебувала під владою різних держав-окупантів, умови бездержавності важким тягарем тиснули на спроби відродження та організації українського життя. Ліквідовувались українські політичні партії, об'єднання і товариства. За таких умов фізкультурно-спортивний рух був чи не єдиним легальним об'єднуючим фактором. Це розуміли всі, і тому активно поповнювались ряди спортивних товариств, куди йшли, можливо, не стільки за здоров'ям і фізичним удосконаленням, скільки за таким потрібним відчуттям єдності й організованості.

У Харкові у 1920 році Тарас Франко написав посібник "Історія й теорія руханки", який пройшов три рецензії, був прийнятий "Всеукраїнським Видавництвом" і мав друкуватися в Києві, однак з невідомих причин не був виданий.

Під час роботи над посібником Т.Франко використовував власний довголітній та передовий європейський досвід у сфері фізичної культури і спорту, аналізував різноманітні наукові праці. Він був написаний для всіх, хто цікавився і займався фізичною культурою, для учнів і вчителів: "Коли ця книжка спричиниться до популяризації руханкової ідеї серед широких мас українського народу, лише тоді буду задоволений, що моя праця не пропала даремно" [2, 17].

З переконаннями у вагомості фізичної культури Т.Франко намагався дійти до свідомості якомога більшої кількості людей: "Наше громадянство досі ще не дооцінює значіння руханки. А крайній час уже зрозуміти, що раціональна гімнастика є могутнім засобом для підвигнення нації з упадку, для уlepsшення її боротьби за існування" [2]. Крім того він намагався пояснити суть фізичної культури, яка, на його думку, "вчить приказувати і вчить слухати. Руханка виховує в молодіжці організаційний зміст, привичку до поділу праці, до відповідальності за обійняту задачу, до совісності і точності, до опанування роботи правильною напругою, до віри в свої сили". Немовби перегукуючись із давньогрецькою ідеєю "калокагатії", автор наголошує на зв'язку тілесного з духовним, на розвитку засобом спорту морально-вольових якостей: "Руханка напружує і рівномірно розвиває всі м'язи тіла і зміцнює чинність внутрішніх органів... виробляє гарну поставу, гнучкість тіла, поворотність, пружність і витривалість. Не менш корисно впливає руханка і духа, вона підтримує гармонію між духом і тілом, виробляє відвагу, силу волі, швидкість орієнтації" [1, 28].

На основі анатомо-фізіологічних та гігієнічних знань Т.Франко розкриває та аналізує чинники, які шкодять здоров'ю (подається в оригіналі):

1) Перевтома тіла надмірною працею. Береться вона з того, що в організмі нагромаджується багато відпадків: вода, гаря, окис вугля, молочний kwas, які кров не встигає усунути і тіло стає окислене. Через перемучення ходом, або грою в копаного м'яча, можуть на ногах потворитися жабляки, які потім важко випіchnи. У старших людей, що довго сидять і мало вживають руху, творяться боляки у виходовій кишці й горбяться хребет. При поганих харчах людина значно швидше втомлюється. Помірюваність уїдї й напнїх — се є основний закон здоров'я.

2) Від перепою ослаблюється перед усім нерви. Надмірне вживання алкоголю підточує весь організм і на старість спричинює *delirium tremens* — коли руки й ноги трясуться.

3) Фізична праця, як також руханка зразу по обїдї, шкодить здоров'ю, бо відтягує кров з живота в кінцівки і тим сповнює процес травлення.

4) Швидка зміна температури шкочить здоров'ю. Співітний чоловік не повинен купатися в холодній воді, так само не повинен пити зимні напінки. Купіль звичайна й парова корисно впливають на організм — очищують пори шкіри. Так само здорові й сонячні купелі, лише треба після них натерти тіло водою.

5) Легким шкочить пил з вулиці, кімнатний дим. Пристрасне куріння тютюну ослаблює серце й органи травлення і може довести до затруєння нікотинном. Кімнату треба часто провітрювати. На здоров'я впливають перед усім природні чинники: чистий ваздух, свіжа вода і сонячне проміння.

6) Одяг повинен бути вигідний і практичний. Руховик повинен мати окремий одяг до руханки. Кожний спорт, чи то зимовий чи літній, вимагає окремого одягу, звичайно досить дорогого і ця обставина часто робить спорти недоступними для менш заможних [2, 113].

У посібнику "Історія й теорія руханки" Т.Франко надає вагомого значення теоретико-методичним основам фізичного виховання жінок. При підборі вправ наголошує на перевазі зовнішньої форми виконання, формування естетичних смаків — "для шпекання краси рухів надаються добре всія хороводи, хід на проважні, вільні вправи рушниками, хустинами, лентами, м'ячиками й особливо ритмічна та плястична гімнастика" [2, 71].

Не оминує Т.Франко своєю увагою і такий вагомий засіб фізичного виховання, як рухливі ігри та забави. На нашу думку, у Франковому учінні вони були інтегрованою ланкою між фізичною культурою і спортом. Іншими словами — виконували роль своєрідного "буфера", який ліквідував "розрив", "прогалину" між фізичною культурою і спортом.

У іграх Т.Франко вбачає два основних значення — виховне та оздоровче. Особливістю виховного були правила ігор, чітке дотримання яких формувало морально-вольові якості учасників гри. Під оздоровчим значенням Франко розумів єдність здоров'я емоційного та фізичного.

Слід зазначити, що Франкова "Історія й теорія руханки" була однією з перших в українській спортивній науці розвідок з основ теорії спорту та його історичного аналізу, де автор подає історичний нарис розвитку гімнастики від стародавніх часів до передового спортивного досвіду різних країн світу, вперше систематизував історичний матеріал про зародження та становлення спортивного руху на українських землях.

У розділі, присвяченому теорії спорту, автор намагається виділити основні складові частини фізичної культури, які, на його думку, були взаємодоповнюючими чинниками: руханка, спорт і пляст. Такий підхід сьогодні видається досить вдалим. Поняття "руханка" визначало масову фізичну культуру, "спорт" — окреслювався певною змагальною діяльністю, а "пляст", оскільки був складовою частиною західноукраїнського спорту, визначав одну із дотичних форм фізичної культури до інших видів культури, освіти та виховання.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Ващеба О. Нариси з історії спортивного руху в Західній Україні. — Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 1997. — 232 с.
2. Франко Т. Історія й теорія руханки. — Коломия-Львів: накл. "Совола-Батиска", 1923. — 200 с.

Олег КОЛОДІЙЧУК

## ТЕХНІЧНА ТВОРЧІСТЬ МОЛОДІ В ГАЛИЧИНІ: ОСОБАЙВОСТІ СТАНОВАЕННЯ І РОЗВИТКУ

Драматичний шлях, пройдений людством із глибокої давнини до наших днів, можна представити у різних аспектах: описати як ланцюг великих подій, як серію біографій видатних винахідників, або ж відобразити через історію техніки, зокрема історію авіації, яка своїми коренями сягає своєї давнини. Цікаво, що зображення крилатої людини зустрічаються ще в наскальних малюнках печерних людей. Перші спогади про повітряних зміїв є в китайських і японських літописах, написаних 4 тисячі років до н.е. Уперше в Європі 400 років до н.е. модель голуба (того самого повітряного змія) створив грек Архитас із Тарента [18, 7]. Історичні дослідження свідчать, що 21 листопада 1783 року людина піднялася у небо і здійснила 25-хвилинний політ за допомогою повітряної кулі [4, 254].

Особливо бурхливого розвитку технічний прогрес набув у кінці XIX століття. У цей час відбувається грандіозна розбудова залізничного транспорту, перехід морського транспорту від вітрильних суден до сталевих паровиків; ріст металургії; поява двигунів внутрішнього згоряння, яка зробила можливим масове розповсюдження автомобіля і літака [5].

Починаючи від розподілу українських земель на Правобережну і Лівобережну Україну згідно з Андрусівським миром між Польщею і Росією, Галичина знаходилася під окупацією першої аж до вересня 1939 року. Виняток становив лише невеличкий період визвольних змагань 1918–1920 рр., коли українці намагалися здобути незалежність. Тому всі події, які відбувалися тоді у польській державі, мали безпосередній вплив на Галичину [8].

Після розпаду Речі Посполитої і приєднання польських земель до складу Австрійської імперії розвиток авіації Польщі дещо призупинився. Тільки у 1895 році молодий вчений Стефан Джевецький розпочав нову еру в справі авіабудування, розробивши теорію механіки польоту. Пізніше від Джевецького і дещо в іншому напрямку розпочав роботу молодий художник Чеслав Таньскі, який в 1893 році започаткував практичне дослідження засад польоту планерів [17]. Він створив в 1893–1895 роках перші польські літаючі моделі [18].

Загальновідомо, що неможливо створити будь-яку серйозну річ, попередньо не створивши її модель або декілька моделей і не перевіривши на них, чи має вона всі необхідні якості. Особливо це стосується, як підкреслював О. Антонов, авіамоделювання — конструювання та будування моделей літальних апаратів із технічною або спортивною метою [1, 21]. Така робота є першою сходинкою в оволодінні авіаційною технікою. Модель літака — це літак в мініатюрі зі всіма його властивостями, конструкцією, аеродинамікою, міцністю. Тому конструктори перед тим, як довірити своїм літаючим апаратам людські життя, здійснюють чисельні експерименти на моделях.

Спочатку Ч. Таньскі виготовляв моделі існуючих конструкцій закордонних повітряних кораблів, а пізніше — власні моделі [18]. Закочений вдалими експериментами братів Райт у 1906 році, він проймається ідеєю створення літака. На вітчизні Владислава Зепінського в Музеї промисловості і торгівлі Таньскі дивує переповнений глядачами зал своїми моделями і закликає громадськість до створення дослідних лабораторій. Результати своєї довголітньої праці він представив у 1909 році на показі під назвою “Виставка моделей машин літаючих Ч. Таньського”, влаштованому у Варшавському товаристві техніків [17, 14]. Усі виробки були однаково цікавими, бо документально підтверджували, що розвиток авіації в Польщі відбувався паралельно до його розквіту на Заході Європи [17]. Як зазначає книга пам’яті загиблих пілотів, що вийшла в 1933 році, ця виставка пілота-малюра справила велике враження на молодь і була одним із чинників, які підштовхнули до створення при Варшавському товаристві техніків гуртка авіаторів [17, 16]. У Варшавському музеї техніки і тепер знаходиться одна модель із гумовим приводом і двома штовхаючими повітряними гвинтами, відтворена на основі рисунків, виконаних Таньским [18].

У 1909 році Войцех Война створив першу майстерню авіаційних моделей у Лодзі. Після організації першої авіаційної виставки в Лодзі він разом з інженером Зигмунтом Деклером переїжджає до Варшави [17, 22], де в 1909 році закладає разом з М. Богуславським “Першу краєву майстерню авіаційних моделей — Літак”, яка знаходилася на вулиці Хожей, 64. Був там розміщений і перший склад матеріалів для моделювання [18]. Деклер в 1910 році з метою пропаганди і науки авіамоделювання засновує на вулиці Ясної консультацію “Аеро-Office”, а з 1911 року починає видавати перше в Польщі фазове видання “Пілот і Автомобіліст”. З повним часом консультація перейшла до рук інженерів Стемповського і Румбовича [17, 22].

Перша виставка досягнень поляків у галузі авіації була організована у Львові — тодішньому оплоті авіаційної думки в Галичині (Малопольщі) (див. фото 1) [17, 23]. На цій виставці були редуційні і літаючі моделі, а серед них — моделі дирижаблів і повітряних куль [18, 12]. Так, наприклад, брати Флоряньскі з Кракова привезли для показу моделі літаків Елеріо, кулі “Балрд-Клемент”, ротаційного двигуна “Тюм”.

Щоби сприяти невпинно зростаючій зацікавленості авіацією, виступаючи цією виставкою, науковий осередок під назвою “Авіаційний союз студентів Львівської політехніки” (створений 6 листопада 1909р.) звернувся до центральної влади у Відні з мотивованим меморіалом про відкриття на Політехніці спеціальних кафедр та лабораторій аеродинаміки. У 1911 році за

сприянням цього осередку відкрито майстерню авіамоделей і незабаром організовано другу авіаційну виставку [17, 24].

У цей період виготовленням моделей займалися конструктори літаків Рішард Бартель (див. фото 2 [17, 19]), Францішек Мішталъ, а також польські пілоти Станіслав Скаржиньскі і Болеслав Орліньскі [18, 12].

Відчуваючи свою силу, швидкий крах імперії та готуючись до боротьби за свою суверенність і незалежність, Польща почала напівлегально створювати свої війська, стрімко розвиваючи технічні галузі промисловості. Особливе місце серед галузей займало будівництво літальних апаратів: повітряних куль, дирижаблів, планерів і літаків. Франція та Росія, які не хотіли допустити відродження Німеччини, активно допомагали у цьому Польщі, формуючи на своїх територіях польські повітряні військові підрозділи і готуючи спеціалістів [17].

Для того, щоб у майбутньому забезпечити повітряні сили власними висококваліфікованими спеціалістами, поляки здійснювали у цьому напрямку досить інтенсивну профорієнтаційну роботу серед шкільної молоді. Так, міністерство, яке займалося військовими справами, видало розпорядження, згідно з яким учні середніх шкіл і інших подібних закладів могли брати участь у військових навчаннях як глядачі під наглядом своїх вчителів, а також відвідувати певні військові заклади й інститути. Серед переліку дозволенних були навчання аеронавтичного відділу у використанні аеропланів та прив'язаних дирижаблів [22, 192].

Цікаво, що проводилася широка агітація засобами художньої та наукової літератури. Особливо багато інформації, яка стосувалася авіації (в тому числі й авіамоделювання), містилося в літературі для молоді. Наведемо декілька прикладів.

У 1906 році виходить п'ятитомник Е.Лібаньскі "Зі світу прогресу техніки і промислу", написаний у стилі розповіді-оповідання, яка добре сприймалася молоддю. Третій том "Завоювання атмосфери" містить відомості про те, як і за допомогою чого літають на повітряних кулях [11].

У книзі "Доктор Омега. Фантастичні пригоди на Марсі" автор А.Галопін зул'єв описати для дітей у фантастичному стилі більшість найважливіших винаходів і досягнень того часу. У ній розповідається про геніального винахідника — доктора Омега, який винайшов витримале до сили тяжіння тіло і конструє апарат "вегікул", що є одночасно літаком, підводним човном й автомобілем [27].

У науково-популярному стилі для молоді старшого віку виходять "Книга винаходів, відкриттів і подорожей" Е.Виробдка [13] та "Повітряні кулі і аероплани" М.Хейльперна [14]. Особливої уваги заслуговують статті першої, що містили відомості про конструкції повітряних куль, паперових зміїв (розділ був доповнений великою кількістю ілюстрацій) та про розвиток авіації. Хейльперн у своїй книзі описує будову і фізичні закони, на яких ґрунтується аеронавтика і техніка літання, їх зародження і розвиток.

Одна із тем двотомника для технічно-промислових справ "Промисловець", що виходив у Львові від 1904 року, подавала відомості з галузі авіації — "як інтегруючи широкі версти на цілій земній кулі" [16, 251].

Вчителі також цікавилися справами авіації. Зокрема, на засіданні Товариства вчителів вищих шкіл у листопаді 1909 року професор Ян Кілярскі виступив звіт, що супроводжувався рисунками і таблицями на тему "Про судноплавство повітряне", який був вислуханий із великим захопленням [25].

Аналізуючи літературу того часу, можна зробити висновок: широкого розповсюдження серед шкільної молоді авіамоделювання здобути не могло тому, що у цій галузі не було в достатній кількості вчителів-спеціалістів, посібників, необхідного обладнання та інструментів. Тим більше, що ручна праця тільки починала (1900–1910 рр.) практикуватися у навчальних закладах Польщі [26]. Але у деяких навчальних закладах, особливо в містах, де розвивалося авіабудування, завдяки ентузіазмові керівників створювалися гуртки авіамоделювання. Так, у Варшаві на виставці, організованій з нагоди "Днів авіаційних" експонувалися моделі учнів гімназії Гурського, а також братів Паньковських зі школи ім. М.Рей [17, 22].

У місті Іновроцлаві моделюванням літаків шкільна молодь займалася під керівництвом Богдана Квєдінського. У 1911 році він збудував першу модель на взірць німецького літака. У подальшій праці автор опирався на типи французьких літаків (особливо — Фармана), які



привели його до конструкції дуже вдалої моделі з розмахом крил 140 см. Як свідчить відбиток із журналу "Flugprot" (див. фото 3), пробні польоти цієї моделі були вдалими [17, 26].

Під час Великодніх святкувань однією з найкращих у Варшаві Торговою школою об'єднання купців, яка мала фізичну і технічну майстерні, було влаштовано виставку. Серед усіх експонатів найбільшу увагу привертали ручні вироби, які свідчили про технічні здібності учнів. Серед них: телеграф, токарний верстат з обробки дерева та аероплани [12].

Але найбільшою спадкоємністю могли похвалитися учні Варшавської гімназії Хшановського, які, захоплюючись польотами Legation, організовують у 1909 році авіаційний гурток. Розпочинаючи від моделювання, теоретичних дослідів, які ґрунтувалися на формулах з "Aeroplana", згодом вони беруть участь в конструюванні літаків Зберанського, Таньського і Цивінського [17, 22].

Один із різновидів авіамоделювання — виготовлення і запускання повітряних зміїв — був унесений до розкладу діяльності літнього дитячого табору в Порембі Великій [28].

Історичні дослідження останніх років засвідчили: щоби заповнити вільні робочі місця, які з'явилися у зв'язку з мобілізацією дорослого населення, у 1914 році шкільною радою був розісланий циркуляр до дирекції, учителів середніх шкіл, учительських семінарій, торговельних, промислових і заводських шкіл щодо праці шкільної молоді у сільському господарстві, торгівлі та промисловості. Молодь мала зайняти робочі місця у різних галузях господарства, що, безперечно, підтверджувало потребу трудової підготовки у школах.

У тих умовах досвід організації трудової підготовки мала Львівська школа ім. Б.Грінченка, що в 1917/1918 навчальному році засновала найновіші педагогічні ідеї, організовуючи школу праці, де зокрема, виготовлялися моделі літаків [6].

18 грудня 1919 року при Польським аероклубі в Познані був створений перший гурток моделювання. Ініціатором створення гуртка був Болеслав Граєта, організатор моделювання в Познані і Великопольщі.

У Варшаві 5 жовтня 1924 року за редакцією Єжи Осінського виходить перший номер часопису "Молодий пілот" із постійним розділом, у якому висвітлювалися питання моделювання. Часопис представляв створений раніше Польський молодіжний союз пілотів.

Інтенсивний розвиток моделювання розпочинається з 1923 року, тобто від створення Ліги повітряної і протигазової оборони (ЛППО) [18], яка підтримувала кафедру з Політехніки та інші допоміжні установи авіації. ЛППО надавала постійну допомогу для проведення дослідів, підтримувала зусилля конструкторів літаків і двигунів, приходила на допомогу фазовому письменництву, видавала багато праць власним коштом [17]. Наприклад, за її сприяння були видані підручники з моделювання В.Войни "Авіамоделювання" (1925) [15, 238] та Б.Граєти "Про будову літаків — моделі" [18, 12]. У літературних джерелах того часу міститься інформація і про інші видання з даної галузі: В.Косціновські, Б.Гжещак "Будова літаючих моделей" (1930); Й.Ольшевські "Балони. Будова моделей: Монгольф'єрів, Чарлеса, Гріна" (1923); "Основні відомості про науку авіамоделювання" (1936) [15, 237–238]; В.Вейцелін "Людина господар простору" (1937) [24, 18].

У 1925 році ЛППО у співпраці з Міністерством освіти організовує у Варшаві центральні курси моделювання (див. фото 4 [17]). З ініціативи редакції "Молодий пілот" у травні 1926 р. організовано у Варшаві перший всепольський конкурс літаючих і стендових моделей, а у 1927 р. керівництво ЛОПП прийняло програму навчання авіамоделізму і відкрито у Варшаві Центральну школу моделювання.

Цікавою була система оцінювання під час польоту моделі. Так, за 1 м відстані, яку пролетіла модель (вимірювання виконувалось по прямій лінії), зараховувався один пункт (очко). Вимірювання виконувалися вимірювальною стрічкою, або так званою латою. Довготривалість льоту оцінювалася в 10 пунктів за секунду льоту. До загальної класифікації додавалася половина суми пунктів за старт із землі та з руки. До 1933р. додавалося 10% за моделі з забезпечені профільними крилами, тобто критими папером з двох боків.

Переломною датою для авіамоделного спорту були перші загальнопольські змагання ЛППО, розіграні 14 вересня 1929 р. на Мокотовському полі у Варшаві. У цих змаганнях брали участь переможці локальних відбіркових змагань.



У 1936р. Міжнародна авіаційна федерація (ФАІ) ввела моделювання галузю авіаційного спорту та впровадила міжнародні правила моделізму і регламенти змагань. Авіамоделювання у Польщі також було підпорядковано цим правилам. Для авіамоделістів на початку 1939р. встановлено відзнаки в двох версіях: для аматорів та інструкторів. Перша була виконана з білого металу, інша пофарбована в жовтий колір. Аматори отримували відзнаки після закінчення щонайменше однорічного курсу, а інструктори — спеціальних курсів [18, 12–13].

Анкетування, які були проведені у різні роки, показують, що інтерес учнів до авіації не зменшувався. На питання анкети В.Калиновича (20-ті роки) “Чи крім існуючих предметів навчання можете показати ще й такий, якого введення ви бажали би собі?” відповіді мали такий характер: “більше практичних наук” (5 гімназистів), “більше годин гімнастики” (16 учнів V кл.), “довідатись про життя славних людей”, “політичної економіки” (4 учні VII і VIII кл.) “соціології” (17 учнів), “гігієни” (21 учень), “шевства” (7 учнів), “авіації (летунства)” (2 учні), “садівництва і рільництва” (4 учні), “виховання у патріотичному дусі” (17 учнів), “стенографії” (5 учнів) [3, 44].

Відповіді на запитання “Чи маєш якісь запитання щодо галузі знань, якими спеціально цікавишся, а вони не передбачені шкільним навчанням?” анкети, запропоновані польськими психологами в 30-х роках у жіночих та чоловічих школах, подані у таблиці 1.

Під поняття технічні предмети підходили: радіотелеграфія, авіація, механіка і т.п. [10, 164–166].

Із 20-х років в шкільні програми почали вводитися елементи авіамоделізму. Так, у програмі навчання в українських народних школах в Генерал-губернаторстві Українського центрального комітету серед переліку практичних робіт, відповідно до зацікавлень молоді, зазначалися літаки. У той час у Західноукраїнському регіоні росла зацікавленість учнів авіамоделізмом. За наявності факівців та відповідного матеріально-технічного забезпечення створювалися авіамоделльні гуртки і курси [6].

Таблиця 1

*Відповіді на запитання анкети, запропонованої польськими психологами в 30-х роках у жіночих та чоловічих школах*

| Галузі знань         | Жіночі школи   |    |    |    |     |      |
|----------------------|----------------|----|----|----|-----|------|
|                      | Класи          |    |    |    |     |      |
|                      | III            | IV | V  | VI | VII | VIII |
| Технічні предмети    | –              | 3  | –  | 3  | 4   | –    |
| Історія винаходів    | –              | 3  | 2  | 2  | 4   | 2    |
| Ручні роботи         | –              | 2  | 1  | 10 | 7   | 6    |
| Домашнє господарство | –              | 6  | 24 | 6  | 5   | 5    |
|                      | Чоловічі школи |    |    |    |     |      |
|                      | III            | IV | V  | VI | VII | VIII |
| Технічні предмети    | 18             | 8  | 13 | 5  | 22  | 6    |
| Історія винаходів    | 1              | 1  | 3  | –  | 3   | 7    |

На початку 30-х років у Польщі існувало 500 гуртків авіамоделювання, які були переважно при школах; запроваджено Центральні вищі курси авіамоделювання для вчителів [18]. Тоді ж починає виходити технічний журнал для молоді “Молодий техник”, у якому проблемі авіамоделювання присвячено цілий розділ “Modelarstwo lotnicze”, де висвітлювалися відомості, за допомогою яких можна було самостійно, навіть в домашніх умовах, виготовити авіамоделі [20]. В українських журналах також пропонувалися креслення на виготовлення моделей літаків [2]. Виготовлення літаків все частіше згадувалося в шкільних програмах для різних класів.

Згідно з програмою навчання, виданою на початку 30-х років, організація праці повинна була носити творчий характер ще від першого класу. Заняття були більше схожі на гру, ніж на працю, а вироби (серед них були і моделі літаків) виготовлялися з простого і легкодоступного матеріалу [21].

В III і IV класах, згідно з іншою програмою, вчителі повинні були використовувати прагнення дитини до "майстрування" при виготовленні іграшок, які дійсно працювали: моделі літаків, вітряків, автомобілів та ін. [23].

У 1935 році ЛППО все-таки добивається згоди на впровадження авіамоделювання як обов'язкового предмета до програм навчання ручних робіт у всіх початкових, середніх і професійних школах [18, 13]. І вже у книзі, виданій в травні 1935 року, яка подає відомості про розвиток Кременецького ліцею з 1920 по 1935 рік, є інформація про гурток авіамоделювання і фото (див. фото 5). На ньому видно, що майстерня авіамоделювання має досить широке і світле приміщення, під стелею висять готові і незакінчені моделі, на стінах — плакати [19].

Гурток ЛППО, створений в Українській гімназії у Тернополі, організовує курс авіамоделювання під керівництвом Михайла Савчука. У 1938/39 н.р. гурток налічував 78 членів, серед них — 19 учителів. Заслужувалися реферати про розвиток авіації (летунства); учні виготовили кілька моделей літаків і взяли участь у міжгімназійних змаганнях 25 травня 1939 року [9].

Школою сестер Василіанок зі Станіслава були виставлені моделі літаків на Першій українській педагогічній виставці [7, 82].

Проведений аналіз являє собою першу спробу вивчення технічної творчості у Західній Україні в період 1900–1939 років. Він показав, що у східних воєводствах Польщі, незважаючи на їх соціально-економічну відсталість, у цей період відбувається розвиток авіабудування. І в зв'язку із чим воно набуває поширення, що є першою сходинкою в будівництві авіаційної техніки.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Антонов О. К. Авіація // УРЕ. — 2-е вид. — К., 1977. — Т.1. — С.22–23.
2. Життя і знання. — 1932. — Ч. 14. — С.415.
3. Каленюк В. Наша молодь в переломній добі. — Львів, 1926. — 94 с.
4. Логинев Н. Ф. Воздухоплавание // ВСЭ. — 3-е изд. — М., 1971. — Т. 5. — С.254–257.
5. Новая история / Под. ред. акад. Е.В.Тарле и др. — М.: Государственное социальное-экономическое издательство, 1939. — 604 с.
6. Рак В.І. Трудова підготовка учнів у загальноосвітніх школах України (на прикладі західних областей 1900–1939 р.р.): Дис... канд. пед. наук: 13.00.01. — Тернопіль, 1997. — 185 с.
7. Рідна школа. — 1938. — Ч. 5. — С.82.
8. Субтельний О. Україна: історія / Пер. з англ. Ю. І. Шевчука. — К.: Либідь, 1993. — 720 с.
9. Ювілейна книга Української гімназії в Тернополі. До сторіччя заснування 1898–1998 / Підбір, упорядкування та редакція текстів і коментарі Степана Яремч. — Тернопіль — Львів: Наукове товариство ім. Шевченка; Львівське крайове товариство "Рідна школа", 1998. — 736 с.
10. Bolej S. Opracowanie Wyników ankiet dotyczących zainteresowań młodzieży. Warszawa, 1932. — Tom V. — №2–3. — 96 s.
11. Bronisław Duchowicz. Libański E., Ze świata postępu, techniki i przemysłu. // Muzeum. — 1906. — Tom II. Z. 5. — S.493–495.
12. C. Z. Wystawa szkolna uczniów szkoły handlowej w Warszawie // Muzeum. — 1912. — Tom I. Z. 5. — S.472.
13. Gustawicz Br. Wypobdk E., Księga wynalazków, odkryć i podróży // Muzeum — 1912. — Tom I. Z. 4. — S.359–360.
14. Juliusz Sobolewski Heilpem M., Balony i aeroplany // Muzeum. — 1913. — Tom II. Z. 1. — S.101–103.
15. Katalog Państwowej Centralnej Biblioteki Pedagogicznej. Kuratorium Okręgu Szkolnego Wołyńskiego. Równo, 1938. — 408 s.
16. Krytyka — 1909. — Z. XI. — S.189–276.
17. Ku czci poległych lotników / Pod. red. Marjana Romeyki. — Warszawa, 1933. — 416 s.
18. Lapiński K. Poradnik modelarza lotniczego. — Warszawa: Wydawnictwa Komunikacji i łączności, 1984. — 233 s.
19. Liceum Krzemienieckie w dobie obecnej (1920–1935): Opracowane zbiorowe. — Krzemieniec: liceum Krzemienieckie, 1935. — 45 s.
20. Młody Technik / Pod. red. Leona Rudawskiego. — Poznań, 1936–37. — 200 s.
21. Organizacja pracy w klasie I na podstawie nowych programów. — Warszawa, 1933. — 80 s.

22. Postępy militarystyki w naszych szkołach // *Muzeum*. — 1911. — Tom II. Z. 2. — S.192–193.
23. Program nauki w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia z polskim językiem nauczania (tymczasowy). — *Lwów: Ministerstwo W.R. i O.P.* — 443 s.
24. Przewodnik literacki i naukowy, biuletyn dwumiesięczny, Warszawa: Poradnia biblioteczna, 1938. — *Nel.* — 24 s.
25. Sprawy Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych // *Muzeum*. — 1910. — Tom I. Z. 1. — S.17.
26. Sprawytow. N.S.W. VI. Dziewięte sprawozdanie Polskiego muzeum Szkolnego // *Muzeum* — 1912. — Tom I. Z. 4. — S.254–278.
27. Tadeusz Taras. Galopin A., Doktor Omega. Fantastyczne przygody na Marsie // *Muzeum*. — 1910. — Tom I. Z. 4. — S.416–417.
28. Władysław Koch. Kolonia wakacyjna młodzieży w Porębie Wielkiej. Sprawozdanie. Rok 1909. // *Muzeum*. — 1910. — Tom I. Z. 2. — S.131–156.

Віталій ДЕРЕМЕНКО

## РОЗПОВСЮДЖЕННЯ СІЛЬСЬКОГОСПОДАРСЬКИХ ЗНАНЬ ТА ІНФОРМАЦІЇ В УКРАЇНІ У 20–80-Х РОКАХ ХХ СТОЛІТТЯ

У 20–80-х роках із розвитком сільськогосподарської науки в Україні продовжувала розвиватися й інформаційно-бібліографічна діяльність. При Наркомземі УРСР у 1919 році створюється Сільськогосподарський науковий комітет України (СГНКУ), на який покладалося керівництво всією науково-дослідною роботою в галузі сільського господарства і суміжних галузей знання. Комітет мав свої філії в Одесі, Полтаві, Вінниці, Кам'янці-Подільському та інших обласних центрах. При Комітеті та його філіалах на місцях створювалися секції й підсекції, бюро зі спеціальними інститутами та дослідними станціями. Такі секції були утворені з усіх сільськогосподарських галузей (агрономія, зоотехнія, механізація, економіка, ґрунтознавство, овочівництво і городництво, охорона природи, сільськогосподарська освіта, пропаганда сільськогосподарської науки і передового досвіду тощо).

Починаючи з 20-х років поступово починає налагоджуватися і видання української сільськогосподарської літератури. У Державному видавництві України, у видавництві Наркомзему (які перебували у Харкові, тоді столиці УРСР, і мали свої відділення в Києві, Одесі, Полтаві та інших містах) друкуються роботи науковців та фахівців-практиків, видаються перші томи праць деяких дослідних станцій, а далі й галузевих науково-дослідних інститутів. Українська сільськогосподарська періодика цього часу також набуває галузевого характеру.

Крім наукових журналів, що подавали матеріали з усіх питань сільського господарства, наприклад, "Вісник сільськогосподарської науки" — орган СГНКУ, "Сільське господарство" — орган Наркомзему, виникає велика кількість вузькогалузових періодичних видань наукового і виробничого характеру, наукових записок дослідних центрів, бюлетенів, праць, вістей, нарешті, масових часописів ("Український агроном", "Сільський господар", "Радянський селянин", "Земельник" тощо). У цих виданнях, крім суто наукових праць і виробничих матеріалів, вміщувалися й розгорнуті реферати, рецензії і бібліографічна інформація з тих чи інших сільськогосподарських галузей, а також інші інформаційні консультативно-освітні матеріали. Так, якщо основну частину "Вісника сільськогосподарської науки" становило висвітлення загальних питань розвитку агронауки, то все-таки велику увагу журнал систематично приділяв оперативній і широкій інформації про новинки сільськогосподарської літератури, що видавалася не лише в УРСР, а й інших республіках Союзу та за кордоном. Значне місце в журналі посідали огляди, реферати, рецензії, бібліографія. Публікувалися матеріали і з досвіду роботи, який можна було використати без посередньо у практиці.

У 20-ті роки велику роль у пропаганді і поширенні сільськогосподарських знань відігравали й сільськогосподарські товариства, що існували в Україні: Всеукраїнське агрономічне товариство (Харків), яке у 1922 році видавало "Українську сільськогосподарську газету", Товариство сільського господарства Південної України (Одеса), яке видавало свої "Записки" та інші видання. Крім центральних видань Наркомзему УРСР ("Сільське господарство" — 1922 р., "Бюлетень Наркомзему" — 1922–1934 рр.) слід згадати також

періодичні органи губернських земельних відділів, які мали певні заслуги в пропаганді сільськогосподарської літератури: “Село” щорічник Наддніпрянської України (Київ), “Бюлетень Харківського губземвідділу”, “Степове господарство” (Одеса), “Відродження сільського господарства Полтавщини” тощо. Не можна не відзначити тієї великої ваги, яку мало для розвитку сільськогосподарської бібліографії і бібліотечної справи в Україні у 20-ті роки бібліографічне бюро (пізніше перейменоване на бібліографічно-бібліотечне бюро) при СГНКУ, яке координувало бібліографічну роботу різних секцій комітету, а також надавало певну методичну допомогу сільськогосподарським бібліотекам України. Бюро видало кілька номерів “Бібліографічного бюлетеня”, керувало бібліографічну роботу сільськогосподарських установ на підготовку зведеного каталога всіх сільськогосподарських бібліотек країни. Одним із завдань бібліографічного бюро була розробка, пропаганда і впровадження єдиної сільськогосподарської бібліографічної класифікації. В цій справі воно співпрацювало з Міжнародним агрокультурним інститутом у Римі, Інститутом дослідної агрономії у Петрограді, бібліотечними закладами Вашингтона, Берліна, Брюсселя, Москви та найбільшими бібліотеками України.

Вже в перші роки після закінчення громадянської війни у зв'язку з організаційними заходами щодо планоминого розвитку сільськогосподарської науки і виробництва в Україні виникла необхідність створити єдиний бібліотечний, бібліографічний та методичний центр, який поряд із бібліотечним обслуговуванням сільського господарства провадив би також координаційну та методичну роботу в мережі сільськогосподарських бібліотек науково-дослідних і навчальних закладів. Саме такі функції були покладені на організовану при Наркомземі УРСР у 1921 р. Центральну наукову сільськогосподарську бібліотеку (Харків). Її створили на базі бібліотечного фонду колишньої Харківської губернської земської управи, який налічував понад тисячу друкованих видань. Згодом їй передали фонди СГНКУ, науково-консультаційної ради Наркомзему УРСР, Науково-дослідного інституту ґрунтознавства та деяких інших установ.

Спочатку бібліотека була відомчо підпорядкована СГНКУ, потім — УкрНДІ економіки і організації сільського господарства, а з 1931 по 1935 р. — створений у ті роки Всеукраїнській академії сільськогосподарських наук (ВУСГН). З 1935 р. її перетворено на самостійний науковий заклад при Наркомземі УРСР (пізніше — Міністерство сільського господарства УРСР). На неї покладалися функції центру мережі бібліотек сектора наукових установ Наркомзему УРСР.

З самого початку своєї роботи бібліотека на чільне місце ставить завдання щодо обслуговування науково-дослідних установ, окремих учених, аспірантів бібліографічними покажчиками, довідками, консультаціями згідно з планами дослідних робіт інститутів і дослідних станцій. Не обмежуючись традиційними формами інформаційно-бібліографічного обслуговування, вона шукає нові шляхи доведення до читачів сільськогосподарської книги про досягнення галузевої науки і практики. Так, у 1933 р. спільно з сектором технічної пропаганди ВУСГН бібліотека розпочала видання реферативно-бібліографічного збірника “Огляд іноземної літератури з сільського господарства”. З 1933 по 1947 рр. вийшло 52 випуски.

У 1936 р. ЦНСГБ видає перший том реферативно-бібліографічного збірника “Передовий стханівський досвід у сільському господарстві СРСР”. До 1956 р. вийшло 7 випусків (кожен тиражем від 700 до 2 тис. примірників). За своєю формою і змістом вони відповідали виданням органів науково-технічної інформації.

Починаючи з 30-х років, ЦНСГБ систематично готувала для НД та дослідних станцій згідно з їх планами наукової роботи розгорнуті бібліографічні списки.

Робота ЦНСГБ, як і всіх бібліотек країни, в роки передвоєнних п'ятирічок дедалі цільніше пов'язується з завданнями розвитку агронауки і виробництва. При цьому багато уваги приділяється вдосконаленню рекомендаційної бібліографії на допомогу спеціалістам різних галузей сільського господарства.

Ця робота поспіває в країні у післявоєнний період — з кінця 50-х років, після утворення Державної республіканської бібліотеки ім. КПРС (нині Національна парламентська бібліотека України), на яку покладалися функції підготовки рекомендаційних посібників, у тому числі й з сільського господарства. У 1968 р. в ній організовується (у складі науково-

методичного відділу) сектор сільськогосподарської рекомендаційної бібліографії, який згодом згідно з "Положенням про координацію бібліографічної роботи наукових сільськогосподарських бібліотек" [1] здійснює методичне керівництво підготовкою рекомендаційних посібників в обласних універсальних бібліотеках, веде в цьому плані координацію і кооперування бібліографічної діяльності в межах України. Сектором здійснена також велика робота з організації інформаційного обслуговування спеціалістів сільськогосподарського виробництва районними централізованими бібліотечними системами на базі єдиного галузевого довідково-інформаційного фонду про вітчизняні і зарубіжні досягнення в сільському господарстві [2]. До цієї роботи були залучені обласні наукові бібліотеки, бібліотеки районних централізованих бібліотечних систем, центри, бюро науково-технічної та економічної інформації всіх рівнів.

Усе це позитивно позначилося на розширенні діяльності сільськогосподарських бібліотек та інших інформаційних установ з пропаганди досягнень науки, техніки і передового досвіду, оперативного забезпечення науково-технічною інформацією керівників і спеціалістів сільського господарства, надання диференційованої допомоги користувачам з урахуванням їх освітнього рівня та професійних інтересів, активізації сільськогосподарської рекомендаційної бібліографії. В той час сама лише Республіканська бібліотека щороку видавала по 3-4 бібліографічних видання сільськогосподарської тематики.

З 1970 року ЦНСГБ переходить у відомчу підпорядкованість новоствореного Південного відділення ВАСГНІЛ і переїздить до Києва. Тут вона активізує інформаційно-бібліографічну роботу, спільно з ДРБ УРСР, яка одержувала обов'язковий примірник видань, відновлює підготовку покажчика нових надходжень — "Нові сільськогосподарські книги", продовжує започатковане ще в Харкові видання анотованого покажчика "Досягнення науки і передовий досвід — сільськогосподарському виробництву".

З 1974 р. за рішенням Президії Південного відділення ВАСГНІЛ бібліотека розпочала випуск щоквартального проблемно-тематичного покажчика "Генетика, селекція та насінництво сільськогосподарських культур".

У повоєнні роки в країні здійснювалась значна робота і в галузі науково-допоміжної ретроспективної бібліографії з сільськогосподарської науки, суміжних галузей природознавства, техніки, економіки тощо. Неабиякі заслуги в цьому мали ЦНБ АН УРСР, сектор історії техніки та природознавства Інституту історії АН УРСР. Ними видані "Мінеральні добрива Української РСР. 1918-1965" (ч.1-2. К., 1968), "Зрошення і обводнення на півдні Української РСР. 1952-1965" (К., 1968) та ін. Унікальний бібліографічний посібник підготували Одеська державна наукова бібліотека ім. М.Горького спільно з Державною бібліотекою Молдавської РСР ім. Н.Крупської — "Виноградарство Молдавії і України. (1917-1967)" (Кишинів, 1976). В цей період ЦНСГБ спільно з бібліотеками галузевих науково-дослідних інститутів видані ретроспективні бібліографічні покажчики "Удосконалення технології виробництва картоплі" (спільно з бібліотекою УкрНДІ картоплярського господарства, 1979), "Механізація вирощування овочів" (спільно з бібліотекою УкрНДІ механізації та електрифікації сільського господарства, 1979).

Підготовку ретроспективних науково-допоміжних покажчиків вели і бібліотеки ряду сільськогосподарських НДІ. Бібліотека УкрНДІ птахівництва видала "Генетичні основи селекції розведення сільськогосподарської птиці": Вип. 1. 1950-1969 рр. (Х., 1971); Вип. 2. 1969-1975 рр. (Х., 1975); "Ферменти у птахівництві і ферментативна активність в організмі птиці 1960-1971 рр." та інші [3, 4]. Бібліографічні посібники з сільського господарства та агронауки представлені також у статті А.Мівер [5].

Проте слід зазначити, що розповідь про видання і події, які характеризують період, що нами розглядається, можна було б ще довго продовжувати. Замість цього пропонуємо звернутись до поданого в кінці публікації списку використаних джерел, і, зокрема, монографій автора цих рядків [6, 7], де цьому питанню присвячено чимало уваги. В даній публікації лише нагадаємо, що вже в кінці 50-х років були перші спроби створити державну службу впровадження передового досвіду у сільськогосподарське виробництво. Питання це піднімалося на різних рівнях, про що свідчать, зокрема, такі документи, як наказ колишнього Міністерства сільськогосподарського виробництва СРСР № 87 від 8 березня 1956 р. щодо створення обласних державних

сільськогосподарських дослідних станцій та постановою Кабінету Міністрів УРСР N 312 від 8 вересня 1987 р., згідно з якою в усіх областях України мали бути створені центри наукового забезпечення АПВ.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Положення о координации библиографической работы научных сельскохозяйственных библиотек / ЦНСХБ ВАСХНИЛ. — М., 1977. — 7 с.
2. Методичні рекомендації по організації інформаційно-бібліографічного обслуговування спеціалістів сільськогосподарського виробництва районною централізованою бібліотечною системою / ДРБ УРСР; Авт.: Г.М.Пренжильник. — К., 1977. — 22 с.
3. Вакуленко ЛІ., Шенцова І.П. Бібліографічні видання з сільського господарства в Українській РСР // Бібліотекознавство і бібліографія. — 1988. — Вип.28. — С.52–65.
4. Целінський Р.Й. Виникнення і розвиток сільськогосподарської бібліографії в УРСР // Бібліотекознавство і бібліографія. — 1980. — Вип.20. — С.109–116.
5. Мисер А.В. Библиографические пособия по сельскому хозяйству и сельскохозяйственным наукам // Бібліографічні посібники УРСР, 1976–1980: Держ. ретросп. бібліотр. покаж. / Укл.: О.О.Адайсина та ін.; Редкол.: Ю.Б.Медведев (відп. ред.) та ін. — Х: Кн. палата УРСР, 1985. — С.ХІІІ–ХІVІ.
6. Дерлеменко В.В. Розповсюдження сільськогосподарської науково-технічної інформації: Монографія — К.: ІАЕ УААН, 1999. — 410 с.
7. Дерлеменко В.В. Сільськогосподарські інформаційні консультативно-освітні служби. Монографія — К.: ІАЕ УААН, 2001. — 452 с.

Ольга Ю ЗИК

### ВИВЧЕННЯ СІЛЬСЬКОГО ГОСПОДАРСТВА В ПОЧАТКОВИХ ШКОЛАХ КУРАТОРІЇ ЛЬВІВСЬКОЇ ШКІЛЬНОЇ ОКРУГИ (1925–1932 РР.)

Питання підготовки дитини до життя та праці у суспільстві було важливим у початкових класах народних шкіл Галичини. Так, С.Сірополько — референт секретаріату освіти у 1919 році, писав: “Ідеальна школа — школа праці... Школу праці треба розуміти як школу, збудовану на трудовому принципі... ручна праця в школі повинна бути не окремим шкільним предметом, а лише природним елементом трудового життя дитини...” [1, 199]. Ця ідея була підтримана кураторіями шкільних округів і поступово впроваджувалася у навчальний процес початкових шкіл.

Аналізуючи розпорядження всіх повітових шкільних рад до кураторії Львівського шкільного округу від 31.12.1929 р. (документи Львівського історичного державного архіву у м. Львові), ми прийшли до висновку, що від 30 червня 1925 року були спроби впровадження в школах основ сільського господарства. На жаль, через брак коштів, фахових вчителів та без підтримки даної акції з боку шкільних повітових і міських рад дана наука вивчалася лише в 4-ох повітових радах Львівського округу [2, 2].

У 1929 році у цьому відношенні відбулись позитивні зміни. Завдяки старанням Малопольського товариства ріпничого у м.Львові ряд вчителів закінчили 2-місячні курси і в такий спосіб здобули фахові знання з впровадження сільськогосподарської науки. Згодом назване товариство розробило програму науки городництва і садівництва в початкових класах. У даному розпорядженні пропонується “обговорити справу впровадження науки в школах, які мають для неї відповідні умови, на найближчому засіданні ради” [2 зв., 2], а також впровадити її як обов’язковий предмет на 1929/30 навчальний рік.

Кураторії шкільних округів керувались такими постановами:

- 1) учитель сільського господарства має мати фахову підготовку (щонайменше 2-місячні курси), а також давати гарантію, що наука ця принесе користь учням і державі;
- 2) на невеликій відстані від школи повинен знаходитися город;
- 3) кількість учнів, зайнятих вивченням цієї дисципліни, не повинна бути меншою 10-ти.

Аналіз програми городництва і садівництва для початкових шкіл, підготованої Малопольським товариством ріпничим у м.Львові від 25 жовтня 1929 року, дає змогу стверджувати, що вона складена відповідно до фізіологічного розвитку школяра молодшого шкільного віку. Вивчення цієї дисципліни розпочиналося на четвертому році навчання зникну і

продовжувалось протягом п'ятого року. Чергувалося вивчення теоретичного і практичного матеріалу відповідно до пори року. Теорія повинна була випереджувати сезонні роботи на городі та в саду.

Для кращого ознайомлення зі змістом сільськогосподарської дисципліни подаємо короткий виклад програми.

#### **Четвертий клас**

##### **1-й рік навчання**

##### **Зима**

##### **Розділ I. Овочівництво.**

Теорія обробітку землі та її удобрення.

Посів, добір насіння, перевірка насіння на сході. Боротьба з бур'янами.

Садіння.

Догляд.

Добір необхідних знарядь праці.

##### **Весна**

Практичні заняття на городі опираються на попереднє зимове навчання.

Приготування землі, посів, розсадинки, висаджування розсади, догляд за рослинами.

Використання при цьому необхідних знарядь праці.

Боротьба з бур'янами; заохочення до безперервної боротьби з бур'янами не лише на городі, але й у полі, ровах при дорогах.

##### **2-й рік навчання**

##### **Осінь**

Догляд за рослинами.

Збір овочів із зверненням уваги на селекцію висадки.

Збір і селекція насіння.

Зберігання овочів і висадків.

Осінній обробіток землі на наступний рік. Компост, добрива штучні і натуральні.

##### **Зима**

Систематизація знань з минулого року.

Необхідність ведення рахунків і записів, обрахунок затрат і прибутку.

Розпізнавання видів і сортів овочів.

План городу й учнівських грядок.

Плодозміна і її наукове пояснення.

##### **Весна**

Праця на городі опирається на попередньо набуті знання.

Висадження насінниць.

##### **Квітничарство**

Знайомство учнів з декоративними рослинами: багаторічні та однорічні, їх обробіток.

Кімнатні рослини.

Виховання любові до місцевої флори та її охорона.

Заохочення до пересаджування лісових рослин у квітники коло будинків.

##### **Садівництво**

##### **1-й рік навчання**

##### **Зима**

Догляд за культурними деревами, вибір добрих щеп, місця садження дерев та догляд за ними.

##### **Весна**

Весняні роботи в саду: підбілювання, очищення, обрізання.

Використання відповідних знарядь праці.

##### **2-й рік навчання**

##### **Осінь**

Збір фруктів, сортування, зберігання.

Осінні роботи.

##### **Зима**

Поглиблення здобутих знань, обрахунок прибутків і витрат. Знайомство учнів із сортами плодів і їх споживчою цінністю.

Обов'язковість і цінність фруктів для організму.

Роботи в саду з розрідження крон дерев.

#### **Весна**

Праця в саду відповідно до набутих знань. Значення дерев. Боротьба зі шкідниками в овоочівництві і садівництві. Розпізнавання шкідників і способи боротьби із ними.

Звернення уваги на корисних птахів та тварин, їх окорока (створення штучних гнізд, догляд за ними).

Необхідність показу вірцевого городу і саду (екскурсія) [4].

Нами було проаналізовано звіти Рогатинського повіту, початкової школи в Іванічу, шкільної повітової ради в Турці над Стриєм [14, 7; 26–27, 10; 17, 17 зб., 8], також детальний план для 2-го року навчання без вказання школи та повіту [29, 29 зб., 11]. Дані звітів свідчать, що ідея вивчення сільськогосподарської дисципліни ретельно впроваджувалася у зміст освіти учнів початкових класів. В основному на перший рік навчання затрата часу на вивчення предмета була такою: взимку — 1 год., навесні — 2 год. на тиждень. На другий рік навчання: навесні та восени — 2 год., взимку — 1 год. на тиждень.

Кожна школа, відповідно до умов, навчання вибирала різні відділи господарства. Так, звіт школи у Рогатинському повіті [14, 7] вказує на те, що у Ліпіді Допішній вивчали овоочівництво, квітництво і садівництво, у Кунашіві — городництво, садівництво, займалися вирощуванням і заготівлею лікарських рослин і культури шовковиді, у Турці над Стриєм — бджільництвом. У цій же початковій школі цікавили були заняття із квітництва. Як зазначає у звіті керівник шкільної повітової ради В.Березницький, дітяки мали насіння декоративних квітів, сіяти його біля своїх будинків, робили квітники. Керівник школи разом із учителями під час екскурсії відвідував ці квітники і давав потрібні вказівки щодо їх догляду. Вивчення даної навчальної дисципліни здійснювалося вчителями без оплати. В архівних документах нами знайдено прохання до кураторії шкільної округи в м.Львові про впровадження обов'язкових оплачуваних годин навчання сільського господарства в початкових школах [4 зб., 3; 8, 6].

На нашу думку, такі заняття були корисними і популярними. Як свідчать звіти, кількість дітей, що відвідували їх, була в два-три рази більшою від мінімальної, затвердженої програмою. Отже, вивчення сільськогосподарської дисципліни у початкових класах Кураторії шкільного округу у Львові здійснювалося згідно з програмою, створеною Малопольським товариством рільничим. Учитель цієї дисципліни повинен був мати фахову підготовку і нести відповідальність за те, чого навчає. Вид господарства, яке обирала школа, могло бути різним, але обов'язковими були городництво і садівництво. Знання, одержані учителями під час цих занять, ставали в нагоді у їхньому подальшому житті та діяльності, оскільки ґрунтувались на доскональній теоретичній підготовці і закріплювались на практиці.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Ступарик Б.М. Національна школа: витоки, становлення. — К.: ІЗНМ, 1998. — 336 с.
2. ЦДАУм. Львові. — Ф.179, оп. 2а, стр. 545. — Арк. 1 зб.
3. ЦДАУм. Львові. — Ф.179, оп. 2а, стр. 545. — Арк. 2–2 зб.
4. ЦДАУм. Львові. — Ф.179, оп. 2а, стр. 545. — Арк. 4 зб.
5. ЦДАУм. Львові. — Ф.179, оп. 2а, стр. 545. — Арк. 5–7.
6. ЦДАУм. Львові. — Ф.179, оп. 2а, стр. 545. — Арк. 8.
7. ЦДАУм. Львові. — Ф.179, оп. 2а, стр. 545. — Арк. 14.
8. ЦДАУм. Львові. — Ф.179, оп. 2а, стр. 545. — Арк. 17, 17 зб.
9. ЦДАУм. Львові. — Ф.179, оп. 2а, стр. 545. — Арк. 23, 23 зб.
10. ЦДАУм. Львові. — Ф.179, оп. 2а, стр. 545. — Арк. 26, 26 зб., 27.
11. ЦДАУм. Львові. — Ф.179, оп. 2а, стр. 545. — Арк. 29, 29 зб.



# ЛІНГВОДИДАКТИКА

Елеонора ПАЛИХАТА

## УРОКИ ДІАЛОГІЧНОГО СПІАКУВАННЯ В КУРСІ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ

Зв'язне мовлення досить складне і багатогранне явище. Воно розглядається лінгвістичною, психологією і методичною. “У лінгводидактиці під зв'язним мовленням прийнято розуміти таку мовленнєву діяльність, яка становить єдине самостійне ціле, передає закінчену думку і членується на складові частини” [6, 4]: усне і писемне, діалогічне, монологічне і полілогічне. Сам термін “розвиток мовлення” має два значення: 1) спеціальна діяльність учителя й учнів, спрямована на оволодіння мовленням і 2) відповідний розділ курсу методики української мови. “Зв'язним окремі методисти переважно називають мовлення монологічне, яке, порівняно з діалогічним, вимагає більш складних умінь вищого рівня, загального і мовленнєвого розвитку” [2, 151]. Ряд російських учених із методики мови (Е.Куштіна, І.Токарська, Г.Городилова, М.Міхліна та ін.) і методисти з вивчення іноземної мови (Ю.Пасов, О.Чистяков, Є.Трофімова та ін.) зв'язним називають також і діалогічне мовлення, чого, услід за ними, дотримуємось і ми. Адже одиницею навчання як діалогічного, так і монологічного мовлення є єдність: для діалогу — діалогічна, а для монологу — надфразова, або складна синтаксична єдність (чи складне синтаксичне ціле). Діалогічна та надфразова єдності є висловлюваннями співрозмовників, мовленнєвим процесом. “Однак у лінгвістичній літературі висловлювання розуміється і як результат — текст, у якому зафіксований спосіб оформлення думки, її предметно-змістова, комунікативна і структурно-мовна цілісність” [3, 6]. У цьому плані діалог і монолог є висловлюваннями вищого рівня, які будуються висловлюваннями нижчого рівня: діалоги — діалогічними репліками, діалогічними єдностями та їх складовими; монологи — реченнями, складними синтаксичними єдностями.

Навчання діалогічного спілкування учнів 5–9 класів належить до одного з провідних завдань вивчення української мови як рідної у сучасній школі, на уроках розвитку зв'язного мовлення (РЗМ).

Для роботи над РЗМ програми з рідної мови [4] відводять у 5-му класі — 40, у 6-му — 30, у 7-му — 30, у 8-му — 26, у 9-му — 21 год.

При проведенні експериментального навчання діалогічного мовлення приблизно четверту частину, із запропонованих програмово, було взято на навчання діалогічного мовлення, як-от: у 5-му класі — 10 год., у 6-му — 8, у 7-му — 7, у 8-му — 6, у 9-му — 6.

У програмах, запропонованих школам у 2001 році [5, 24–44], кількість годин для розвитку зв'язного мовлення у 5–9 класах переважно зменшилася, відповідно зменшилась й кількість уроків розвитку діалогічного мовлення. Більша кількість запропонованих нами тем для уроків із навчання діалогічного мовлення дасть учителеві можливість маніпулювати даними темами на свій розсуд.

Із метою експериментального навчання діалогічного мовлення учням кожного класу запропоновані певні теми для опрацювання на уроках розвитку зв'язного діалогічного мовлення (РЗДМ), які називаємо **уроками діалогічного спілкування**.

**Для учнів п'ятого класу:**

1. Мова і мовлення. Загальне уявлення про спілкування. Діалогічне спілкування. Основні правила спілкування.

2. Діалогічне спілкування (діалогування). Види діалогу. Класифікація реплік за значенням (стимулюючі, реагуючі, реактивно-стимулюючі).

3. Діалогічне спілкування (діалогування, реплікування). Діалогічні репліки за обсягом: еліптичні, що збігаються з реченням або декількома реченнями, ССЦ, монологом (описом, розповіддю, роздумом).

4. Тема діалогічного мовлення. Основна думка діалогічного тексту. Вимоги до діалогування.

5. Ситуація спілкування (природна й вербально описана). Діалог-розпитування.

6. Діалог-повідомлення, діалог-бесіда за вербально описаною ситуацією.

7. Учасники спілкування: мовці, співрозмовники, адресат, адресант. Форми привертання уваги й відповіді на них.

8. Звертання під час діалогування до знайомих, незнайомих, старших, однолітків, молодших за себе, вчителів, батьків, членів родини, духовних осіб тощо.

9. Етикет. Мовленнєво-етикетні теми спілкування. Мовленнєво-етикетні форми спілкування (загальне ознайомлення).

10. Емоційно-експресивні явища в діалогічному мовленні. Повторення вивченого на уроках діалогічного спілкування (теоретично і практично).

#### **Для учнів шостого класу:**

1. Позамовленнєві засоби діалогування. Жести, їхні види. Міміка, її види. Поза. Паузи.

2. Інтонація, її складові. Володіння голосом при спілкуванні.

3. Репліки привертання уваги (повторення). Вітання, його найбільш уживані форми, що застосовуються у різних життєвих ситуаціях (на вулиці, у школі, на урочистих заходах, у церкві, на похороні тощо): стимулюючі та реагуючі репліки. Жести вітання. Інтонація вітання.

4. Прощання, стимулюючі та реагуючі репліки. Репліки, що супроводжують прощання. Роль побажання при прощанні. Жести прощання.

5. Діалогічна єдність, її типи. Діалогічні єдності, що використовуються у мовленнєво-етикетних темах поздоровлення, вдячності, вибачення та відповіді на них.

6. Фразеологічність діалогічного мовлення.

7. Мовленнєво-етикетні форми: прохання та відповіді на них (згода, відмова, незгода, заборона, дозвіл), запрошення та відповіді на них.

8. Функціональні допоміжні опори, їхня роль у діалогічному мовленні (практично).

#### **Для учнів сьомого класу:**

1. Знайомство прямо і через посередника, репліки-стимули і репліки-реакції з приводу знайомства. Жести та міміка при знайомстві. Інтонація, що супроводжує процес знайомства.

2. Полілог, його види (загальні поняття).

3. Суперечка, її види. Обговорення, його види.

4. Полілог-диспут. Структура диспуту. Підготовка до нього. Дотримання етикету та використання форм мовленнєвого етикету.

5. Полілог-дискусія. Структура дискусії. Підготовка до неї. Дотримання мовленнєво-етикетних норм. Дискусія на тему: "Чи потрібна людині любов?"

6. Духовність, її роль у процесі діалогічного (полілогічного) мовлення. Матеріали Біблії про спілкування.

7. Допоміжні опори. Повторення вивченого на уроках діалогічного спілкування (теоретично і практично).

#### **Для учнів восьмого класу:**

1. "Ти" і "Ви" в діалогах. Традиції українського народу з приводу звертання на "ти" і "Ви" в минулому і сьогодні.

2. Кліше і штампі в діалогічному мовленні. Небажаність калькування.

3. Лексикоп'я в українському діалогічному мовленні. Матеріали Біблії про лексикоп'я. Міні-дискусія на тему: "Про що свідчить лексикоп'я у мовленні?"

4. Етикет на вербальному й позамовленнєвому рівнях. Особливості українського мовленнєвого етикету.

5. Інтерв'ю, його види і структура. Підготовка і проведення інтерв'ю.

6. Форми звертання в українській народній творчості (піснях, драмах, казках, легендах тощо). Повторення вивченого про діалогічне мовлення у восьмому класі.

#### **Для учнів дев'ятого класу:**

1. Комунікація. Комунікативні наміри мовця (інтонації).
2. Компліменти, схвалення, їхня роль у діалогічному спілкуванні.
3. Мовленнєвий етикет телефонної розмови.
4. Полілог–полеміка. Полілог–дебати.
5. Дискусія на задану тему: 1) Яка професія найкраща?; 2) Етика та етикет — це одне і те ж?; 3) Кого можна назвати патріотом?.
6. Дейл Карнегі про діалогічне спілкування. Його поради та рекомендації.

Як і будь-які інші, уроки навчання діалогічного спілкування мають свою структуру. Оскільки вона залежить від того, який матеріал має опрацьовуватись, то може збігатися зі структурною схемою уроку будь-якого типу. Переважна більшість уроків розвитку діалогічного мовлення має за мету ознайомити учнів із теоретичним матеріалом про діалог і висловлювання, тому вони збігаються зі структурою уроку вивчення нового матеріалу. Крім цього, проводяться уроки повторення, узагальнення і систематизації та контролю знань і умінь із діалогічного мовлення.

**Урок розвитку діалогічного мовлення**, що збігається з уроком вивчення нового матеріалу, має таку структуру: 1) організація класу й учнів на уроці; 2) перевірка вивченого на попередньому уроці такого ж типу; 3) актуалізація опорних знань; 4) повідомлення теми й мети уроку, мотивація навчальної діяльності; 5) вивчення нового матеріалу; 6) закріплення знань і формування навичок та умінь; 7) підведення підсумків; 8) завдання додому, інструкція для його виконання [1, 176].

**Мета уроку діалогічного спілкування** є навчальною, розвиваючою і виховною. Учні ознайомлюються з тим теоретичним матеріалом про діалогічне мовлення, якого досі не знали і який розширює та поглиблює знання, набуті в попередніх класах чи на попередніх уроках. Школярі розвивають, удосконалюють **навички** діалогізування, набуваючи таким чином **умінь** діалогізувати. Завдяки роботі над мовленнєвим етикетом, духовною літературою, вихованням доброти тощо формуються у школярів відповідні моральні якості.

Протягом **організації класу й учнів до уроку** учитель виявляє: 1) готовність класу до уроку (належність ілюстрацій, таблиць, малюнків, записів на дошці тощо); 2) підготовку учнів (класу) до уроку (належність підручників, додаткової літератури, зошитів із записами, дидактичного матеріалу тощо); 3) присутність — відсутність учнів на уроці.

Другий етап уроку діалогічного спілкування — **перевірка вивченого** — має за мету перевірити знання та уміння учнів, набуті на попередньому уроці методами бесіди, вправ, наочності та різними прийомами: зіставлення, порівняння, аналізу, синтезу, добирання тощо.

Важливим компонентом цього етапу є оцінювання знань та умінь учнів. При оцінюванні учитель враховує, як діти вміють:

- 1) використовувати необхідний лексико-фразеологічний матеріал для наповнення репліки;
- 2) продукувати репліки за будовою, за значенням, за метою висловлювання та використовувати при цьому необхідні позамовні чинники;
- 3) будувати діалоги за певними допоміжними опорами (ілюстрацію чи серією малюнків, текстом, реплікою, діалогічною єдністю, вербально описаною ситуацією тощо), використовуючи паралінгвістичні засоби.

Учитель оцінює такі види мовленнєвої діяльності, як говоріння та аудіювання.

Узагальнивши всі вимоги, приходимо до висновку, що для перевірки **говоріння** учитель враховує:

1. Відповідність темі чи вербально описаній ситуації (повна, часткова, невідповідність).
2. Характер діалогічної комунікації (продуктивна, частково продуктивна, непродуктивна).
3. Граматична відповідність:
  - а) належність різних структурно-семантичних типів діалогічних єдностей (запитання–відповідь, прохання–вдячність, повідомлення–вдячність, запрошення–згода (незгода) і т.п.);
  - б) синтаксичне оформлення репліки (звертання, еліпси, повтори і т.ін.).
4. Дотримання показників мовленнєвої культури (правильність, доцільність, чистота тощо).
5. Фразеологічність.

6. Емоційність.
7. Фонетично-орфоепічне оформлення (твердість [н], пухкість — дзвінкість [гриб, казка] тощо).
8. Ритміко-інтонаційне оформлення (інтонація — темп, тембр, висота голосу, ритм).
9. Використання форм мовленнєвого етикету.
10. Наявність і характер позамовних якостей мовлення (жестів, міміки, пози, тощо).
11. Наявність-відсутність надоречних пауз.
12. Дотримання визначальних рис тексту (тематична єдність, зв'язність, послідовність, завершеність).

**Актуалізація отриманих знань** проводиться для повторення того матеріалу, який треба відновити в пам'яті учнів, щоб він став фундаментом для засвоєння нового. Актуалізація на уроках діалогічного спілкування проходить у формі усної бесіди або аналізу діалогічного тексту чи його складових. Наприклад, при вивченні теми "Полілог-полеміка" в дев'ятому класі учні з допомогою методу бесіди пригадують, що таке полілог, які є види полілогу, яка структура полілогу-дискусії, з якими учні ознайомилися в попередніх класах, щоби порівняти, виявити спільне та відмінне і запам'ятати нове.

На етапі "**Повідомлення теми уроку; мотивація навчальної діяльності**" учитель оголошує тему уроку, записуючи її на дошці, підкреслює практично-життєву важливість нової лінгвістичної категорії, визначення чи правила, що пропонується для опрацювання. Обов'язок учителя полягає в такому зацікавленні учнів, щоб новий матеріал сприймався з бажанням, що сприятиме легкості, швидкості і запам'ятовуванню школяра.

**Вивчення нового матеріалу** проводиться з допомогою шкільної лекції, розповіді чи пояснення з використанням наочності, технічних засобів навчання, відповідного дидактичного матеріалу тощо.

Для кращого запам'ятовування окремі визначення або записуються учнями в зошитах, або учитель роздає роздрукований на картках теоретичний матеріал, який варто було б ще раз прочитати для кращого засвоєння. Обов'язковим є наведення прикладів діалогів, знятих на відео і продемонстрованих у класі, чи записаних на магнітофонній плівці чи диктофоні.

**Закріплення знань і формування навичок та умінь** є найдовшим етапом уроку. Протягом цього часу учні перечитують і запам'ятовують теоретичний матеріал, виконують вправи на закріплення умінь вживати граматичні форми в репліках, правильно будувати репліки і поєднувати їх у діалогічних єдностях, продукувати діалогічні тексти, що виявляють мовленнєву компетенцію учнів, мають тему, основну думку, певну композицію, дотримуються усіх показників мовленнєвої культури, наповнені формами мовленнєвого етикету, правильними звертаннями, порівняннями, фразеологізмами з використанням відповідної інтонації, жестів, міміки, які сприяють досягненню поставленої мети одного або двох співрозмовників.

**Підсумок уроку** з навчання діалогічного спілкування демонструє мовленнєві здобутки учнів, набуті протягом 45 хвилин. Тут може прозвучати бесіда (учитель-учень: запитання-відповідь) для виявлення знань та умінь або діалог чи полілог, над структурою якого працювали учні протягом уроку.

На **домашнє завдання** учитель дає вправи творчого характеру на побудову діалогічних реплік, діалогічних єдностей, діалогічних текстів на певну тему чи виявлення їх у художніх творах, що вивчаються на уроках літератури чи опрацьовуються на уроках позакласного читання.

Наведемо приклад уроку навчання діалогічного спілкування учнів 5 класу із циклу розенток діалогічного мовлення.

**Тема.** Діалогічне спілкування (діалогування, реплікування). Діалогічні репліки за обсягом.

**Мета.** Ознайомити учнів із діалогічним спілкуванням та діалогічними репліками за обсягом: еліптичними, що збігаються з реченням, складним синтаксичним цілим, монологом (огнієм, роздумом, розповіддю); розвивати мовлення учнів у парах, спрямоване до співрозмовника з метою досягнення успіхів; виховувати культурну мовленнєву особистість.

**Обладнання:** таблиця 1 "Види діалогу", таблиця 2 "Діалогічні репліки за значенням", таблиця 3 "Види реплік за обсягом", магнітофонний запис діалогів.

**Тип уроку:** розенток зв'язного мовлення.

Хід уроку

### 1. Організаційний момент

- 1.1. Перевірка готовності класу до уроку.
- 1.2. Перевірка готовності учнів до уроку.
- 1.3. Виявлення наявності / відсутності учнів.

### 2. Перевірка знань учнів.

- 2.1. Бесіда (учитель—учень):

— Що таке діалог? (Розмова двох осіб)

— Які види діалогів ви знаєте? (Бесіда, суперечка, обговорення, інтерв'ю—використання табл.1).

— Як класифікуються репліки за значенням? (Стимулюючі, реагуючі, реактивно-стимулюючі).

— Яку репліку називають стимулюючою? (Ту, що починає розмову).

— Яку репліку називають реагуючою? (Ту, що реагує на стимулюючу).

— Яка репліка є реактивно-стимулюючою? (Репліка, що спочатку реагує на мовлення співрозмовника, а потім спонукає до продовження діалогу).

2.2. Розіграйте діалог, вживайте в ньому стимулюючі, реагуючі та реактивно-стимулюючі репліки за такою ситуацією.

*Ситуація.* У вашому класі є учень (учениця), який гарно вчиться. Поговори з нею, випитай, як він вчить уроки, що все знає. Попроси поради, як працювати над уроками, щоб стати відмінником.

- 2.3. Бесіда за діалогом (учитель—учень):

— Назвіть, яка репліка в діалозі була стимулюючою? реагуючою? реактивно-стимулюючою? Чому?

— Зробіть висновок за таблицею 2 “Діалогічні репліки за значенням”.

- 2.4. Оцінювання знань, умінь і навичок учнів, мотивація оцінок.

### 3. Актуалізація опорних знань.

— Які речення ви знаєте? (Прості, складні, повні, неповні, розповідні, питальні, спонукальні, окличні і т.п.).

— Які типи монологічного мовлення ви знаєте? (Опис, розповідь і роздум).

— Які описи ви виконували? (М'яча, кішки).

— Про що розповідають? (Про те, що було, що є, що буде).

— Над чим ми роздумували? (Чи дорожать хлібом в Україні? Чи потрібен у господарстві собака?).

### 4. Повідомлення теми й мети уроку; мотивація навчальної діяльності.

- 4.1. Слово учителя:

— Сьогодні ви ознайомитеся з поняттями “діалогування” і “реплікування”; з видами реплік за обсягом.

Цей матеріал буде опрацьовуватися для того, щоб ви навчилися будувати репліки короткі, такі, що збігаються з реченнями, зі ССЦ, із монологом чи поєднанням різних типів монологічного мовлення. Такі уміння дадуть вам впевненість у правильності мовленнєвого висловлювання для досягнення поставленої мети.

### 5. Вивчення нового матеріалу.

- 5.1. Пояснення учителя.

Діалог, який промовляється, розуміють і як сам процес мовленнєвої діяльності, що називається діалогуванням, і як результат цього процесу — це діалогічний текст. Отже, діалогування — це процес мовленнєвої взаємодії, який передбачає обмін репліками. Обмін репліками інакше називають реплікуванням. Таким чином, діалогування й реплікування — це слова-синоніми, оскільки вони означають обмін висловлюваннями двох мовців.

Діалогічні репліки можуть бути:

- 1) короткі за обсягом (еліптичні);
- 2) такі, що збігаються з реченням;
- 3) такі, що збігаються з декількома реченнями чи складним синтаксичним цілком;
- 4) такі, що виражаються монологом (описом, розповіддю, роздумом).

5.2. Бесіда – пояснення за прослуханими (чи магнітофонними, чи диктофонними, чи відео матеріалами) і записів діалогам.

**Діалог 1.**

У1: Привіт, Ромо!

У2: Здоров, Вадиме!

У1: Ти куди?

У2: На город. Сьогодні треба закінчити викопувати картоплю, бо на завтра обіцяли дощ.

А ти куди?

У1: Я теж їду батькам допомагати. До речі, у нас виросла така велика картопля, просто як моя голова. Копір у неї рожевий, а де-не-де заглибини з темно-рожевими, майже малиновими, крапельками. Це місця, звідки весною будуть рости кільця. Вона тверда, соковита і досить важка.

У2: Так принеси у школу, покажи учительці й усім дітям.

У1: Гаразд.

У2: Тоді до завтра!

У1: Бувай.

Питання до прослуханого діалогу і записаного на аркушах паперу:

1) Знайдіть найкоротші репліки. Зачитайте їх (*Гаразд — Ти куди?*)

2) Це еліптичні репліки. Зачитайте шосту репліку (*Так принеси ....*)

3) Ця репліка збігається з простим, спонукальним, ускладненим однорідними присудками реченням. Зачитай найбільшу за обсягом репліку.

— Ця репліка виражена монологом-розповіддю.

**Діалог 2.** Прослухайте його і зверніть увагу на найбільшу за обсягом репліку.

— Моє шанувальничку, Євдокіє Пилипівно!

— Доброго здоров'я, Спиридоне Пантелеймоновичу!

— Я обурений: сьогодні перерипи вулицю і немає заїду до нашого будинку!

— І даремно! По радіо оголошували, що це зумовлено нагальною необхідністю: прорвало водопровід. Коли не зробити ремонту, то мешканці можуть захворіти від уживання брудної води. Адже її не можна використовувати для готування страв, навіть прати в ній неможливо. Це по-перше. А по-друге, ось-ось настануть морози, тоді важче буде добратися до труб. А дощі, вітри не сприятимуть праці робітників. По-третє, немає у нас коштів, щоб лікуватися від хвороб, які можуть обсісти від уживання нечистої води. І нарешті, ми маємо радіти, що наші служби так швидко відреагували на пошкодження. Мало того, вони обіцяли до 18 години завершити всі роботи.

Отже те, що перерипи вулицю, не так уже й важливо, порівняно з тим, що могло б трапитися, якби вчасно не взялися до ремонтних робіт.

— Виходить, Євдокіє Пилипівно, ці незручності короточасні і їх треба переносити терпеливо.

— Саме так, Спиридоне Пантелеймоновичу. Приємно було з вами зустрітися. До побачення.

— Цілую ручки. Ви завжди мене розрадите. До зустрічі.

Питання до другого діалогу.

— Зачитайте найбільшу репліку.

— Який тип монологу він вам нагадує? (Роздум).

— Що свідчить про те, що це роздум? (Наявність тези і доведення).

— Як починаються доведення? (По-перше, ... по-друге, ...)

**6. Закріплення знань і формування навичок та умінь.**

6.1. Прочитайте діалог (за індивідуальними картками). Назвіть репліки за обсягом. Доведіть правдивість ваших відповідей.

— І нащо стільки їсти, синуку, якщо це тобі шкодить?

— Не можу ж я вплинути на повагу до вашого кулінарного мистецтва.

— Ти страшенно товстішаєш, Ларрі. Це тобі не личить.

— Дурниця! Зовсім я не товстішаю. А якщо й товстішаю, то все з вашої вини. Спокушуєте мене цими ароматними делікатесами. Так і виразку недоугою дістати. Мабуть, доведеться перейти на дієту. Цікаво, які є гарні дієти?

— Найкраще — це помаранчевий сік та салат. А можна сісти на молоко і сиру городищу.

— Святий Боже! Це ж не для мене. Я ж не якесь там чотириноге копитне, щоб жувати сиру садовину й городищу.

— Як хочеш!

— О, ні, ні!

(За Джеральдом Дарреллом)

6.2. Схарактеризуйте репліки діалогу.

— Васильку, ти знаєш щось про Мазепу?

— Читає те, що написав Микола Костомаров.

— А це хто?

— Костомаров?

— Так.

— Це один із найвидатніших українських істориків, поет, прозаїк, драматург, публіцист, етнограф. Учився в Харкові, закінчив історико-філософський факультет, був професором у Київському і Петербурзькому університетах, написав монографії, статті, що поміщені в 21 томі, прожив 68 років і помер у 1885 році в Петербурзі.

— І що ж він написав про Мазепу?

— Монографію “Мазепа та мазепинці”.

— І про що вона?

— Мазепа був гетьманом України протягом 20-х років. Усе життя він плекав у собі прагнення політичної незалежності своєї вітчизни. Того він і добивався за час свого гетьманства.

— А як ти так все пам’ятаєш?

— Вчора тільки—но усе це прочитав.

— Дякую за розповідь.

— Немає за що.

(Бусного мовлення)

6.3. Побудуйте діалогічні репліки:

1) еліптичні; 2) що виражені: а) словосполученням; б) реченням, в) монологом.

6.4. Побудуйте висловлювання за моделями: питання—відповідь (про те, котра година), повідомлення—здійснення—підтвердження й доповнення; пропозиція—відмова з використанням форм мовленнєвого етикету.

6.5. Побудуйте діалог за початковою реплікою, використовуючи різні види реплік за обсягом.

— То як екзамени?

— ...

— ...

6.6. Побудуйте діалог за ситуацією:

*Ситуація*

У ваш клас прийшла дівчинка з іншої країни, яка ще не дуже добре знає українську мову. Розпитайте її про школу, де вона вчилася, родину і т.ін.

6.7. Побудуйте діалог на тему: “Зустріч перед Новим роком” (“Зустріч біля новорічної ялинки” тощо).

## 7. Підсумок уроку

7.1. Бесіда (учитель—учень)

— Що ви розумієте під діалогуванням? реплікуванням?

— Які репліки за обсягом ви знаєте?

— Що собою являє еліптична репліка?

— Як називаються великі за обсягом репліки?

— Як поділяються монологічні репліки?

## 8. Завдання додому

— Підготуйте монологічні репліки—роздуми до проведення дискусії на тему: “Що важливіше для навчання, — здібності чи працьовитість?”.

При проведенні уроків діалогічного спілкування учитель обов’язково ознайомлює учнів із тим теоретичним матеріалом, який необхідний для розкриття суті діалогічних понять. Лінгвістичний матеріал учитель використовує при проведенні вправ на шліфування складових діалогічних реплік.

Мовленнєвий матеріал удосконалюється при побудові:

1) реплік різних класифікацій; 2) діалогічних єдностей; 3) діалогічних текстів.

Тому вправи, що проводяться протягом уроків розвитку діалогічного мовлення — це вступні, тренувальні і завершальні.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Белзев О.М. Сучасний урок української мови. — К.: Радшк., 1981. — 176 с.
2. Методика викладання рідної мови в середніх навчальних закладах / За ред. І.М. Пентюшок. — К.: Ленвіт, 2000. — 264 с.
3. Практикум по развитию речи. Ч.1. / Под ред. Г.Г.Городишовой и А.Г.Умары. — Л.: Просвещение, 1988. — 287 с.
4. Програми для середніх загальноосвітніх шкіл. Рідна мова. 5–11 класи. — К.: Перун, 1998. — 80 с.
5. Програми для середніх загальноосвітніх шкіл. Рідна мова. 5–11 класи // Дівослово. — №8. — 2001. — С. 24–44.
6. Стельмахович М.Г. Розвиток усного мовлення на уроках української мови в 4–8 класах. — К.: Радшк., 1976. — 189 с.

Олександр ХОМЕНКО

## СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ КОМПОНЕНТ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ

Визнання іноземної мови соціокультурним феноменом, засобом оволодіння іноземною культурою, що забезпечує розвиток особистості у міжкультурній комунікації, зумовило виділення нами в структурі змісту навчання англійської мови у 10–11-х класах соціокультурного компонента. Спробуємо визначити його складові.

Розглядаючи мову як відображення культури народу країни, мова якої вивчається, більшість авторів визнають, що вивчення іноземної мови є проникненням в національну культуру народу, яка, на їхню думку, є невіддільною від мови у процесі її вивчення [4]. Отже, щоб зрозуміти інший народ та його мову, необхідно оволодіти системою понять, які визначаються переважно особливостями його культури в широкому сенсі цього слова, за допомогою яких можливо ідентифікувати цей народ. Тому, щоб окреслити коло даних понять та відобразити їх у соціокультурному компоненті змісту навчання, необхідно перш за все дати відповідь на питання: “Що включає в себе національна культура?”

За словами Б.Стріта, на це питання неможливо дати однозначної відповіді, особливо якщо мова йде про такі мультикультурні країни, якими є США, Британія, Канада [7]. У широкому розумінні національна культура визначається, як спосіб життя народу (*ways of a people*) [2]. В ній інтегруються “матеріальні” здобутки (*material manifestations*) культури, тобто такі, що легко помітити, й “ідеальні” (*non-material*) [15]. Екстраполяція даного розуміння національної культури на окрему країну дозволяє говорити, наприклад, про американський, британський, канадський способи життя.

Вважається, що національна культура може бути представлена соціологічною культурою (традиції, звичаї, побут народу, його спосіб мислення, система цінностей та орієнтирів) та історією цивілізації (географія, історія, соціальні науки). Причому другий компонент розцінюється, як культурна спадщина народу [12]. У науковій літературі представлені й вузьчі визначення національної культури. Наприклад, деякими авторами виділяються чотири головних її смисли. Естетичний смисл культури включає кіно, літературу, музику та засоби масової інформації; соціологічний стосується сімейного укладу, міжособистісних стосунків, звичаїв і матеріальних умов тощо; семантичний смисл торкається системи загальних учень, яка зумовлює процеси сприймання та мислення, а прагматичний чи соціолінгвістичний смисл



відноситься до фоневих знань, соціальних і паралінгвістичних умінь та мовного коду, які необхідні для успішної комунікації [14].

Таке розуміння національної культури в різних її вимірах знайшло своє відображення в інтерпретації структури соціокультурного компонента змісту навчання. Так, в основу соціокультурного компонента Г.Стерном були покладені знання певних відомостей із суспільних наук: антропології, соціології та соціолінгвістики. Деякими авторами також підкреслюється необхідність засвоєння учнями зазначених типів знань, але разом із тим наголошується, що для досягнення учнями соціокультурної компетентності рецептивного засвоєння фоневих знань недостатньо, їм також необхідно оволодіти певними вміннями мовленнєвої та немовленнєвої поведінки, характерної для культури народу, мова якого вивчається (*target culture*) у відповідних асоціальних ситуаціях [1].

Подібний, але більш конкретизований, на наш погляд, є визначення складових соціокультурного компонента, запропоноване М.Нікітенко та О.Осіяновою. Авторами зазначається, що зміст навчання не може не враховувати соціальний досвід народу, мова якого вивчається. Під соціальним досвідом, услід за дидактами, вони розуміють знання про природу, суспільство, мислення та способи діяльності; навички та вміння здійснення способів діяльності. Відповідно до цього зміст соціокультурного компонента визначається, як лінгвокраїнознавчі знання та знання національної культури (національні реалії та етикет); навички та вміння мовленнєвої та немовленнєвої поведінки [3].

У деяких роботах висловлюються точки зору про реалізацію соціокультурного компонента за допомогою фоневих знань про країну, мова якої вивчається, мовних одиниць із національно-культурним компонентом семантики (топонімами, історизмами, безеквівалентними та фонетичними словами тощо) та за рахунок введення формул мовленнєвого етикету [11].

Актуальним і досить важливим, на наш погляд, є висновок, зроблений О.Тарнопольським та Н.Скляренко про необхідність засвоєння учнями в процесі навчання іноземної мови стандартів комунікативної поведінки у повсякденному житті (*lifestyle communicative behavioral patterns*) країни, мова якої вивчається. Останніми є стандартизовані зразки поведінки, які використовуються індивідом під час контакту з представниками соціальних інститутів (як людьми, так і механічними засобами), які надають певні послуги, з метою отримання цих послуг. У даному випадку мова йде про щоденні соціальні контакти: користування громадським транспортом, резервування номерів у готелі, користування громадськими телефонами тощо. Комунікативна поведінка під час таких контактів може бути вербальною, невербальною та змішаною. Незнання даних стандартів комунікативної поведінки у повсякденному житті неодмінно спричинить культурний шок в учнів, які опиняться в країні, мову якої вони вивчають [13].

В описаних вище інтерпретаціях соціокультурного компонента експлікуються два головних його елементи. По-перше, обов'язковою складовою соціокультурного компонента вважається сукупність позамовних відомостей культурного і матеріально-історичного, географічного та прагматичного характеру, якими володіє носій мови, засвоєння яких необхідне для запобігання культурного шоку та є обов'язковою умовою для досягнення взаєморозуміння в умовах спілкування між носіями різних мов і культур. У методичній літературі дані відомості описуються терміном *фоневі знання*. По-друге, засвоєнню підлягає цілісна система уявлень про національно-культурну специфіку мовленнєвої та немовленнєвої поведінки іноземних комунікантів.

Спробуємо деталізувати дані елементи соціокультурного компонента у контексті процесу навчання англійської мови у старших класах.

Цілком очевидно, що обсяг фактичного матеріалу, який містить у собі фоневі знання про країну, мова якої вивчається, є практично невичерпним. Крім того, неможливо не враховувати того факту, що на попередніх ступенях навчання учні вже ознайомилися з цілою низкою соціокультурних відомостей, оскільки основним змістом навчання англійської мови стала взаємодія двох культур. З іншого боку, аналогічну інформацію старшокласники отримують з інших шкільних предметів (світова історія, географія, зарубіжна література тощо) та в результаті самостійної пізнавальної діяльності. Тому, визначаючи обсяг фоневих знань,

необхідних для засвоєння у старших класах, ми знову звертаємося до учнівських інтересів, спрямованих на здобуття певних соціокультурних відомостей. Для зручності, а також для забезпечення конкретності при визначенні відомостей, на основі яких у старшокласників формуються знання про предмети і явища національної культури, про загальноприйняті в країні норми поведінки в соціальних повсякденних ситуаціях, вважаємо за доцільне ввести поняття соціокультурний інтерес. Ця умовно названа група інтересів відображає різноманітні галузі реальної дійсності країн, мова яких вивчається, а також найбільш значущі явища іншомовної культури, виражені засобами даної іноземної мови. До цієї групи ми також відносимо пізнавальні, естетичні, читальні, спортивні та інші види інтересів, які зумовлюють формування у старшокласників уявлень про реальність країн, мова якої вивчається.

Таким чином, спираючись на дані анкетування, а також виходячи з мети підручника для старших класів — ознайомити старшокласників з такими стандартами комунікативної поведінки у повсякденному житті англomовних країн, знання яких сприятиме уникненню культурного і шоку, спробуємо визначити ті фонові знання, які необхідно включити до даного підручника. Домінуючими соціокультурними інтересами соціально-побутової сфери спілкування є такі, що пов'язані зі сферою обслуговування та громадським транспортом в англomовних країнах. Орієнтовний перелік фонових знань, співвіднесених із даною групою інтересів, можна представити у такий спосіб: як влаштуватися в готелі, які готелі найдешевші, поняття *youth hostel*, яка вартість проживання в різних типах готелів тощо, як відкрити банківський рахунок, як користуватися банкоматами тощо; система магазинів і торговельних центрів, мережа ресторанів (*McDonald's*, *Fish & Chips*, *Take-away Restaurants*), хто сплачує рахунок, чи обов'язково давати "чайові" та в якому розмірі, поняття *doggie bag* тощо, види громадського транспорту, як користуватися громадським транспортом, вартість проїзду у різних видах громадського транспорту, типи квитків тощо.

Серед соціокультурних інтересів наступної, соціокультурної сфери спілкування виділяються такі, що пов'язані з особливостями проведення вільного часу англomовними однолітками; сім'єю та шлюбом; життям відомих людей; стилями та напрямками молодіжної моди; відомими сучасними письменниками, поетами, художниками, музикантами; напрямками сучасної молодіжної музики; видами популярних спортивних ігор, засобами телекомунікації. Орієнтовний перелік фонових знань, співвіднесених із даною групою інтересів можна представити у такий спосіб: особливості проведення вільного часу англomовними однолітками (де, як, коли полюбують відпочивати, коли, як проводять вечірні, як розважаються: візит у гості (*The Dinner Party*), тривалість візиту, поняття *Cocktail Party*, *The Potluck (bring-your-dish party)*, *The Brunch*, *The After-Dinner Party*, *Birthday Parties*, поняття *Privacy*, тощо; ставлення до створення сім'ї, коли починають зустрічатися, коли одружуються, типи весільних обрядів, виховання дітей, поняття *baby-sitting* стосуючись у сім'ї тощо; відомості з життя відомих людей; еволюція моди, сучасна молодіжна мода, поняття *street fashion* тощо; інформація про відомих, сучасних письменників, художників, музикантів; напрямки сучасної молодіжної музики — сучасні популярні виконавці; поняття *Spectator Sports* — *baseball*, *basketball*, *ice hockey*, *golf*, *tennis*, *football*, *American football*. *Active Sports* — *hunting*, *fishing*, *shooting*, поняття *College Sports*, новітні засоби телекомунікації — Інтернет, електронна пошта.

Одним із видів мовленнєвих контактів, характерних для даної сфери спілкування, є обговорення проблем, що хвилюють українських старшокласників та їхніх англomовних ровесників. Тому інформаційну цінність становлять також і дані, отримані нами в результаті анкетування американських школярів. Так, об'єднавши окреслені ними проблеми у наступні два блоки — соціальне життя підлітка та статус підлітка у сім'ї — ми виділили фонові знання, подані у таблиці 1.

Крім цього, виходячи з актуальності для українських старших школярів проблеми підробітку, цікавою для них у плані обговорення буде й інформація про шляхи її втілення іноземними однолітками. Соціокультурними інтересами професійно-трудової сфери спілкування виявилися такі, що пов'язані з освітніми програмами по взаємоблину та з процесом працевлаштування, орієнтовний перелік фонових знань, співвіднесених із даною групою інтересів можна представити у такий спосіб: характерні особливості та типи освітніх програм по взаємоблину; процес працевлаштування, процес проходження співбесіди,

написання автобіографії тощо. У громадсько-політичній сфері спілкування домінують соціокультурні інтереси, які стосуються політичного устрою англomовних країн та відомих політичних діячів країн Заходу. Зважаючи на те, що у підручниках для 7–9 класів у широкому обсязі представлена інформація, пов'язана з політичним устроєм Великої Британії США, Канади, Австралії та Нової Зеландії, в 10–11-х класах доцільно дати інформацію про політичні події, про деяких відомих діячів даних країн, членів королівської сім'ї тощо.

Таблиця 1

*Орієнтований перелік фонових знань, співвіднесених з проблемами, що хвилюють американських школярів*

| Проблеми, актуальні для<br>жизнь американських школярів                                                                                                                                                | Фонові знання                                                                                                                                                                    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Соціальне життя підлітка:<br>Песимістичний погляд на сенс життя (lack of motivation); стосунки між однолітками (peer pressure); злочинність неповнолітніх; наркоманія, вагітність серед неповнолітніх; | молодіжна субкультура країн Заходу, спосіб життя молоді в західних країнах, типові неформальні угруповання (рокери, панки, байкери тощо), культурні цінності іноземних підлітків |
| СНІД, венеричні захворювання                                                                                                                                                                           | міжстатеві стосунки західної молоді тощо                                                                                                                                         |
| Статус підлітка в сім'ї: "Батьки-діти"                                                                                                                                                                 | Характерні особливості американської, британської тощо сім'ї, статус західного підлітка у сім'ї, характерне поняття The Young Adult, стосунки з батьками тощо                    |

Видовищно-масова сфера спілкування представлена соціокультурними інтересами, які пов'язані з популярними телевізійними шоу та програмами. Тому серед фонових знань можна окреслити наступні: типи телевізійних програм, некомерційні, комерційні канали, поняття television addiction, documentaries, commercials, sitcoms, soaps тощо. Що стосується завдань на засвоєння згаданої соціокультурної інформації, то учням пропонується ознайомитися з інформацією, наприклад, про різні види громадського транспорту у Великій Британії, зокрема: якими видами транспорту можна дістатися до Лондона з різних аеропортів, якими видами транспорту найдешевше (найшвидше) найзручніше доїхати до Лондона, які типи проїзних квитків існують і на яких видах транспорту вони дійсні, як залежить вартість проїзних квитків від зони проїзду. Засвоєння даної інформації відбувається паралельно з ознайомленням учнів з автентичним ілюстративним матеріалом, наприклад, розкладом руху поїздів Heathrow Express та картою лондонського метрополітену. Отримані фонові знання застосовуються в різних комунікативних ситуаціях з використанням рольової гри.

Досягнення взаєморозуміння під час спілкування з носіями мови у значній мірі залежить від знання типових особливостей характеру представників іншомовної культури. Тому доцільно також ознайомити українських старшокласників з такими відомостями, що описують характерні ознаки, притаманні, наприклад, американцям (відвертість, дружність, але не друзі, неформальність у стосунках, що не означає невисоку освіту, прагматичність тощо) чи британцям (відданість старшого покоління традиціям, поняття dyed-in-the-wool habits, незаформалізоване молодіше покоління, мовчазність, поняття Silent Computers, самоіронічність тощо).

Безперечно, окреслений вище перелік фонових знань буде неповним без знань про загальноприйняті в іншомовному культурному середовищі норми поведінки. Останні бувають двох типів — норми вербальної та невербальної поведінки. Незнання цих норм поведінки може спричинити і сильну негативну реакцію з боку представника іншомовної культури. Перший тип — норми вербальної поведінки — описується поняттям мовленнєвий етикет, правила якого диктують комунікантам використання певних формул, злішок, лексичних одиниць, граматичних структур, інтонаційних моделей у відповідності до ситуації спілкування та статусу

комунікативного партнера [6]. Прикладом може служити використання різноманітних форм вітання чи прощання з урахуванням зазначених чинників: *Hi, Sean! (Morning!) Bye! See you* — у неформальній ситуації вітаючись, прощаючись з колегою, ровесником тощо. *Good i morning! How are you Goodbye! I hope to see you soon* — у формальній ситуації, вітаючись чи прощаючись зі старшою людиною, незнайомою людиною тощо. Отже, наше завдання полягає в ознайомленні старшокласників з типовими для типової ситуації спілкування правилами мовленнєвої поведінки з тим, щоб сприяти свідомому вибору мовленнєвих форм, адекватних ситуації та статусу комунікативного партнера.

У контексті використання проблеми як головної методичної домінанти в процесі навчання англійської мови у 10–11-х класах, особливу увагу слід приділити навчанню мовленнєвого етикету дискусії. Наскільки наводяться приклади завдань на засвоєння та диференціацію мовленнєвих формул вітання з урахуванням рівня формальності ситуації спілкування та статусу комунікативного партнера.

a) *Look throught forms of greeting in English, say when you can use them, describe the place or the occasion, your speech partners, their age and social status, the time of the day.*

|                 |                                     |
|-----------------|-------------------------------------|
| Hi, George!     | Good evening!                       |
| Morning!        | Diana! How nice to see you again!   |
| Hello, Jill!    | Hello, Mr. Smith! How are you?      |
| Good afternoon! | Afternoon!                          |
| Hi, everybody!  | Good morning, ladies and gentlemen! |

b) *You're a shop-assistant who will meet these people at different time of the day. How would you greet them?*

|                                                                            |         |
|----------------------------------------------------------------------------|---------|
| William Robinson, a school teacher                                         | 10 a.m. |
| Colin Welsh, a top-level manager                                           | 2 p.m.  |
| Richard (Dick) Williams, your friend                                       | 7 p.m.  |
| Susan (Sue) Grafton, an acquaintance of yours, of the same age, unmarried  | 11 a.m. |
| Sarah Coady, an acquaintance of yours, 5 years older than you are, married | 12 a.m. |

Другий тип — норми невербальної поведінки — це насамперед соціально зумовлені в даному культурному осередку правила поведінки, зокрема поведінки в громадських місцях, за столом тощо, а також соціальне та культурно зумовлене використання паралінгвістичних засобів спілкування (жести, міміка, контактне вітання тощо) та проксемики (відстань між комунікантами). Наші учні повинні, наприклад, знати, що під час розмови американці чи британці віддалені один від одного на довжину простягнутої руки. Не менш важливими є знання того, що багаторазове потискування рук під час вітання чи прощання, властиве нашій культурі, дивує представників англійської культури, а якщо їх самих залучають до цього процесу, то іноді й дратує, оскільки вони є “не контактними” людьми, вони потискують один одному руки лише один раз і лише в перше знайомстві з людиною і ніколи більше.

Важливо знати, що під час обіду в ресторані, перебуваючи за столом у колі знайомих чи незнайомих людей, слід починати їсти лише після того, як всіх обслужать. Перпендикулярне розташування на тарілці виделки та ножа сигналізує офіціанту, що людина ще не закінчила їсти. Сигналом про закінчення обіду є інше паралельне розташування на тарілці. Нами піднімалося питання про доцільність оволодіння учнями кінемати, специфічними для даної культурної спільноти, оскільки незнання останніх може призвести до порушення комунікації. Як відомо, існує два типи кінетичних явищ. До першого типу відносяться такі, що лише супроводжують мовлення і не несуть конкретної мовленнєвої інформації. До другого — кінетичні явища, що взаємодіють з певним мовленнєвим сигналом та беруть участь в передачі висловлювання (наприклад: Підійди до мене + відповідний жест) або замінюють мовленнєве висловлювання (рух головою, замість вербальної відповіді так чи ні тощо). Оволодіння кінетичними явищами першого типу, згідно з Є.Верещагіним, доцільно у тому випадку, коли людина, яка вивчає іноземну мову прагне “звільнитися від будь-якого акценту” [9]. З точки зору рецепції змісту, що виражається мовленням подібні кінетичні явища вважаються надлишковими. Ми поділяємо точку зору Б.Лапідуса про необхідність рецептивного оволодіння лише кінемами другого типу [8], однак не всі кінеми даного типу однаково можуть

вплинути на перебіг комунікації. Носіями мови використовується велика кількість кінем, значення яких цілком зрозумілі для представника нашої культури.

Це стосується, наприклад, жестів, які використовуються для того, щоб покланятися людину, попрощатися з людиною, яка кудись від'їжджає, описових жестів тощо. Тому, для досягнення повноцінного розуміння англomовного співрозмовника учням слід засвоїти певний мінімум комунікативне значущих кінем, які не є характерними для нашої невербальної поведінки. Такий мінімум можна визначити лише емпірично, оскільки, як показує аналіз досліджень, присвячених мові і жестів (body language) американців, британців та канадців, перелік даних кінем є досить великим [10].

Проаналізувавши даний перелік разом з колегами — носіями мови, ми змогли визначити кінеми, які найбільш часто використовуються ними у спілкуванні і знання яких дозволять уникнути порушення комунікації. Такими кінемами є:

- великий та вказівний пальці утворюють коло, а решта витягнуті дотори — жест, який сигналізує, що все добре та замінює мовленнєвий сигнал О.К.;
- простягнута в бік рука, стиснута в кулак і з відігнутим великим пальцем — жест, за допомогою якого зупиняється машина;
- скрещені вказівні та середні пальці обох рук — жест, що замінює або супроводжує ідіоматичний вираз *to cross one's fingers (to keep one's fingers crossed)*, який за значенням відповідає виразу “тримати за когось кулаки”;
- дві руки підняті на рівні плечей долонями від себе, стиснуті в кулак, великі та середні пальці одночасно розгинаються та згинаються, імітуючи лапки — жест який сигналізує про те, що людина має на увазі зовсім протилежне, ніж те, що сказала (в українській мові в такій і ситуації ми оперуємо лише вербальними засобами, говорячи, наприклад, він “хороша” (в лапках) людина);
- великий палець дотори — жест, який показує, що все добре;
- великий палець донизу — жест, що сигналізує про невдачу;
- ляснути великим та середнім пальцями — жест, який використовується для того, щоб привернути увагу або сигналізує, що людина щось згадала;
- похитування зі сторони в сторону кистю руки (пальці в сторони, долоні донизу) — жест, який сигналізує про індиферентне ставлення до чогось.

Отже, нами окреслений орієнтовний обсяг фонових знань, володіння якими сприятиме взаєморозумінню у процесі міжкультурної комунікації.

Однак соціокультурний аспект навчання міжкультурного спілкування не утворює суто понятійної сфери, відірваної від мови, що вивчається. Істотні в соціокультурному плані знання, як правило, прив'язані до певних елементів системи іноземної мови. Отже, і зміст соціокультурного компонента складає не лише соціокультурна інформація, але й спосіб її вираження іноземною мовою, тобто не лише фонові знання, але й знання про країну, акумульовані у певних мовних засобах.

До мовних одиниць соціокультурного компонента, які мають країнознавчий характер, належать одиниці мови з денотативною спрямованістю на явища, які є, з одного боку, типовими для країн та народів мови, що вивчається, а з іншого, не є властивими для рідної країни та народу учнів. Сюди входять також назви культурно-етнічних реалій, молодіжної субкультури, державної належності тощо.

Таким чином, актуальності набуває іншомовне відображення та позначення специфічних реалій позамовної дійсності країни, мова якої вивчається, що належні в мовних та мовленнєвих одиницях, за допомогою яких відображаються реалії позамовної дійсності народу — національних реалій (безеквівалентні лексичні одиниці, аббревіатури, антропоніми, топоніми), вільних та сталих словосполучень, формул мовленнєвого етикету.

Для здійснення іншомовної комунікації в умовах аутентичного соціокультурного контексту необхідно не лише володіти повними соціокультурними, фоновими знаннями та знаннями про систему мови, що обслуговує дану культуру, але й адекватно застосовувати їх у відповідних ситуаціях спілкування. Тому правомірним є включення до структури соціокультурного компонента змісту навчання навичок та вмінь оперування цими знаннями. Таким чином, ми виділяємо такі складові соціокультурного компонента змісту навчання

англійської мови у 10–11-х класах СЗОШ: 1) *фонові знання* — співвіднесені з інтересами українських старшокласників сукупність відомостей про соціокультурні особливості народу, мову якого вони вивчають, та про стандарти комунікативної поведінки (норми вербальної і невербальної поведінки), прийняті в даній культурній спільноті; 2) *мовний і мовленнєвий матеріал необхідний для розкриття соціокультурної інформації* — національні реалії, вільні та сталі словосполучення, формули мовленнєвого етикету; 3) *навички та елементи оперування фонетичними знаками та мовним та мовленнєвим матеріалом соціокультурного плану*.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Анянцев Б.Г. О проблемах современного чеповедзнания. — М.: Наука, 1977. — 380 с.
2. Афонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. — Воронеж: Истоки, 1996. — 237 с.
3. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. — 4-е изд. перераб. и доп. — М.: Рус. яз., 1990. — 247 с.
4. Колчанский Г.В. Коммуникативная функция и структура языка. — М.: Наука, 1984. — 175 с.
5. Латынчук Е.А. Проблемы содержания обучения языку в языковом вузе. — М.: Высшая школа, 1986. — 144 с.
6. Никитченко З.Н., Осипова О.М. К проблеме выделения культурного компонента в содержании обучения английскому языку в начальной школе // Иностр. яз. в школе. — 1993. — №5. — С.5–10.
7. Никольский Л.Б., Швейцер А.Д. Социальная дифференциация английского языка в США. — М.: Наука, 1983. — 215 с.
8. Тарнопольский О.Б., Селюченко Н.К. Стандарты коммуникативной поведінки у США: Посіб. для студ. старш. курс. філол. ф-тів ун-ту. — К., 2000. — 175 с.
9. Топалова В.Н. Формирование социокультурной компетенции студентов технических вузов (на материале английского языка) / Дис... канд. пед. наук. — К., 1998. — 302 с.
10. Фасова М.О. Обучение культуре общения на английском языке. — М.: Высшая школа, 1991. — 144 с.
11. Adaskou K., Britten D., Fahsi B. Design Decisions on the Cultural Content of a Secondary English Course for Morocco // ELT Journal. — 1990. — P.3–10.
12. Lado R. Linguistics across Cultures. — Ann Arbor: University of Michigan Press, 1957. — 206 p.
13. Lessard-Clouston M. Assessing Culture Learning: Issues and Suggestions // Canadian Modern Language Review. — 1992. — P.326–341.
14. Saville-Troike M. Teaching English as a Second Culture. — Washington: TESOL. — 1975. — P.83–94.
15. Street B. Culture is a Verb: Anthropological Aspects of Language and Cultural Process // Language and Culture. — Clevedon, Avon: Multilingual Matters and BAAL. — 1993. — P.23–43.
16. Wanning E. Culture Shock. USA: A Guide to Customs and Etiquette. — London, 1996. — 248 p.

## ЗА РУБЕЖЕМ

Віра ПОЛІЩУК

### ПІДГОТОВКА СПЕЦІАЛІСТІВ ДЛЯ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ У РОСІЙСЬКІЙ ФЕДЕРАЦІЇ

Підготовка соціальних педагогів і соціальних працівників як окремий напрямок професійної освіти і професійної діяльності почала формуватися в Росії на початку 1990-х років. У квітні 1991 року Постановою Держкомпраці СРСР Кваліфікаційний довідник посад керівників, спеціалістів і службовців був поповнений кваліфікаційною характеристикою “спеціаліст із соціальної роботи”, “соціальний педагог” та “соціальний працівник”. Ці посади стали еквівалентом прийнятій в світі посади “соціальний працівник”. У наступні роки в Росії зверталася серйозна увага на розвиток соціальної роботи і соціальної педагогіки — нових видів професійної діяльності і спеціальностей у системі вищої освіти. Поштовхом цьому послужило прийняття у 1991 році базових нормативно-правових документів, що регламентували підготовку і перепідготовку спеціалістів для соціальної сфери. Так, прийняте у травні 1991 року Держкомітетом у справах науки та вищої школи рішення “Про організацію підготовки спеціалістів із соціальної роботи у вузах РРФСР” дало змогу розпочати підготовку відповідних фахівців.

Уже у вересні-грудні 1991 року понад 20 вузів Росії розпочали базову підготовку і перепідготовку кадрів за спеціальностями “соціальна робота” і “соціальна педагогіка”. На цей час у Росії підготовку фахівців соціальної сфери здійснюють більше 90 навчальних закладів, у тому числі 65 університетів. У них навчається понад 18 тис. студентів, а реалізацію навчального процесу забезпечують близько 2,5 тис. викладачів, 543 з яких мають ступінь доктора наук, 1113 — кандидата [7, 210].

Професійна підготовка фахівців соціальної сфери у Росії здійснюється у різних формах (очна, очно-заочна, заочна, вечірня, екстернатна та ін.) і передбачає багаторівневий характер освіти: допрофесійна, професійна, післядипломна, підвищення кваліфікації, перепідготовка кадрів. Соціальні працівники мають можливість отримувати різну професійно-рівневу кваліфікацію і спеціалізацію у середніх спеціальних навчальних закладах (училищах, технікумах, коледжах, ліцей) та у вищих навчальних закладах (інститутах, університетах, академіях, на спецфакультетах) та ін.

Система професійної підготовки спеціалістів для соціальної сфери здійснюється у вузах різних напрямків: університетах класичного профілю, педагогічних університетах, академіях, педагогічних, медичних, технічних, юридичних, економічних інститутах [2].

Формується система різновидів спеціалізацій: територіального плану, соціальних проблем різних категорій населення, груп людей із різноманітними соціальними відхиленнями у поведінці, здоров'ї і т.д. У багатьох регіонах особам, які мають вищу або середню освіту, надається можливість пройти перекваліфікацію на спецфакультетах, у відділеннях вузів і в середніх професійних навчальних закладах.

Можна виділити наступні рівні підготовки та перепідготовки кадрів для соціальної сфери в Росії:

1. Допрофесійна підготовка на курсах, у школах, ліцеях. Випускники цих закладів, отримавши середню освіту, можуть працювати у відповідних закладах і обслуговувати хворих, престарілих, одиноких. Навчання у середніх спеціальних навчальних закладах дає можливість очолити відділення обслуговування на дому, відділення денного перебування, невідкладної соціальної допомоги та інші відділення із обслуговування хворих, престарілих, одиноких.

2. Навчання у вищих закладах освіти (термін навчання 4–5, 5 років). Особи, які мають вищу освіту, можуть навчатись на спецфакультетах (від 1 до 3 років). Вища професійна освіта має 3 ступені: підготовка бакалаврів (4 роки), спеціалістів (5 років), магістрів (6 років). Останні після отримання диплома мають право займатися навчально-педагогічною та науково-дослідницькою роботою.

3. Перепідготовка і підвищення кваліфікації працюючих спеціалістів (система різноманітних курсів, стажувань і т.д.).

Підготовка науково-випладацьких кадрів. На сьогодні у Росії діють десятки вчених рад по захисту дисертацій, у яких захищено більше 20-ти докторських та близько 200 кандидатських дисертацій із різноманітних проблем соціальної роботи. Характерно, що поряд із викладачами свої наукові дослідження захищають практики: спеціалісти комітетів соціального захисту населення, різноманітних центрів соціального обслуговування населення, управлінські кадри [5].

Заслужує на увагу той факт, що в Росії прийнятий державний освітній стандарт середньої професійної освіти, розроблені навчальні плани, навчальні програми окремих курсів. Особливістю підготовки таких спеціалістів є практична зорієнтованість навчального процесу. Професійна діяльність спеціаліста цього рівня спрямована на соціалізацію дітей дошкільного і молодшого шкільного віку в різних типах освітніх закладів: дошкільних установах, початкових класах загальноосвітніх шкіл, закладах додаткової освіти, центрах дозвілля і творчості дітей, закладах відпочинку дітей, дитячих будинках, школах-інтернатах для дітей з особливими потребами. Після закінчення середнього професійного навчального закладу випускники можуть приступати до професійної діяльності або ж продовжити навчання у вищих навчальних закладах.

Вищу професійну освіту можна отримати на базі середньої (повної) загальної або середньої професійної освіти у вищому навчальному закладі за основними професійними освітніми програмами, які відповідають вимогам Державних освітніх стандартів. Вища професійна освіта завершується підсумковою атестацією і видачею випускнику документа про вищу професійну освіту.

У системі вищої освіти прийняті законодавчі документи, які нормативно закріплюють вимоги як до системи вищої освіти, так і до рівня підготовки випускника. Навчання студентів у вищому навчальному закладі здійснюється відповідно до Державних освітніх стандартів, впровадження яких обумовлене необхідністю забезпечення встановленого рівня якості вищої освіти, єдності освітнього простору Російської Федерації та об'єктивності оцінки діяльності закладів освіти.

Державні освітні стандарти у Росії складаються із федерального і національно-регіонального компонентів. Федеральний встановлюється державним органом управління освіти і включає:

1) загальні вимоги до основних освітніх програм вищої освіти під основною освітньою програмою мають на увазі документ, який відповідно до стандарту визначає зміст освіти за напрямком (спеціальністю) вищої професійної освіти. Іншими словами, освітня програма — це приблизний перелік навчальних дисциплін, які вивчаються у вищому навчальному закладі;

2) вимоги до обов'язкового мінімуму змісту основних освітніх програм вищої освіти, до умов їх реалізації, практики та кінцевої (підсумкової) атестації випускника, рівня підготовки випускника на кожному напрямку (спеціальності);

3) терміни засвоєння основних освітніх програм вищої професійної освіти у вищих закладах освіти;

4) максимальне навчальне навантаження.

Зміст національно-регіонального компонента стандарту, який відображає національні особливості підготовки спеціалістів за відповідними напрямками або спеціальностями, визначається вищим навчальним закладом самостійно.

Найбільшого розповсюдження у вищих навчальних закладах Росії на сьогодні отримала підготовка соціальних педагогів за спеціальністю "соціальна педагогіка" відповідно до Державного освітнього стандарту спеціаліста, який включає: характеристику сфери об'єктів професійної діяльності спеціаліста; його основну кваліфікацію, тобто рівень освіченості



спеціаліста, його готовність до виконання певного виду професійної діяльності відповідно до отриманої спеціальності; вимоги до рівня підготовки осіб, які завершили навчання за основною освітньою програмою спеціальності; обов'язковий мінімум змісту професійної освітньої програми за спеціальністю, а також нормативні характеристики навчання.

Вимоги до рівня підготовки осіб, які здійснюють навчання за програмою спеціальності "соціальна педагогіка", включають п'ять частин:

1) загальні вимоги до освіченості спеціаліста, спрямовані на виявлення рівня сформованості світоглядних установок людини, стилю його професійної і дослідницької діяльності, його культури;

2) вимоги до знань та вмінь із дисциплін загальнокультурологічної підготовки, які забезпечуються основами знань філософії, соціології, культурології, права, релігії і т.д.;

3) медико-біологічної підготовки (медичина, валеологія, безпека життєдіяльності та ін.);

4) вимоги до знань і вмінь із дисциплін психолого-педагогічного циклу, який забезпечують знання із загальної, соціальної, корекційної педагогіки, вікової, соціальної, педагогічної психології та ін.;

5) вимоги до знань і вмінь із дисциплін предметної підготовки, яка забезпечує випускника професійними знаннями і вміннями у сфері історії та теорії соціальної педагогіки, методів і технологій соціально-педагогічної діяльності, управління соціально-педагогічними системами та ін.

Відповідно до цих вимог обов'язковий мінімум змісту професійної освітньої програми за спеціальністю "соціальна педагогіка" забезпечується п'ятьма блоками дисциплін: загальнокультурним, медико-біологічним, психолого-педагогічним, предметним і блоком дисциплін спеціалізації, які передбачають поглиблену підготовку з конкретного виду професійної діяльності майбутнього спеціаліста.

Нормативна тривалість навчання за спеціальністю — 5 років. Завершується програма підсумковою атестацією, до якої входить захист випускної роботи. Після завершення навчання випускнику присвоюється основна кваліфікація — "соціальний педагог".

Якщо вуз реалізує багаторівневу систему вищої педагогічної освіти, то підготовка кадрів вищої кваліфікації із соціальної педагогіки здійснюється у рамках напрямку "Педагогіка". На першому рівні реалізується основна освітня програма бакалавріату, яка включає культурологічні, психолого-педагогічні, медико-біологічні і предметні дисципліни. Відповідно до Державного освітнього стандарту бакалавра нормативний термін навчання за програмою становить не менше 4-ох років. Навчання завершується підсумковою атестацією з присвоєнням випускнику кваліфікації (ступеня) бакалавра педагогіки, підтвердженої дипломом.

Освітня програма наступного рівня — магістратури — включає освітню програму бакалавріату і менш ніж дворічну спеціалізовану підготовку, важливе місце в якій відводиться науково-дослідницькій і науково-педагогічній практиці студента. Загальний нормативний термін навчання повинен становити не менше 6-ти років. Програма завершується захистом магістерської дисертації з присвоєнням випускнику кваліфікації (ступеня) "магістр освіти", підтвердженої дипломом.

У реальній практиці освіти ці дві системи не існують ізольовано одна від одної; у деяких вузах реалізуються обидві системи підготовки.

Кожен ступінь дає можливість студенту вищого навчального закладу отримати повну вищу професійну освіту. Проте, по суті, це різні види освіти. Так, підготовка дипломованого спеціаліста зорієнтована на його майбутню практичну соціально-педагогічну діяльність, тому вже у процесі навчання студент освоює професійні вміння і навички. Через це, у процесі підготовки спеціаліста важливу роль відводиться практиці.

У магістратурі здійснюється підготовка кадрів для науково-дослідницької і викладацької діяльності у сфері соціальної педагогіки: тут готують викладачів соціальної педагогіки для середніх і вищих професійних навчальних закладів.

Навчання в бакалавріаті дає лише загальнотеоретичну базу для подальшого опанування випускником конкретної обраної ним професії у процесі трудової діяльності — або шляхом самоосвіти, або через систему перепідготовки і підвищення кваліфікації.

Якщо ж випускник з дипломом бакалавра хоче вчитися далі, то він повинен мати можливість, залежно від того, якого роду діяльність його більше приваблює — практична чи науково-педагогічна, продовжити навчання або в магістратурі для отримання ступеня магістра освіти, або в спеціальності для отримання диплома спеціаліста із соціальної педагогіки. У той же час випускник із дипломом спеціаліста, викинувши можливість до науково-дослідницької і викладацької роботи, має можливість продовжити навчання в магістратурі [1].

Таким чином, у Російській Федерації серйозна увага приділяється питанням розробки системи неперервної підготовки кадрів із соціальної педагогіки й узгодженню всіх трьох Державних освітніх стандартів.

Загалом така багатоступенева система надає студенту безліч можливостей: засвоєння різних рівнів освіти та отримання декількох державних сертифікатів; вибору терміну і темпу навчання; змісту, форм і методів навчання. Як свідчить аналіз, існуюча в Російській Федерації система є достатньо гнучкою, дає можливість студенту після двох років навчання поміняти вуз або факультет, зорієнтуватися у процесі навчання з огляду запропонованих спеціальностей та напрямків і вибрати той, який найбільше відповідає його інтересам і бажанням.

Державний освітній стандарт спеціаліста передбачає можливість опанування студентами на старших курсах навчання, поряд з основною, другою — додатковою спеціальністю, на оволодіння якою відводиться 1000 годин. Додаткова спеціальність, що повинна бути спорідненою із основною, дозволяє випускнику розширити сферу професійної компетенції, дає можливість використати у випадку необхідності свої знання і вміння у близькій до основної професійної сфери діяльності. Згодом при відповідній підготовці (наприклад, на курсах підвищення кваліфікації) випускник може спеціалізуватися у цій сфері.

Відповідно до Класифікатора спеціальностей вищої професійної освіти у якості додаткової до соціальної педагогіки можуть виступати: соціологія, соціальна робота, дошкільна психологія і педагогіка, педагогіка і психологія, педагогіка і методика дошкільної освіти та ін.

У Росії програма підготовки фахівців соціальної сфери будується на міждисциплінарній, інтегративній основі і включає загальні цілі соціальної роботи, вивчення ціннісних соціальних структур, різних рівнів та різноманітних форм життєдіяльності, відносин людини, базові елементи знань з різних сфер гуманітарних наук (філософії, історії, психології, педагогіки, культурології, медицини, права, етики і т.д.), передбачає дисципліни, вивчення яких обумовлене специфікою навчального закладу, а також формування вмінь і навичок соціальної роботи, дослідницької діяльності у цій сфері [7, 211].

У процесі підготовки соціальних педагогів і соціальних працівників навчальні заклади значну увагу приділяють практичному навчанню. У вузах Росії склалась традиція проведення практики на випускних курсах. Проте такий підхід до організації практичної підготовки засвідчив свою неефективність. Тому у багатьох вузах Росії робиться спроба структурування всіх активних форм навчання як важливих елементів практики. З цією метою у навчальних планах соціально-педагогічних факультетів передбачаються не лише терміни для проходження практики на кожному курсі, а й опрацювання теоретичних проблем з активною участю практиків [8].

Залежно від вибору спеціалізації студентам, починаючи із 3-го курсу, пропонується широкий вибір спецкурсів. Студенти отримують поглиблені знання із технологій соціальної роботи, систематизують теоретико-методологічні знання щодо можливості їх застосування на практиці.

На завершальному етапі навчання у зв'язку з спеціалізацією проводиться переддипломна практика в регіональних структурах соціального захисту (обласних, районних комітетах і управліннях), на яку відводиться 12 тижнів. Практика завершується підготовкою і захистом дипломного проекту. Переддипломна практика часто проводиться в тих організаціях, де передбачається майбутнє працевлаштування випускника, а її керівник розробляє план-завдання на цей період, здійснює консультації і контроль за його виконанням, допомагає у розробці плану дипломного проекту та його підготовці. Таким чином, на практиці студенти проводять 22 тижні, що становить близько 20% від загального обсягу навантаження [4].

Майбутніх соціальних педагогів під час навчання у вищих навчальних закладах залучають до науково-дослідницької діяльності, до розробки дослідницьких проектів із

соціальної роботи. Студенти беруть активну участь у соціологічних опитуваннях, моніторингах, наукових гуртках і конференціях. Окрім того, особлива увага приділяється формуванню у студентів посиленої мотивації до самостійної роботи в різних управлінських структурах соціальної сфери.

Таким чином, система професійної соціальної освіти, що формується у Росії, є багаторівневою і неперервною. Багаторівневість освіти полягає в тому, що необхідні знання, вміння і навички із соціальної роботи можуть здобути і волонтери, і чиновники-управлінці. Неперервність полягає у поступовому проходженні різних за складністю рівнів освіти та здобутті відповідних ступенів. Розпочавши навчання із основ соціальної роботи і соціальної педагогіки на допрофесійному рівні соціально-педагогічної підготовки можна безперервно продовжувати його за схемою “школа — середній спеціальний заклад — вищий заклад освіти”.

Сьогодні можна говорити про створення в Росії допрофесійної освіти у сфері соціальної роботи і соціальної педагогіки.

У Росії знайшла втілення ідея організації школи юного соціального педагога і соціального працівника, яка реалізовується як через систему позашкільної (додаткової) освіти, так і в рамках навчально-виховного процесу закладів освіти.

Зміст освіти навчальних закладів, що здійснюють допрофесійну підготовку, охоплює три компоненти:

1. Загальноосвітній, націлений на розвиток загальнокультурного рівня, пізнавальних інтересів, ціннісних орієнтацій, розширення загального світогляду учнів.

2. Психолого-педагогічний, що ставить за мету спонукання інтересу учнів до проблем людини, її потреб, спрямованого на соціальне виховання і соціальну роботу як професійну діяльність, ознайомлення їх з деякими соціальними, психологічними, педагогічними прийомами роботи з людьми, спробами їх захисту і зміцнення здоров'я.

3. Компонент спеціальності, що реалізується через різноманітну спрямованість діяльності юного соціального педагога і соціального працівника. У якості основних напрямів цієї діяльності можна виділити такі: правовий і соціальний захист, ментосердя, фізична культура і здоров'я, екологія, культурно-відпочинкова діяльність, підприємництво, історико-краєзнавча й етнографічна діяльність.

У процесі навчання в такому навчальному закладі учні ознайомлюються з основами соціальної педагогіки, педагогічної етики, знаннями з валеології та основами професійної діяльності соціального педагога і соціального працівника.

Допрофесійна підготовка в закладах педагогічної освіти полягає в орієнтації учнів на професію соціального педагога і соціального працівника і профвідбір тих, хто найкраще проявив себе під час навчання, а також досягнув певних успіхів у засвоєнні знань, умінь, навичок, необхідних для роботи з даного фаху.

Сьогодні у Росії створена й успішно функціонує мережа середніх спеціальних і вищих навчальних закладів, у яких здійснюється підготовка спеціалістів для соціальної сфери. Проте їх кількість ще досить незначна і вони не можуть задовольнити попит на професіоналів у цій сфері. Окрім того, практично всі навчальні заклади розраховані на підготовку молодих спеціалістів, яким необхідна базова спеціальна чи вища освіта, тобто в цьому випадку мова йде про перспективу. Проте сьогодні у соціальній сфері зайняті тисячі людей, які не мають спеціальної освіти (педагоги, лікарі і т.д.). Навіть у тих випадках, коли у соціальну сферу приходять працювати люди, які мають педагогічну чи психологічну освіту, у них виникають проблеми через недостатнє розуміння специфіки соціальної роботи, низьке володіння теоретичними і практичними знаннями. Власне тому у підготовці спеціалістів із соціальної роботи значну роль відіграють навчальні заклади системи додаткової професійної освіти. Одне із найважливіших завдань перекаліфікації — формування установки на необхідність і важливість одержання спеціальної освіти працівниками соціальних служб.

За основу навчального плану професійної перепідготовки взято Державний освітній стандарт вищої професійної освіти “Вимоги до обов'язкового мінімуму змісту і рівня підготовки бакалавра за спеціальністю 00 “Соціальна робота”. У навчальному процесі перевага надається таким формам навчання, як тренінги, дискусії, “круті столи”, ділові ігри і т.д.

Підсумковою формою атестації при закінченні факультету професійної підготовки є дипломна робота. Теми дипломних робіт узгоджуються із замовниками, в ролі яких можуть виступати різноманітні служби і підрозділи крайового центру зайнятості населення, департаменту соціального захисту населення, управління освіти. Найбільш поширеними є теми, пов'язані з проблемами сім'ї, підлітків з девіантною поведінкою, з організацією роботи притулків, інтернатів для інвалідів і людей похилого віку, профорієнтації молоді і професійної переорієнтації безробітних і т.д. Дипломні роботи часто мають прикладний характер і на їх основі розробляються методичні рекомендації для спеціалістів різних напрямків соціальної сфери.

Ефективному розвитку професійної освіти у сфері соціальної роботи в Росії перешкоджає цілий ряд труднощів, пов'язаних, як і в нашій країні, із нерозробленістю правових основ соціальної роботи, недосконалістю діючих соціальних законів і податкової політики, а також з відомчою розрізненістю, нескоординованістю діяльності різних соціальних служб і систем їх кадрового забезпечення.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Бочарова В.Г. Развитие образования в области социальной работы в России в контексте международного опыта. — М.: Центр социальной педагогики, 1996. — 16 с.
2. Обучение социальной работе в России. Программы и технологии. Ч.1. Социальная работа: наука и профессия. — М.: Ассоциация социальных педагогов и социальных работников РФ, 1997. — 298 с.
3. Обучение социальной работе: состояние и перспективы. Материалы Международных Конгрессов Школ социальной работы / Под ред. В.Г. Бочаровой. — Москва, 1997 — 283 с.
4. Опыт организации социальной помощи и научно-методические проблемы подготовки социальных работников: Сборник статей. / Науч. ред. В. Дзюбинский, К.М. Оганян. — Санкт-Петербург, 1995. — 105 с.
5. Рыбакова Н.А. К вопросу о профессиональном воспитании: путеводитель профессионального становления социального работника // Российский журнал социальной работы. — 1996. — №1. — С.117–122.
6. Теория и практика социальной работы: методические материалы / Отв. ред. А.М. Панов и Е.И. Холостова. — М.: Институт социальной работы, 1998. — 113 с.
7. Холостова Е.И. Формирование системы подготовки и переподготовки специалистов для социальной сферы/ Возведение “мостов” сотрудничества между Россией и ЕС в развитии социальных служб на рубеже нового тысячелетия. Материалы научно-практической конференции. — Самара–Пенза–Москва, 2000. — 236 с.
8. Шмелёва Н.Б. Ценностные ориентации, мотивации и психологические установки в профессиональной подготовке социального работника // Российский журнал социальной работы. — 1997. — №1/5. — С.115–124.
9. Шмелёва Н. Б. Профессиональная подготовка студентов — будущих специалистов по социальной работе (акмеологический подход) // Российский журнал социальной работы. — 1996. — №1. — С.109–113.

Олександр А ДЕМЧЕНКО

### БРИТАНСЬКИЙ ДОСВІД ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ БАТЬКІВ

У нинішніх умовах на зміну стихійному прескодинню свідомий, цілеспрямований вплив на дітей у сім'ї. Він вимагає правильної педагогічної позиції батьків, а відтак і наявності в них відповідної суми педагогічних, психологічних і правових знань, навичок та вмінь застосовувати ці знання в повсякденному житті. У Великій Британії сьогодні ведуться активні пошуки нових шляхів і методів роботи з батьками, щоб ознайомити їх з педагогічною теорією, новими педагогічними та виховними технологіями і надати ширші можливості для самовиховання і саморозвитку. З цією метою створюються і впроваджуються програми освіти батьків, які враховують різноманітні аспекти родинного виховання і водночас намагаються налагодити єдність педагогічного впливу у батьків, соціальних служб, освітніх та інших установ.

У 1990 році у Великій Британії створено окремий державний орган — Центр сім'ї (Centre for Fun and Families), яким розроблено декілька проєктів: “Щасливі сім'ї” (Fun and Families) — для батьків, що мають дітей дошкільного і молодшого шкільного віку; “Життя з підлітками” (Living with Teenagers) — для тих, хто виховує підлітків; спеціальні програми для сімей з

дітьми, які страждають розумовими або фізичними вадами чи такими, що належать до сексуальних меншин; а також програми для батьків-емігрантів [6].

Усі проекти об'єднують спільна мета, яка спирається на систему перевірок й утверджень досвідом багатьох поколінь найважливіших цінностей британської родини і полягає в тому, щоби навчити батьків спостерігати за своїми дітьми, аналізувати їхню поведінку і шукати найоптимальніші шляхи впливу на неї. Пропонується такий поетапний підхід:

**Етап 1.** Описати поведінку дитини. Часто одні вчинки є передумовою інших. Якщо вдається правильно проаналізувати проблему з самого початку, то можна уникнути труднощів у майбутньому. На цьому етапі важливо навчитися детально описувати бажаний результат.

**Етап 2.** Простежити за зміною поведінки дитини. Дослідження британського Центру сім'ї вказують на те, що такі уміння є вирішальними, бо визначають мотиви даної поведінки, реакцію батьків на неї, накреслюють ефективні засоби впливу. Вважається, що на цьому етапі можна простежити тісний взаємозв'язок між поведінкою і наслідками.

**Етап 3.** Встановити фактори, що стимулюють певну поведінку, запобігають або гальмують її [6, 86].

Ці етапи реалізуються в семи цілях, кожний із яких має чітку мету і завдання. Тривалість цілю — один тиждень.

**Ціля 1.** Мета: навчити членів групи чітко описувати проблемну поведінку, давати їй визначення, аналізувати її частотність. Вважається, що уміння правильно і всебічно описати поведінку — запорука успіху у зміні на позитивне. На одному із занять слухачі заповнюють анкету, де відповідають на запитання про своє ставлення до дисципліни, покарань, участі обох батьків у сімейному вихованні тощо.

**Ціля 2.** Мета: дати вичерпну відповідь на запитання "Що таке нормальна поведінка?"

Пропонується поведінку дитини розглянути в такому ракурсі:

А — що їй передувало;

В — поведінка дитини, обрана батьками для спостереження й очікування змін;

С — наслідки цієї поведінки.

Шукаючи передумови А, батьки аналізують, що провокує відповідні вчинки дітей. Даючи оцінку наслідкам С, вони планують або зміну поведінки, якщо наслідки негативні, або пошук методів її стимулювання, якщо наслідки позитивні.

**Цілі 3, 4.** Мета: пошук ефективних форм і методів зміни небажаної поведінки дитини.

На заняттях цих цілей батьки навчаються застосовувати позитивну стратегію у стосунках зі своїми дітьми. За допомогою керівника групи встановлюються суттєві недоліки усіх форм покарань: моделювання агресивності, стимуляція брехні, відсутність зразка правильної поведінки. Батькам пропонують всебічно проаналізувати різні методи виховного впливу і встановити найбільш оптимальні.

**Цілі 5, 6.** Мета: підвести батьків до усвідомлення необхідності особистого внутрішнього зростання, допомогти їм стати більш відповідальними і внутрішньо дисциплінованими, щоб вони могли адекватно реагувати на стресові ситуації і контролювати їх.

Якщо на заняттях попередніх цілей вихідним моментом була проблемна поведінка дитини, яку, для того щоб змінити, потрібно чітко визначити, то заняття 5 і 6 цілей починаються з аналізу батьківських думок, які мають безпосередній вплив на відчуття і вчинки. Батькам пропонують змінити ставлення до проблемної ситуації з негативного на позитивне.

Встановлено три стратегічні напрямки для подолання у батьків відчуття безсилля перед проблемами сімейного виховання:

1. Зібрати якнайбільше доказів, що протидіюють думкам про безпорадність.

2. Практичний підхід — спробувати ризикнути всупереч власним думкам про безсилля.

3. Збільшити контроль над власними думками і почуттями (цього сприяють спеціальні курси медитації, релаксації і т.п.) [1, 3, 4].

Поступово, завдяки навчанню в групах, батьки починають по-іншому реагувати на поведінку своїх дітей, безпорадність змінюється вірою у власні сили і можливості. У кінці шостого цілю батьки повторно заповнюють анкету. Обидва документи порівнюються та аналізуються.

**Цикл 7.** Мета: підвести підсумки роботи навчальної групи, оцінити її прогрес, виявити можливі упущення. Заняття проводиться з інтервалом у три тижні після завершення шостого циклу, що дозволяє батькам застосувати набуті знання, нову стратегію виховання на практиці.

Програми розраховані на постійний контингент слухачів. Досвід десятирічної роботи британського Центру сім'ї показав, що найефективнішими є групи з 8–10 чоловік (1–2 подружні пари і 4–6 індивідуальних осіб). Такий склад дає можливість ефективно розглянути проблемні питання, тоді як при більшій кількості слухачів зростає обсяг вирішуваних проблем, що не сприяє їх ефективному розгляду й аналізу.

Комплектування складу груп здійснюється з урахуванням різних чинників: інтересів, рівня життєвого досвіду й педагогічної культури слухачів. Спільне навчання батьків, які мають дітей різного віку, є важким і неефективним через відсутність у них взаємних інтересів. Важливим критерієм при формуванні групи є також різний ступінь складності сімейних проблем. Наприклад, якщо в одному колективі збираються лише ті слухачі, в чийх сім'ях були випадки застосування насильства до дітей, то це несе значну негативну енергію з самого початку і є гальмом у роботі. Обов'язковою умовою навчання є анонімність. Записи про слухачів обмежені основними даними: вік, освіта, професія. Батькам дають кодові назви: Батько 1, Батько 2 і т. д. Це дає змогу налагодити довірливі стосунки батьків між собою та керівником групи.

Педагогічна майстерність керівника групи — важливий чинник успішного навчання. Від нього вимагається:

- ґрунтовно знати теорію соціального навчання;
- чітко визначати мету, зміст і обсяг матеріалу кожного заняття;
- будувати хід заняття так, щоб, маючи конструктивну мету, воно в той же час було досить гнучким і давало можливість розглянути проблеми кожного;
- забезпечувати на занятті атмосферу доброзичливого і дружнього обміну думками;
- встановлювати чіткі правила поведінки і гарантувати їх дотримання кожним слухачем;
- забезпечувати взаємну повагу батьків, незалежно від їх раси, віросповідання та рівня культури;
- регулярно спонукати батьків обґрунтовувати свої погляди теоретичними положеннями;
- бути тактовним у поведінці і спілкуванні з батьками, стимулювати їх потяг до самовдосконалення;
- використовувати ефективні форми і методи роботи: рольові ігри, перегляд відеофільмів і т. п.;
- підводити підсумки і давати оцінку кожному заняттю, виділяючи проблеми, які вимагають додаткового опрацювання.

Центр сім'ї пропонує спеціальні курси для підготовки керівників груп. Часто ними стають батьки, які пройшли курс навчання за однією з вищезгаданих програм.

Центром сім'ї встановлено також певні вимоги до занять, котрі сприяють успішній роботі групи:

- наявність чіткої мети, що поєднується з гнучкістю заняття;
- досягнення спільної думки щодо значення термінів і концепцій;
- розробка чітких правил поведінки;
- неодноразове повторення вивченого, включаючи й те, що перевірено батьками на практиці;
- застосування активних форм і методів навчання: конструктивних дискусій, занять у формі запитань і відповідей, рольових ігор. Наприклад, Центром сім'ї у навчальних групах проводиться заняття "Наші діти граються", на якому батьків на деякий час запрошують стати дітьми, змодельовати їх поведінку;
- відведення певного часу для обговорення домашнього завдання, яке може бути обов'язковим чи рекомендаційним. Домашня робота дозволяє закріпити отримані знання та навички виховання дітей у сім'ї, упевнитися в їх ефективності на власному досвіді. Перевірка

таким завдань здійснюється у формі детальних звітів, щоденників або розповідей батьків про результати виховних зусиль.

Однією з ефективних форм роботи є самостійна пізнавальна діяльність, яка полягає у підготовці виступу на конференції чи випуску відеофільму. Наприклад, Центром сім'ї за сприяння батьків створено відеофільм "Як коректувати поведінку дітей".

Широко практикуються виступи вчителів, лікарів, соціальних працівників, які діляться своїм досвідом і знаннями з педагогіки, психології, санітарії, гігієни та суміжних дисциплін.

Зміст і пропонувані форми роботи спонукають батьків критично поставитися до власного досвіду вирішення проблем сімейного виховання і зробити правильні висновки. Зустрічаючись з іншими людьми, що мають такі ж проблеми, батьки знайомляться з альтернативними формами впливу, вивчають нові прийоми і методи педагогічного спілкування.

На завершальному етапі створюються так звані групи підтримки, навчаючись у них, батьки самостійно, без професійних керівників, планують допомогу один одному в разі виникнення додаткових проблем у вихованні дітей. Вони розглядають питання дієти, нічних жахів, підготовки до школи, боротьби з агресивністю тощо.

Батьківські групи пропонують власні проекти. Прикладом є програми подальшого навчання групи Мелтон Моубрей; програма "Будьте щасливими" (Feeling Good) групи Уїрел, що допомагають батькам отримати задоволення від виконання батьківських обов'язків і знову повірити у власні сили; програма "Залишайтеся щасливими" (Stay Feeling Good), яка навчає мистецтва доброзичливого й оптимістичного спілкування з дітьми, закріплює їх позитивне ставлення один до одного [6, 124].

Життєві, економічно вигідні, доступні й ефективні програми, створені британським Центром сім'ї, дають можливість обмінюватися власним досвідом і вивчати практичну стратегію вирішення щоденних проблем сімейного виховання, є зразком нових і вагомих зрушень у методичному, інформаційному та організаційному забезпеченні виховного процесу. Вони свідчать про те, що розвиток теорії сімейного виховання у Великій Британії триває, а педагогічна освіта батьків стає одним з основних механізмів її удосконалення.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Bainham A. Children, parents and the state. — L.: Sweet & Maxwell, 1988. — 237 p.
2. Biddulph S. The secret of happy children: A guide for parents. — L.: Harper Collins Publishers, 1998. — 147 p.
3. Bruce T., Megitt C. Child care and education. — L.: Hodder & Stoughton, 1996. — 584 p.
4. David M. The state, the family and the education. — London, Boston & Henley: Routledge & Kegan Paul, 1980. — 267 p.
5. Lindon J., Lindon L. Your child from 5-11: A parents' handbook. — L.: Hodder & Stoughton, 1993. — 145 p.
6. Neville D., King L., Beak D. Promoting positive parenting. — England: Biddles Ltd, 1995. — 146 p.

Михайло М'ЯСКОВСЬКИЙ

## АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ПІДГОТОВКИ ТА ПЕРЕКВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ В АВСТРІЇ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ

Розвиваючись, Україна відкриває з року в рік для себе все більші можливості входження у європейський геополітичний простір, що зумовлює перегляд характеру функціонування переважної більшості соціальних інститутів, структур, зокрема системи педагогічної освіти.

Нові вимоги до підготовки педагогічних кадрів обумовлюють необхідність врахування тих переваг і особливостей, які простежуються у провідних державах Європи. Цікавим, на наш погляд, є досвід підготовки педагогічних кадрів в Австрії. Для здобуття педагогічної освіти у цій державі слугують різні навчальні заклади. В основному це — університети (посада вчителів у повній середній школі), педагогічні академії (підготовка вчителів для народної, головної і спеціальної, а також для політехнічної школи), професійно-педагогічні академії, де готують учителів із технічних і господарських дисциплін для середніх і повних середніх шкіл, а також вчителів професійної школи зі спеціальності "Текстове опрацювання".

### Вчителі початкової школи



Підготовка вчителів для народної школи (Vollerschule) (включаючи дошкільний рівень) відбувається у педагогічних академіях із навчанням щонайменше шість семестрів (3 роки), при наявності атестата зрілості. Навчання охоплює мінімально 168 семестрових годин. Основна мета підготовки полягає в тому, щоб виробити професійні, теоретичні і рефлекторні навички в усіх проблемних сферах майбутньої педагогічної діяльності (виковання, викладання, консультування, оцінювання, управління і нововведення). Майбутні вчителі початкової школи кваліфікуються на викладання усіх предметів народної школи, а також загальних навчальних завдань дошкільної сфери. Для досягнення цієї мети передбачається навчання за такими циклами:

- гуманітарний (педагогіка, методика, педагогічна психологія, педагогічна соціологія, загальна дефектологія), який становить близько 25 % навчального часу.

- дидактичний, який охоплює близько 47 % навчального часу, стосується всіх предметів початкової школи, а також навчальних завдань дошкільного рівня. У дидактичному циклі визначають освітні цілі окремих предметів викладання, вибір навчального змісту, форм і засобів подання матеріалу, зв'язки з іншими предметами і специфічними питаннями викладання і навчання з окремих спеціальностей. Дидактичний цикл включає отримання необхідних фахових знань і вмінь з проведення занять.

- цикл шкільної практики, який охоплює близько 18 % навчального часу, складається з тижневої щоденної практики у базовій школі, блоку практики, спеціальних семінарів, тренінгів, аналізу навчального процесу і позашкільної викованої практики.

- решта навчального часу слугує для підготовки додаткових, але дуже важливих для педагогічної діяльності навичок. Тут можна здобути такі спеціальності: альтернативна педагогіка, міжнародна не викована [1].

За єдиним федеральним навчальним планом встановлюють навчальні цикли, які рекомендуються педагогічним академіям. При цьому закладається модель, яка повинна гарантувати тісний зв'язок теоретичних і практичних навчальних компонентів. Цикл шкільної практики присутній у кожному семестрі. Для цього у розпорядженні є широка мережа базових і показових шкіл із кваліфікованими вчителями. Викладач теоретичних курсів може виконувати завдання із практичних консультацій під час циклу шкільної практики. Внаслідок сприятливих умов і тієї уваги, яку приділяють циклу педагогічної практики в школі, можна окарактеризувати це як один із особливо позитивних моментів підготовки у педагогічних академіях Австрії.

Навчання супроводжується щільною системою екзаменів. Позитивна оцінка з педагогічної практики, здача дослідницької роботи, а також позитивні результати контрольних робіт з дидактичного циклу надають можливість складання завершального іспиту на звання вчителя, під час якого потрібно довести ґрунтовні знання із вибраних розділів гуманітарних наук і дидактики.

#### **Вчителі головної школи і політехнічних курсів**

Підготовка вчителів для головних шкіл і політехнічних курсів відбувається, як і для вчителів початкових шкіл, у педагогічних академіях. Умови вступу, постановка мети, тривалість і структура навчання — ідентичні.

Вчителів для головних шкіл і політехнічних курсів готують з двох предметів викладання. При цьому студент повинен першим фаховим предметом обрати німецьку/англійську мову або математику. Другий фаховий предмет може бути вибраний із низки інших предметів цього типу школи. Замість навчального циклу дидактики підготовки вчителів початкової школи передбачено фахову підготовку. Вона містить за двома вибраними фаховими предметами спеціальні і спеціально-дидактичні цикли. Для кожного фахового предмета відводиться 20–30 семестрових год., для кожного з двох предметів — 8–10 семестрових год. специдидактики [1].

Система екзаменів подібна до тієї, яка існує при підготовці вчителів для початкової школи. Лише замість контрольних робіт із дидактичного циклу призначають роботи зі спеціальності, де повинні поєднуватися фахові і фахово-дидактичні компоненти.

#### **Вчителі спеціаль / спеціалізація**

Підготовка для вчителів спеціаль триває у педагогічних академіях щонайменше шість семестрів (три роки) і передбачає 182 семестрові год. Поряд з вище описаними формами підготовки щодо структури навчання існують певні особливості. Підготовка ведеться зі всіх



навчальних предметів для спецшколи. Це означає, що молодий вчитель спецшколи додатково кваліфікується до своєї специфічної підготовки з дефектології для викладання, мінімально, у восьми класах. Специфічні елементи підготовки з дефектології виявляються у сфері гуманітарних предметів (педагогіка фізично неповноцінних дітей, педагогіка психично неповноцінних дітей) або дидактичної підготовки (логопедія, терапевтичні і функціональні вправи, ритмічне виконання). Педагогічна логопедія може вивчатися як додатковий фаховий предмет.

#### **Вчителі загальноосвітніх повних середніх шкіл/загальноосвітніх предметів у середніх і повних середніх школах**

Підготовка вчителів для загальноосвітніх повних середніх шкіл, а також із загальноосвітніх навчальних предметів для середніх і повних середніх шкіл відбувається в університетах і вищих школах художнього спрямування. Федеральні правові положення регулюють загальну структуру педагогічного навчання і, тим самим, залишають окремим університетам достатньо простору для розробки окремих навчальних планів.

Структуру навчання можна описати таким чином: навчання на посаду вчителя триває дев'ять семестрів (чотири з половиною роки) і завершується складанням двох дипломних іспитів та захистом дипломної роботи з присвоєнням академічного ступеня (диплом магістра).

Навчання повинно включати наукову підготовку для майбутньої роботи вчителя, зокрема для викладання, як правило, двох навчальних предметів у загальноосвітній повній середній або професійній середній/повній школах. На першій фазі навчання, яке завершується першим дипломним іспитом, викладається дві спеціальності/предмети у досить неспецифічній, як на педагогічне навчання, формі. Друга фаза — п'ятисеместрова (два з половиною роки) містить спеціальне навчання, де потрібно досягнути необхідного рівня для посади вчителя. Далі йде фахово-дидактичне навчання, педагогічна підготовка і шкільна практика.

Оскільки існує неспівпадання навчальних планів різних університетів і вищих шкіл художнього спрямування (з частково диференціальним часом навчання на окремих спеціальностях), то неможливо говорити про абсолютний і процентний розподіл окремих навчальних компонентів. За педагогічну підготовку відповідають університетські інститути педагогіки. Вона включає 10 семестрових год. і шкільну практику під керівництвом "Центрів шкільної практики", котра триває 12 тижнів (4 тижні — вступна фаза, 8 тижнів — практична фаза з обох навчальних предметів). Фахово-дидактичне навчання, яке, як правило, знаходиться в компетенції фахових інститутів, може тривати для кожної з обох спеціальностей в обсязі від 6 до 12 семестрових год. Отже, із загальних 160 семестрових год. приблизно 84 % навчального часу припадає на факове, 10 % — на фахово-дидактичне і 6 % на педагогічне навчання і шкільну практику.

Закінчення університетського педагогічного навчання з магістерським дипломом ще не дає права на остаточний прийом на роботу у школу. Випускникам університетів на завершення потрібно пройти однорічну практику у школах. Вони повинні пропрацювати класними керівниками, де їх будуть консультувати вчителі-методисти. Одночасно необхідно відвідувати обов'язкові курси, котрі організовують педагогічні інститути. За цю однорічну практику несуть відповідальність земельні шкільні установи. Лише при успішній участі у педагогічній практиці, а також супроводжуючих курсах з'являється перспектива остаточного прийому на шкільну службу. Таким чином, цю форму підготовки можна розглядати як двофазну модель.



Рис. 1. Австрія. Університет Зальцбург. 2001 (педагогічне відділення)

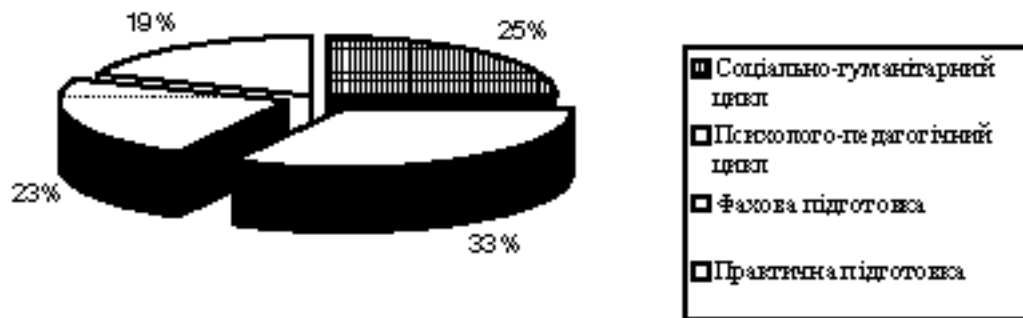


Рис. 2. Україна. Педагогічний університет Тернопіль. 2001  
(за даними навчального відділу ТДУТ)

Таблиця 1

Розподіл кількості семестрових годин у педагогічних закладах Австрії [2; 3]

| Навчальний заклад               | Кількість семестрів | Число семестрових годин |
|---------------------------------|---------------------|-------------------------|
| Університет                     | 9                   | 168–183                 |
| Педагогічна академія            | 6                   | 168–183                 |
| Професійно-педагогічна академія | 4–6                 | 78–187                  |
| Релігійно-педагогічна академія  | 6                   | 168–170                 |

#### Підвищення кваліфікації і перекваліфікація вчителів у Австрії

В Австрії близько двадцяти років тому була розпочата широка розбудова системи підвищення кваліфікації та перекваліфікації вчителів. У кожній федеральній землі є тепер відповідні заклади для організації підвищення кваліфікації — педагогічні інститути, де є, як правило, чотири відділи з підвищення та перекваліфікації вчителів для різних типів шкіл. Існують ще й інші заклади з підвищення кваліфікації, на зразок загального університетського інституту міждисциплінарних досліджень та підвищення кваліфікації (IFF). Педагогічним академіям відводиться незначна роль у справі перекваліфікації вчителів (напр., міжкультурне спілкування).

Основне завдання педагогічних інститутів — це організація підвищення кваліфікації вчителів. Під поняттям підвищення кваліфікації мають на увазі ті заходи, які підтримують роботу і професійний розвиток вчителів та шкіл. Курси підвищення кваліфікації вчителів не передбачають жодних сертифікатів. Ще одне завдання педагогічних інститутів полягає в організації перекваліфікації вчителів. Під цим поняттям розуміють, в першу чергу, ті заходи, які дають у кінцевому результаті право на здобуття сертифіката про іншу педагогічну спеціальність. Педагогічні інститути можуть бути задіяні також у дослідницьких проектах.

Хоча підвищення кваліфікації у законодавчих положеннях визначається як службовий обов'язок вчителів, участь у курсах відбувається, як правило, на добровільній основі. Приблизно третя частина курсів підвищення кваліфікації відбувається під час канікул і дві третіх — у службовий час. У багатьох школах розвинута постійна готовність щодо підвищення кваліфікації, тому спостерігається доволі високий відсоток учасників вчителів з обов'язкових шкіл.

Варіанти (типи) підвищення кваліфікації за формами організації та вибором тем дуже різноманітні. Робочі групи вчителів проводять з різних тем щорічно близько двох заходів, які відбуваються після обіду, де вчителі мають великий вплив на вибір тем. Низка курсів пропонується у формі однотижневих, так званих компактних семінарів. Колегіальні, внутрішшкільні форми підвищення кваліфікації знаходяться у стадії розвитку.

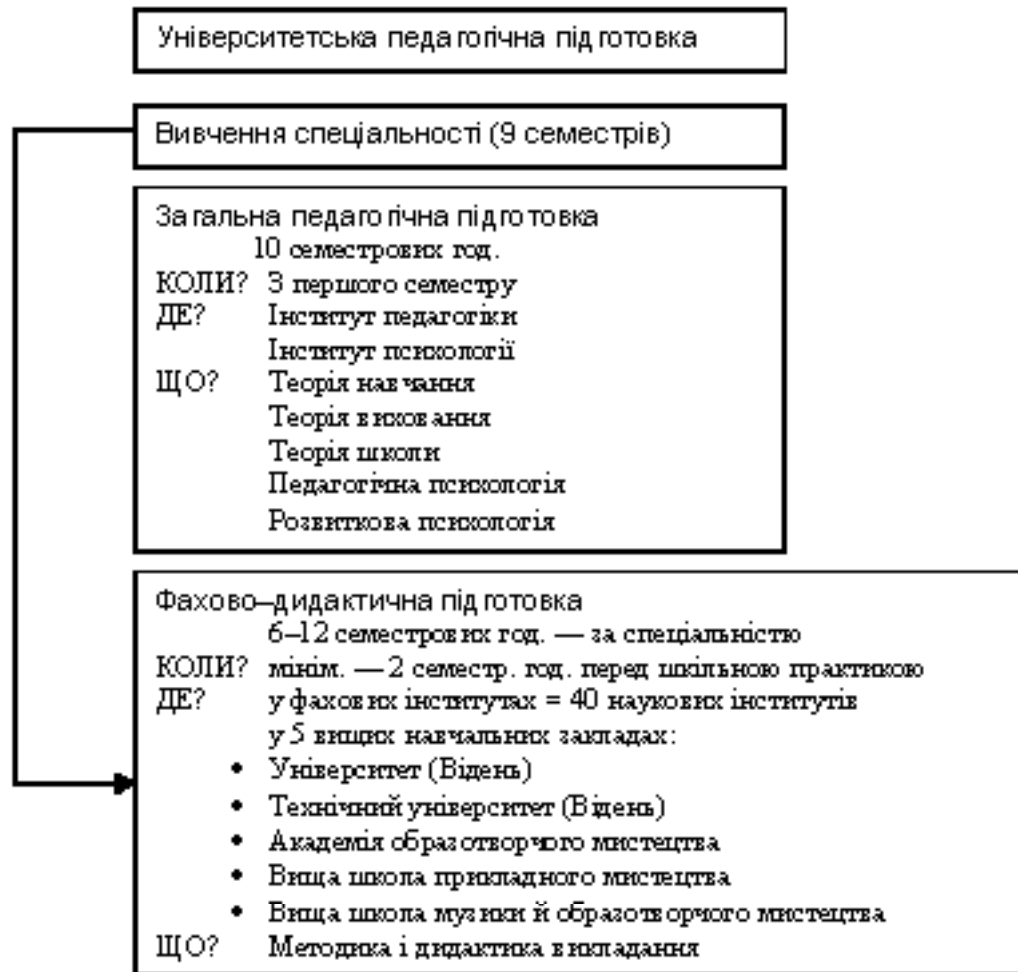


Схема 1. Підготовка після закінчення навчання у вузі

Межі тем заходів з підвищення кваліфікації вчителя є достатньо широкими, де особливу роль відіграють дидактичні фактори. Тому заходи з підвищення кваліфікації вчителів у сфері шкільного менеджменту, інформатики, спілкування з батьками у вихованні дітей або міжкультурне виховання мають великий успіх. Підготовка, а також поточне підвищення кваліфікації вчителів, які задіяні у так званій блочній практиці студентів, у сфері шкільної практики при поточній підготовці й у післяосвітній педагогічній практиці, викликають особливий інтерес.

Розглянуті вище питання процесу підготовки педагогічних кадрів у Австрії, на нашу думку, можуть бути корисними для українського досвіду. Адрже на стадії пошуку оптимальних форм, методів і змісту підготовки педагогічних кадрів напрацювання інших розвинутих держав можуть служити надійним джерелом реформування та вдосконалення освіти, яка відповідає загальноєвропейським стандартам.

**Умови допуску до шкільної практики:**

- два навчальних заняття загальної педагогіки (двогодичні);
- фахова дидактика і навчання зі спеціальності за навчальним планом;
- чотири залікових семестри.

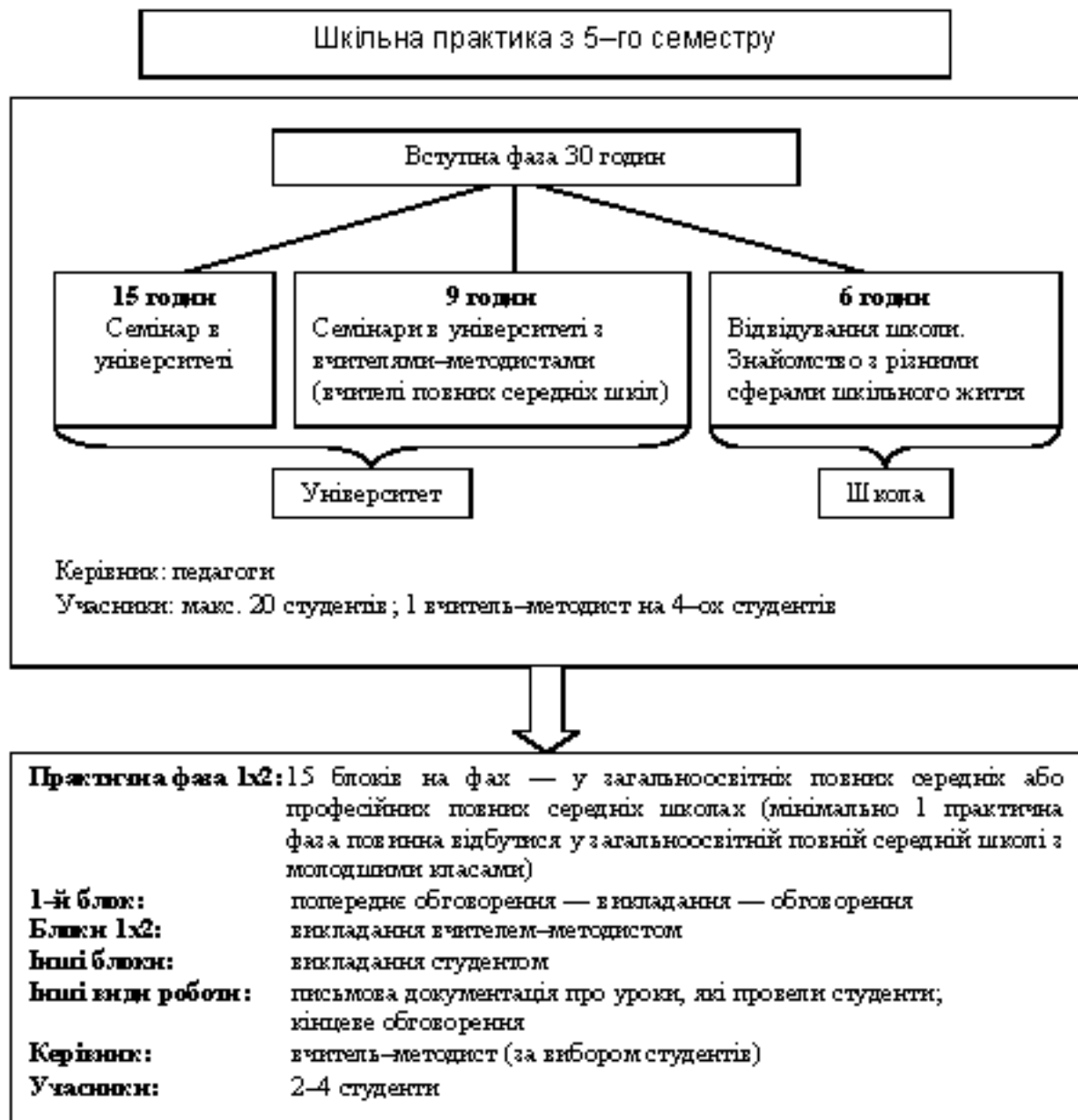


Схема 2. Практичне викладання в школах (абсолютно самостійне проведення занять) [4, 7]

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Pädagogische Akademie des Bundes in Niederösterreich. Studienführer. Wintersemester 1999/2000. — 57 s.
2. Das Österreichische Hochschulsystem, Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung. — Wien, 2000. — 201 s.
3. Universität Salzburg. Studienjahr 1999/2000: Informationen, Personalstand, Studienpläne, Lehrveranstaltungen. — 544 s.
4. Schulpraktikum. Neue Wege in der Lehrerbildung. Hrsg.v. Karl Blüml und Stephan Böck. Letaras Universitätsverlag. — Wien, 1988. — 227 s.

## ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

Ірина ТИМОЩУК

### ІДЕЇ ВИХОВАННЯ НА ГУМАНІСТИЧНИХ ЗАСАДАХ ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

Прогресивною тенденцією розвитку сучасної школи є пошуки шляхів гуманізації педагогічного процесу. Успішне розв'язання цієї проблеми значною мірою залежить від визначення та правильного використання надбань кращих зразків педагогічної теорії та практики.

Слово “гуманізм” походить від латинського “humanus”, що означає “людський”, “людський”. Цей термін введений в 1808 р. німецьким педагогом Ф. Нітхаммером на основі слова “гуманіст”, яке виникло ще в кінці 15 ст., і найчастіше використовується для визначення прогресивного напрямку культури суспільства, який визнає “ставлення до людини як найвищої цінності, захист права особистості на свободу, щастя, всебічний розвиток і прояв своїх здібностей” [9, 187].

Поняття “гуманізм” найчастіше вживається як філософсько-ідеологічне, як назва філософської системи. “Гуманізм — історично змінна система поглядів, яка визначає цінність людини як особистості, її право на свободу, щастя, розвиток і прояв своїх здібностей” [11, 130]. Гуманізм виступає психічним поняттям, у якому відображається одна з найважливіших рис спрямованості особистості.

Сьогодні гуманізм є однією з важливих загальнолюдських позитивних рис особистості, без сформованості якої не може бути й мови про розвиток і формування більш складних громадських якостей. Гуманістичне виховання ставить за мету виховати в молоді переконання в тому, що найважливішою цінністю людини є її право на повагу, на щастя.

Перші гуманістичні педагогічні ідеї знаходять своє відображення в концепціях виховання стародавнього світу й античності. Особливу цінність серед гуманістичних ідей мислителів античності має ідея природоподібного виховання, згідно з якою педагог повинен зважати на закладені природою в дитині життєві сили і намагання пізнати світ.

Гуманістичні ідеї античності знайшли свій розвиток у філософії і педагогії Відродження, представниками якої є В. де Фельтре, Е. Роттердамський, Т. Мор, Ф. Рабле, М. Монтень, Т. Кампанелла та ін. У центр уваги педагогічних дій вони поставили культ життєрадісної, гармонійно розвинутої людини, яка вміє цінувати життя й насолоджуватися ним. Педагоги-гуманісти заперечували все, що заважало духовній свободі людини.

Одну з перших спроб організації виховання на гуманістичних засадах зробив італійський педагог Вітторіо Гамбольді де Фельтре (1378–1446). Він прославився як *pater optimus humanitatis* (“батько вської гуманності”), створивши школу, яку назвав “Дім радості”. У його школі вивчалися класичні мови і література, математика, астрономія, велике значення надавалося гармонійності в розвитку духовних і фізичних сил учнів, стимулювалася їхня активність. Основними засобами виховання були гра і збудження інтересу. Каральні міри вважалися злом і допускалися лише в окремих випадках.

Ці гуманістичні ідеї знайшли свій подальший розвиток у працях Т. Мора і Т. Кампанелли. Так, Т. Мор (1478–1535) висунув ідею рівного суспільного виховання, навчання рідною мовою, однакової вищої освіти для чоловіків і жінок, широкої організації самоосвіти дорослих. Він підкреслював особливу роль трудового навчання.

Проте гуманістам цього періоду характерна непослідовність і протиріччя, які знайшли відображення в тому, що гуманістична проблематика носила в деякій мірі аристократичний характер. Виступаючи проти духовної диктатури, церкви, мислителі Відродження одночасно намагалися гуманізувати релігійні ідеї та обряди. Їхні ідеї гуманності, свободи, творчості,

загальної освіти були абстрактними з тієї причини, що не співвідносилися з конкретними соціальними умовами.

Новий етап розвитку гуманістичної педагогіки пов'язаний з діяльністю Френсіса Бекона (1561–1626) та Яна Амоса Коменського (1592–1670). Гуманізм Я.Коменського знайшов своє відображення в запереченні всякого насильства. Людина для нього — це “найдосконаліше творіння”, це “дивовижний мікрокосмос” Я.Коменський пов'язав гуманістичні прагнення з розробкою педагогічної теорії, в якій значно випередив своїх сучасників. Виступаючи за всезагальне та рівне для всіх навчання, за єдину для всіх школу, великий педагог розробив цілісну систему навчання, виховання і розвитку особистості дитини [6].

Особливе значення для розвитку гуманістичної педагогіки мали погляди французьких філософів-матеріалістів — Ж.Руссо, Д.Дідро, А.Гельвеція, Вольтера, Д.Аламбера та ін.

Ж.Руссо найголовнішим із прав людини вважав свободу, виступав проти схоластичної школи з її суворю дисципліною, тілесними покараннями та приниженнями особистості учня. Він вимагав поважати особистість учня, добре знати його вікові особливості, рахуватися з його інтересами і запитами. Ж.Руссо надавав великого значення ролі вихователя, яку розумів по-своєму: вихователь лише настановлює свого вихованця на вирішення запитання, керує його інтересами так, щоб сама дитина не помітила цього, організовує всю сферу діяльності, весь навколишній вплив на вихованця так, щоби підказати йому певні напрямки дій. Таким чином, Руссо пропонував створити для дитини розвиваючу атмосферу, проголошені ним принципи виховання відрізнялися новизною та оригінальністю [6].

Велике значення для розвитку гуманістичної педагогіки на рубежі XVIII–XIX ст. мали ідеї німецької класичної філософії (Кант, Фіхте, Шеллінг, Гегель), основоположником якої став Іммануїл Кант. Людина, на думку Канта, має дволуку характеристику. З одного боку, вона — частина світу, частина природи і підкоряється природним закономірностям. З іншого — носій духовного начала. Тільки людина, як творіння спроможне мислити, сама ставить перед собою цілі, може бути ідеалом краси, ідеалом досконалості. І.Кант бачив у вихованні тайну удосконалення людського роду. Саме тому основний обов'язок людини в тому, щоби вдосконалювати, навчати себе, розвивати в собі моральні якості [4].

Філософсько-педагогічні погляди французьких просвітителів (особливо Ж.Руссо), а також вчення І.Канта про цінність людської особистості і її розвиток мали вплив на гуманістичні ідеї швейцарського педагога, вченого і практика Йогана Генріха Песталоцці, який глибоко осмислює гуманістичну суть виховання [6]. Звертаючись до витоків ідеї гуманістичного впливу шкільної освіти, не можна оминути його теорії розвиваючого елементарного навчання. В змістовому плані видатний педагог надавав перевагу терміну “метод”, вбачаючи в ньому, напевно, більшу активність і практичну спрямованість. При цьому підґрунтям стає принцип природовідповідності розвитку особистості дитини. Відповідно джерелами законів, з яких випливає метод, він вважає, по-перше, навколишню природу з усім розмаїттям предметів, їх властивостей і відносин; по-друге, чутливу природу людини, завдяки якій здійснюється пізнання оточуючого світу; по-третє, зв'язок зовнішнього становища людини з її здатністю до пізнання.

Однією з видатних постатей XV ст., яка утверджувала гуманістичні ідеї у вихованні підростаючого покоління на теренах нашої країни, був Володимир Мономах. Він сформулював морально-етичні та естетичні норми, пов'язані з красою людини, з її діяльністю. Особливу увагу приділяв Мономах питанню дотримання загальнолюдських норм моралі, які він вважав орієнтиром власної та загальної поведінки молодих людей у суспільстві [1].

“Повчання” В.Мономаха — своєрідна спроба впровадити гуманістичний принцип доброчинності й людинолюбства в міжкнязівські стосунки, а милосердя і доброчесність — у відносини між людьми. В “Повчання” Мономах говорить про те, що виховання обумовлене земними потребами життя людини. Такий висновок ознаменував перші кроки становлення вітчизняної гуманістичної педагогіки.

Посиленою увагою до проблеми гуманізму відзначається творчість мислителів XIV–XVIII ст. Найвизначнішими гуманістами у цей період української історії були Ю.Дрогобиць, І.Вишенський, Г.Сковорода та ін. Поширенню гуманістичних ідей сприяла діяльність братських шкіл, Острозького культурно-освітнього центру та Києво-Могилянської академії. Найвидатніший вихованець академії, великий гуманіст Г.Сковорода висунув й

обґрунтував важливі ідеї про людину, її щастя та шляхи його досягнення. Г.Сковорода підніс істинно людське, духовне в людині як визначальний чинник її діяльності. “Серце” — “корінь життя”, “обитель любові” — є осередком душевного життя людини, внутрішньою силою її самопізнання і самовдосконалення, через які вона може досягти щастя. На цій основі він обґрунтував необхідність утвердження добра, любові, широти, “спорідненості”, справедливості як гуманістичних засад людського співжиття.

Гуманістичні ідеї просвітителів XVIII ст. мали велике значення для становлення вітчизняної педагогічної науки. 60-ті рр. XIX ст. вважаються періодом найбільшого підйому гуманістичної думки. Вони пов’язані з відміною кріпацтва у Росії, яке принесло переорієнтування моральних цінностей і, перш за все, значення людської особистості, гуманного ставлення до жінок і дітей. Револьюційним демократам вдалось звернути увагу громадськості на вчителя та на проблеми виховання.

У вітчизняній гуманістичній педагогіці середини XIX — початку XX ст. виділяють три основні течії: абстрактну, практичну, універсальну. Абстрактні гуманісти (М.Добролюбов, М.Пирогов, Д.Писарев) поставили права дитини нарівні з правами дорослого, проголосили повагу до її особистості. І хоч у їх поглядах основні акценти були переміщені на висунення теоретичних положень, значення абстрактного гуманізму як самостійного явища в педагогіці не можна недооцінювати. Саме абстрактні гуманісти першими в середині 50-х рр. XIX ст. привернули увагу до проблеми гуманізації освіти [2].

Для практичних гуманістів характерна орієнтація на вдосконалення традиційної системи навчання і виховання відповідно до висунутих теоретичних положень. У практичному гуманізмі можна виділити наступні напрямки:

1. Національний. Цей напрямок був представлений К.Ушинським, В.Водовозовим, С.Раєвським, які особливу увагу приділяли змісту освіти з урахуванням народних і національних особливостей.

2. Психологічний. Його представниками були П.Каптерев, П.Лєстафт, А.Нечаєв, котрі займалися питанням психологічного обґрунтування навчального процесу, наукового підходу до вивчення особистості дитини.

3. Еволюційний (В.Вахтерев). Ним зроблено спробу додати теорію еволюційного розвитку до педагогіки, доводячи можливість побудови навчального процесу на основі бажання кожної дитини до розвитку.

Всі ці три напрямки поєднує прагнення педагогів принципово змінити відношення між учителями та учнями.

Основоположником національної гуманістичної течії вважається К.Ушинський. Для виховання гуманності людини, на думку К.Ушинського, недостатньо одного розуму, пізнання. Великий моральний вплив має оточення. К.Ушинський звертає увагу на формування мотиву поведінки дітей в сім’ї, підкреслює, що здебільшого в сім’ях спостерігаються егоїзм, самолюбство, жадібність у поведінці дітей; що під поняттям “стати людиною” мається на увазі зовсім інше — вихід у люди, тобто набуття певного становища у суспільстві. Педагог виступає проти формалізму у вихованні гуманних стосунків між людьми.

У статті “Про моральний елемент в російському вихованні” автор радить не говорити дитині про відомі духовні істини, які не знаходять підкріплення у навколишньому житті. Педагог приділяє велику увагу праці в гуманістичному вихованні. При цьому він наголошує на тому, що тільки та праця сприяє гуманістичному вихованню молоді, яка спрямована на користь, на духовний розвиток людини і здійснюється на засадах свободи. Тільки внутрішня, духовна, життєворадна сила служить джерелом людської гідності, а разом з тим і моральності, і щастя. Виховання має дати дитині звичку до праці, повагу до людини, яка добре працює. Для цього слід враховувати посиленість праці, щоб вихованець зміг подолати певні труднощі. Ці думки К.Ушинського вказують шлях гуманістичного виховання: виховання поваги до людини, до її праці, до її моральної волі.

Заслужують особливої уваги і гуманістичні ідеї П.Каптерева, автора багатьох праць із педагогіки і психології, історії педагогіки і дидактики. Згідно з ідеєю розвиваючого навчання він висунув принцип свободи в освіті, який трактується, як можливість вільного вибору навчального курсу учнями. Школа повинна запропонувати їм різні комбінації навчальних

предметів згідно з потребами їхньої “власної природи”. При цьому права всіх учнів після закінчення навчального процесу повинні бути однаковими з тієї причини, що всі отримують однакову вищу освіту. Основу гуманістичної педагогіки П.Каптерева складають знання та розуміння дитячої природи [5].

Яскравим представником психологічного напрямку в педагогіці був П.Лєстафт — лікар і педагог. Він створив оригінальну для того часу, науково обґрунтовану і гуманізовану за своєю суттю систему гуманістичного виховання, у якій особлива роль відводилась фізичному розвитку дитини. Водночас П.Лєстафт наголошував на тому, що фізичне виховання має бути органічно пов’язане з розумовим, моральним та етичним. Для успіху шкільної справи, на думку П.Лєстафта, важливо точно визначити завдання школи, тому що їх невизначеність створює зайві труднощі [7].

До психологічного напрямку необхідно віднести і так звану експериментальну педагогіку (А.Нечаєв, Н.Румянцев та ін.). На відміну від традиційної педагогіки, основу якої складає спостереження за іншими людьми, експериментальна спирається на досліди. Традиційна педагогіка була пов’язана з філософією, логікою, етикою, експериментальна — з фізіологією, гігієною, антропологією.

Одним із відгалужень практичного гуманізму є “еволюційна” педагогіка В.Вахтерова. Головна ідея його теорії — природне бажання дитини до розвитку, яке необхідно враховувати при вдосконаленні традиційної системи. Основним у педагогічній теорії В.Вахтерова є положення про свободу, яка є справжньою основою та необхідною умовою розвитку, без свободи немає розвитку. Таке трактування свободи зближує його з прихильниками універсального гуманізму (вільного виховання). В.Вахтеров визначив основні риси “прогресивної”, “раціональної” педагогіки, які передбачають відношення між учителем та учнем на гуманній основі. Педагогіка, на його думку, повинна базуватися на спостереженнях за дітьми, за тим, як проявляється їх природне бажання розвиватися, як воно змінюється під впливом віку, роду, тиску чи інших явищ зовнішнього середовища. В.Вахтеров підкреслював, що кожна людина, будучи яскравою особистістю, вносить у життя свою долю нового, оригінального, особистого, того, чого ще не було ні в кого з членів її родини. Саме тому він говорив, що “виховання — це найвище з мистецтв”, а педагогічна діяльність потребує стільки ж розуму, скільки і серця [2].

Всі три напрямки практичного гуманізму в педагогіці — національний, психологічний та еволюційний — мали на увазі вдосконалення системи навчання і виховання. На відміну від них універсальний гуманізм (П.Толстой, С.Шальський, С.Дурілін, А.Зеленко) намагався виходити з природних особливостей дитини. Його представники визнавали самостійну цінність особистості кожної дитини, її індивідуальність, притаманну кожній дитині творчість та заперечували існування цілей і методів навчання, які не враховували б її інтересів і бажань. Діти та дорослі мають рівні права, і роль дорослої людини, педагога полягає в сприянні розвитку унікальності дитини. Педагог займає не пасивну, а активну позицію, яка не може бути відкритою.

Як бачимо, у прогресивних представників педагогічної думки кінця XIX — початку XX ст. має місце не тільки проголошення гуманістичних ідей, а й намагання представити їх у певній системі, виділити головне, дати наукові обґрунтування, випробувати на практиці. У цьому полягає теоретична і практична значущість педагогічної спадщини для розвитку гуманістичної педагогіки в наш час.

Перші кроки в розробці наукових основ діяльності нової гуманістичної школи пов’язані з іменем П.Блонського. Основна ідея, яку розвивав П.Блонський у своїх наукових роботах, така: школа повинна стати орієнтацією не тільки для навчання, а й для всього життя дитини. Він приримувався тієї думки, що в народній школі дитина повинна перш за все не здобувати теоретичні знання, а вчитися жити. Майбутня школа має бути яскраво гуманістичною школою, школою людяності в повному розумінні цього слова. Її основа — діяльність самої дитини. Учитель лише співробітник, помічник, керівник дитини в її власній праці.

П.Блонський висунув ідею морально-автономної особистості, для якої характерні творчість, ініціатива і самостійність. Говорячи про значення педагогічного керівництва, Блонський вимагав змін його характеру і стилю згідно з завданнями виховання творчої особистості. Природне виховання, на його думку, повинно полягати не у шліфуванні



внутрішнього світу дитини, а в стимуляції дітей дорослими, педагогами до активної діяльності, винахідливості і творчості, вміння самостійно працювати [3].

Поборниками поєднання ідей гуманізму з народними традиціями у процесі навчання і виховання були українські педагоги Г.Ващенко, С.Русова, С.Сірополько. Будучи виразниками прагнень свого народу, присвоєннями та пропагандистами його виховних ідеалів, вони розробляли теоретичні і шукали практичні шляхи реалізації цих ідеалів в українській школі на основі виховних гуманістичних засад — любові до людини і поваги до її гідності. Виховувати їх у дітей через три складові душі — розум, почуття, волю — закликає Г.Ващенко у своїй книжці “Виховний ідеал”. Він підкреслював необхідність дотримуватись гуманістичного принципу при вихованні шанобливого, справедливого ставлення до інших народів, вказував на широке використання у виховному процесі гуманістичного потенціалу народних пісень, звичаїв, обрядів, символів християнської релігії, української історії, творчості видатних діячів вітчизняної культури.

На гуманістичну спрямованість рідної мови і літератури як невичерпного джерела навчання і виховання молоді вказувала С.Русова, відзначаючи, що діти повинні “користуватися народною літературою: казками, піснями, старовинними оповіданнями, поемами, легендами, історичними піснями; спочатку вживати свій рідний народний матеріал, а потім брати і з чужої народної поезії” [8, 83–84].

Широким використанням гуманістичного змісту рідного слова, народних традицій у навчанні і вихованні відзначалась педагогічна діяльність і творчість Марійки Підгірянки, Констянтини Малицької, Олександра Духовича, Івана Юцишина та багатьох інших, про що мовилось учасниками науково-практичних конференцій: “Традиції виховання у світовій народній педагогіці” (Рівне), діяльність товариства “Взаємна поліч українського вчительства”, “Ідеї національної школи у педагогічній спадщині Софії Русової та Івана Сірополька” (Івано-Франківськ).

Серед вітчизняних педагогів сучасної доби найбільше займався розробкою теоретичного обґрунтування принципів гуманізму і втілення їх у практику В.Сухомлинський. У своїй творчій діяльності він особливу увагу приділяв гуманізації міжособистих взаємин. Гуманістичне ставлення до інших великий педагог підносить до рівня громадянського обов’язку кожної людини. Гуманістичне виховання, на думку В.Сухомлинського, починається з перших років свідомого життя дитини, до того, як вона зможе осмислити те, що доброта людини — це вершина моральності та культури спілкування її з навколишнім світом. Уже в дошкільному та молодшому шкільному віці слід розкривати перед дітьми загальнолюдські форми гуманних взаємин, їх азбуку, оскільки в цьому віці діти піддаються емоційним впливам.

Засвоєння норм гуманних взаємин є, на думку В.Сухомлинського, важливим етапом формування гуманістичної поведінки. Остання стає досягненням особистості лише за умови, що її активна діяльність несе в собі загальнолюдські цінності.

Гуманізм і щастя людини В.Сухомлинський пов’язує в єдине ціле. Він розглядає щастя як процес постійного збагачення духовними цінностями, насамперед, гуманістичними: добротою, чуйністю, повагою до людей, здатністю до співпереживання, щедрістю та іншими рисами. В.Сухомлинський закликає вихователів і вихованців навчити один одного поважати людину, “бачити її і бачити правильно, цінувати її світ” [10].

Розкриваючи шляхи гуманістичного виховання, В.Сухомлинський вказував на необхідність уже в дитинстві привчати до того, щоби кожна людина видала свої сили в іншу людину, бачила в інших людях, як у дзеркалі, свої душевні пориви, прагнення. Формування потреби в іншому вимагає, на думку В.Сухомлинського, виховання здатності бути спрямованою не на себе, а на інших людей. Така здатність є передумовою та результатом гуманістичної педагогіки в цілому. Ці та інші положення педагогічної спадщини В.Сухомлинського покладено в основу гуманістичної педагогіки сьогодення.

Серед принципів національного виховання нині виділено принцип гуманізації, який узагальнює вимоги до цього напрямку виховання: створення умов для формування найкращих якостей, здібностей дитини; гуманізація взаємин між вихователями і вихованцями, повага до особистості учня, вчителя, розуміння їхніх запитів, інтересів, гідності. Сьогодні особливо потрібні такі якості, як совість, милосердя, людяність. Гуманістичне виховання має бути поставлене в центр навчально-виховного процесу. Звернення до теоретичної спадщини минулого покликане допомогти успішному розв’язанню цієї важливої проблеми.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV–XV вв. — М., 1985. — 366 с.
2. Антология педагогической мысли России второй половины XIX–начала XX в. — М., 1990. — 608 с.
3. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения в 2-х томах. — Т. 1. — М., 1979. — 304 с.
4. Кант И. Сочинения: в 6-ти т. — Т. 4. — Ч. 2. — М., 1965. — 344 с.
5. Каптерева П.Ф. Избранные педагогические сочинения. — М., 1982. — 704 с.
6. Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие / Сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. — М., 1989. — 416 с.
7. Лестафт П.Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение. — М., 1991. — 176 с.
8. Рубова С. Выбранные педагогические творения. — К., 1996. — 304 с.
9. Словник іноземних слів / За ред. О.С. Мельничука. — К., 1975. — 774 с.
10. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5-ти т. — Т. 1. — К., 1976. — 654 с.
11. Философский энциклопедический словарь. — М., 1989. — 814 с.

Володимир ВАСИЛЬЄВ

ГУМАНІЗАЦІЯ ТРУДОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ  
ТА РОЗВИТОК ТВОРЧИХ СТИМУЛІВ ПРАЦІ

Усі існуючі стимули трудової діяльності (соціально-престигні знаки, грошові винагороди, додаткові соціальні пільги та ін.) є зовнішніми відносно самої роботи. Є, звичайно, немало людей, для яких праця виступає, переважно, інструментальною цінністю — засобом здобути гроші, вплив, владу. Тому напевно чин впливає сумнів, що мотивація праці сутньо залежить від привабливості (валентності) для людини самої роботи, її цілей, змістовних характеристик робочого процесу, тих можливостей, які відкриваються для реалізації і розвитку творчого потенціалу особистості.

Привабливі для особистості цілі трудової діяльності самі по собі схильні притягувати її, незалежно від усіх інших мотиваційних можливостей роботи. Якщо цілі надзвичайно цінні для людини, то вона готова енергійно працювати, незалежно від привабливості процесу праці і винагород за її результати. Тут головною винагородою виступає певний особистий внесок у досягнення цілей організації, які збігаються з інтересами особистості. Така ситуація є, без сумніву, ідеальною для управління трудовою мотивацією. Це залежить і від актуальних потреб і цінностей певних працівників, і від характеру зв'язків між працівниками і організацією, їх соціально-економічного статусу в ній (ставлення до особистості, співучасті в управлінні і т.п.), і від кадрової політики, стилю і методів управлінської діяльності. Зрозуміло, що чим більше можливостей для вільного і широкого вибору робочих місць, тим й відчутніша гармонізація потреб, цінностей, інтересів людини з цілями певних трудових організацій. Важливу роль відіграє активна кадрова політика, орієнтована на те, щоби найбільш повно використовувати особистий потенціал кожного працівника. Певні можливості для гармонізації інтересів організації з інтересами працівників відкриває співучасть останніх у розробці цілей, перспективних програм, плануванні і розподілі робіт. Деякий вплив, хоча і не такий вирішальний, як на цьому робиться акцент — стратегія економічних реформ у нашій країні, має і характер відношень в організації щодо володіння власністю.

У нормальних умовах суспільного розвитку мотиваційні моделі, у яких ідентифікація цілей працівника з цілями організації є головним мотиватором трудової діяльності, зустрічаються не так уже й часто (вірогідність таких моделей вища в періоди великих революційних потрясінь, переломів). Але певна відповідність між основними цінностями людини і цілями організації є необхідною умовою валентності роботи. Правда, недостатньо високий рівень привабливості цілей роботи (як і процес трудової діяльності) можна компенсувати за допомогою більш високих винагород. Але тут є свої межі: ніяка винагорода не може стабільно і без значної шкоди для психічного і морального здоров'я людини компенсувати соціально беззмістовну роботу. На це, наприклад, звернув увагу видатний російський письменник Ф. Достоевський: "Якщо виникло бажання перетворити людину в ніщо — жорстко покарати її таким чином, щоб найбільш закоренілі і жорстокі вбивці

здритнулися перед таким покаранням — то такій людині можна тільки дати роботу і надати цій роботі характер повної неспотрібності. Заставте її примусово переживати воду із одного казана в інший, або переносити землю з одного місця на друге, а потім навпаки, і я певен, що через декілька днів людина повіється або зробить тисячу злочинів, які караються смертю, але не стане жити в таких умовах і переносити такі жахливі муки” [1, 410].

Важливе мотиваційне значення має зміст трудового процесу. Соціологи переважно вважають, що сьогодні головні мотиваційні резерви — не стільки у вдосконаленні практики винагород (оплата, престижно-статусні винагороди і т.п.), скільки в підвищенні привабливості для людини процесу праці через збагачення його змісту і загальну гуманізацію. Численні рекомендації щодо такої гуманізації можна звести в декілька груп.

*Перша група* — рекомендації для покращення фізичних умов праці: механізація важкої фізичної роботи, оптимізація санітарно-гігієнічних умов, психологічне “розвантаження” працівників і т.п. Це традиційний напрямок соціотехнічної діяльності, започаткований рухом за наукову організацію праці. Актуальний він і для сучасного менеджменту.

*Друга група* — рекомендації для збагачення змісту праці. Якщо оптимізація фізичних умов орієнтована на те, щоби зробити працю більш легкою і фізично безпечною для людини, то збагачення змісту праці зробить її більш привабливою і цікавою. Для досягнення цієї мети рекомендується використовувати як техніко-технологічні, так і організаційні засоби. У техніко-технологічному плані це подальша механізація й автоматизація виробничих процесів. Але головну роль відіграють усі організаційні фактори. Справа в тому, що, по-перше, на базі однієї і тієї ж техніки можливі різні варіанти організації праці, які відкривають різноманітні можливості для розвитку і реалізації соціального потенціалу і певної людини, і робочих груп. По-друге, для вирішення одних і тих же економічних завдань можна використовувати декілька варіантів технологій і відповідних систем машин і механізмів, які можуть суттєво відрізнятися за своїми соціальними характеристиками.

Про те, які можливості відкриваються для підвищення інтересу до праці при різних варіантах її організації в рамках однієї техніко-технологічної бази виробництва, свідчать рекомендації відомого ентузіаста гуманізації праці американського професора Ф.Херцберга стосовно збагачення змісту трудової діяльності:

*Прямі зв'язки з клієнтами.* Менеджери можуть усі види праці зробити більш цікавими, якщо покладуть на працівників відповідальність за обслуговування певних клієнтів як у самій організації, так і за її межами. При цьому кожен працівник повинен досконало знати кінцевий продукт фірми, його будову, властивості, режим експлуатації і т.п. Клієнтами можуть бути, наприклад, водії вантажівок, яких обслуговує працівник, або збірник виробів, для яких він виготовляє деталі.

*Персональна відповідальність товаровиробників і звітність.* Працівники повинні ставити свою позначку на продукцію або підписувати документи, або квитанції при виконанні послуг, а також записувати зауваження і пропозиції щодо вдосконалення техніки, технології, організації виробництва, якості продукції.

*Зворотні зв'язки.* Менеджерам необхідно будувати такі схеми зворотного зв'язку з клієнтами, при яких працівники мали б можливість одержувати безпосередньо від клієнтів зауваження щодо якості виконаної роботи. Завдяки цьому вони зможуть швидко виправляти помилки, не чекаючи, поки відповідна інформація дійде до них звичними бюрократичними каналами.

*Право безпосереднього звернення (прямий зв'язок).* Управлінці повинні надавати працівникам право безпосередньо звертатися до клієнтів і будь-якого персоналу, який забезпечує їх працю, за інформацією, необхідною для виконання роботи.

*Вільний графік.* Багато дозволяти працівникам працювати за зручним для них графіком, який краще задовольняє потреби клієнтів. Від менеджерів у таких випадках вимагається більш творче і ефективне планування виробничого процесу.

*Контроль за ресурсами.* Допільно передавати персоналу верстати й обладнання під особисту відповідальність за їх збереження в робочому стані. Цей крок, безперечно, вимагає значного навчання і надання працівникам певних фінансових можливостей [8, 125].

Третя група рекомендацій — стосовно демократизації управління, розвитку самоуправління в робочих групах. Більшість сучасних спеціалістів у галузі соціології виробничого менеджменту вважають, що ні задоволення елементарних матеріальних потреб, ні покращення соціально-гігієнічних умов, ні збагачення змісту праці, при всій їх важливості, не дозволяють достатньо мірою використувати потенціал працівників, оскільки залишають незмінним традиційний розподіл ролей і відповідний конфронтаційний характер відношень між працівниками і керівниками. У зв'язку з цим йде пошук такого переналадження організаційно-управлінських відношень на виробництві, яке дозволило б хоча б частково залучити виконавців до процесу підготовки управлінських рішень, забезпечити у тій чи іншій формі їх участь у керуванні виробництвом.

Великі надії покладаються на децентралізацію управління і де концентрацію виробничої інформації у цехах і на робочих місцях, замість зосередження її на верхніх рівнях виробництва. Доступ працівників на виробництві до необхідної інформації через комп'ютерні системи дає можливість для безпосередньої участі в розробці тих рішень, які торкаються їх інтересів. Активно пропагується перевага демократичного стилю керівництва над авторитарним. Проводиться значна і плідна робота з формування самокерованих автономних робочих груп, які забезпечують і більшу задоволеність працею, і значний приріст економічної ефективності [4, 362–372].

Природно, що актуальність кожного з перерахованих вище напрямків гуманізації праці може бути різноманітною залежно від виробничо-економічної і соціальної ситуацій у тій чи іншій виробничій організації. Одним із головних завдань заводських соціологів є діагностика найбільш перспективних напрямків збагачення змісту праці. Корисним методологічним орієнтиром тут може служити комплекс діагностичних питань, запропонованих американським соціологом Робертом Фордом у книзі “Мотивація через працю”:

1. Будь-які дії повинні бути осмисленими. У першу чергу це стосується того, хто вимагає дій від інших. Чи впевнені ви в тому, що управлючі у вашій організації діють саме так?

2. Більшість людей відчувають радість від роботи, відповідаючи за неї, задовольняючи свою потребу в особистій причетності до результатів діяльності, до роботи з людьми (клієнтами, постачальниками, пацієнтами). Вони хочуть вести з ними переговори, знати їх проблеми, і не тільки виробничі. Вони хочуть, щоб їх дії були важливі для когось конкретно. Чи дають робочі місця, “підозрілі” у тому, що породжують байдужість і незадоволеність, можливість будувати подібні міжособистісні стосунки? Чи співробітників залишається ізольованими? Як поновити з ними контакти?

3. Кожний із них на своєму місці хоче показати, на що він здатний. Він хоче доказати свої здібності і свою значущість. Він не хоче, щоб у тих питаннях, у яких компетентний саме він, рішення приймалися без його участі. Чи не є вимоги, поставлені працівнику, занепокоєніми? Чи не залишений він на свавілья рутини? Які додаткові функції могли б збагатити його роботу?

4. Кожний намагається реалізувати себе в праці, пізнати себе в якихось результатах, мати докази того, що він може щось зробити. Це “щось”, по можливості, повинно одержати ім'я свого творця. Це стосується і працівника, і групи. Чи залишаються у вас результати праці знеособленими, чи вони іменні? Нерідко керівник прикрашає себе “тір'ям”, здобутим підлеглими. Це псує ім'я кров.

5. Практично кожен має свій погляд на те, як можна покращити власну роботу, її організацію. Він хоче реалізувати свої ідеї і не боятися санкцій. Він розраховує на те, що його зустрінуть зацікавлено. Чи в усіх підрозділах впроваджуються нові ідеї? У тому числі і за межами формальних рамок раціоналізаторських пропозицій, через “туртки лкості”?

6. Людям подобається відчувати свою значущість. “Для них мене немає”, — так говорять там, де управлючі не на висоті. Чи знає кожен співробітник, наскільки важлива його праця для загального успіху? Як йому це дають зрозуміти?

7. Кожна людина прагне до успіху. Успіх — це реалізовані ідеї. У досягнення ідей, які він сам перед собою поставив, або у формуванні яких він брав неформальну участь, працівник вкладає більше особистої енергії. Чи виробити в ньому з своїми співробітниками ідеї, досягнення яких піддається вимірюванню за рівнем і строками виконання?

8. Успіх без визнання призводить до розчарування. Кожний добре працюючий співробітник із повним правом розраховує на визнання і заохочення. В якій формі відбувається заохочення у вас?

9. За типом, яким чином, у якій формі і з якою швидкістю співробітники одержують інформацію, вони оцінюють, яка їх реальна значущість в очах безпосереднього начальства і управлінського взагалі. Якщо їх доступ до інформації обмежений, якщо інформацію вони одержують із запізненням, вони відчужають себе привикненнями. У результаті зникає і їх готовність до праці. Чи мають працівники у вашій організації ту інформацію, яка потрібна їм для роботи? Чи систематично вони отримують цю інформацію?

10. Співробітникам не подобається, коли рішення про зміни в їх роботі і робочих місцях, навіть якщо це зміни позитивні, приймаються без їх відомої, не враховуються їх знання і досвід. Як ідуть справи з участю ваших співробітників в управлінні?

11. Кожному потрібна інформація про якість власної праці. Співробітнику вона потрібніша, ніж його начальнику. До того ж вона повинна бути оперативною, щоб працівник міг вносити корективи у свої дії. Кожний хоче знати масштаб, яким його випірюють, і з самого початку, а не тоді, коли час пішов. Як випірюється якість праці у вас? Чи сформульовані цілі, за допомогою яких можна якоюсь мірою об'єктивно оцінювати трудовий внесок співробітників?

12. Для всіх контроль з боку неприємний. Це нагадує шкільні завдання. Кожна робота виграє від максимально можливої міри самоконтролю. Як ідуть справи з можливостями самоконтролю на робочих місцях, які ви вважаєте проблематичними?

13. Більшість людей намагається в процесі роботи набути нові знання. Підвищені вимоги, що дають шанс подальшого розвитку, приймаються охоче, ніж занепокоєні. Чи використовується ця потреба? Що робиться, якщо праця примітивна і не забезпечує можливостей розвитку? Може, практикується зміна видів діяльності?

14. Співробітники гостро реагують, коли їх старання й отримані кращі результати призводять тільки до того, що їх ще більше нагороджують. Особливо якщо це ніяк не балансується в грошовому відношенні. Так убивають ініціативу. Прибуток, який можна одержати завдяки зацікавленій роботі співробітників, виводять не з погляду на секунди, а з можливостей самовираження і самореалізації, які надають тому, хто працює. За чим вони полюють — за секундами або за талантами?

15. Чи дозволяє робота бути самому собі шефом? Чи є, можливо, більший вільний простір для ініціативи в організації виробництва, для індивідуальної відповідальності працівників у всьому ланцюгу "втррати-результат"? Як ідуть справи з можливістю самовираження працівників?

Творчі стимули посідають особливе місце в цілісній системі трудової мотивації. З одного боку, творчість як характеристика трудової поведінки потребує цілеспрямованого формування і стимулювання. З другого боку, досягнувши певного рівня розвитку, творчий потенціал і, перш за все, здібності і навички творчого вирішення виробничих завдань самі перетворюються в потужну силу, яка активно спонукає до діяльності, винагороджуваної насолоди від можливості професійного самоутвердження. Тому зусилля з розвитку творчої активності наче поєднуються, забезпечуючи рішення певних виробничих завдань сьогодні, вони одночасно створюють запас на майбутнє, збагачуючи, розвиваючи трудовий потенціал, формуючи в ньому мотиваційний заряд для автономної діяльності (потенціал самостимулювання).

Прагнення до найбільш повної професійної майстерності, бажання працювати, керуючись не тільки утилітарною доцільністю, але і законами краси, органічно притаманні багатьом людям. "Прагнення до досконалості заради неї самої, — стверджує основоположник відомої кембріджської школи політехномії А. Маршалл, — тягнеться від Ньютона або Страдіварі до рибачка, який навіть тоді, коли на нього ніхто не дивиться, і коли він нікуди не поспішає, одержує задоволення від того, що він добре справляється зі своїм корабличком, що він добре побудований і добре підвладний його управлінню" [3, 151]. Але процес відчуження праці призвів до того, що більша частина працівників втратила задоволення від краси, завершеності і гармонії своєї праці, а одночасно притупилося і прагнення до творчої праці. Процес девальвації, знецінення творчих аспектів трудової діяльності охопив не лише працівників, але і значну частину спеціалістів. Так, дані про чисельність інженерів у країнах СНД і кількість розроблених винаходів свідчать про те,

що в творчому режимі на задовільному рівні працює близько 2% спеціалістів [6, 125]. Девальвація ролі і значення інженерно-технічної праці в нашій країні має довгу історію і різноманітні причини: суттєві недоліки в підготовці спеціалістів, атрофування інженерних, творчих починань у діяльності спеціалістів і керівників в умовах командно-адміністративної системи, недоліки в організації праці, зрівнялка або, навіть, пряма дискримінація в оплаті висококваліфікованої творчої праці, традиційні політико-ідеологічні трафарети, соціально-психологічні стереотипи (провідна роль робітничого класу) та ін.

Адже саме спеціалісти повинні бути первинною, ключовою ланкою в сучасній виробничій організації. Вони розробляють “алгоритми” у сучасній промисловості. І від того, наскільки технічно, економічно і соціально зумовлені ці “алгоритми”, головним чином залежить ефективність виробництва. Спеціалісти інженерно-технічних й економічних служб формують і постійно вдосконалюють ті ідеальні взірці виробничої діяльності, які потім відтворюють, тиражують працівники та організатори виробництва. Тому інженери та економісти — це не “нахлібники”, які “поглинають” додатковий продукт працівників, а саме ті, від кого кардинально залежить розмір, маса цього додаткового продукту. Адже одна і та ж робота працівників дає абсолютно різний ефект у різних техніко-технологічних та організаційно-економічних умовах.

Чому ж у нас так деформовані ці природні, нормальні взаємозв'язки між соціальними групами? Чому спеціалісти інженерно-економічних служб перетворилися із “розумового центру” підприємства у “канцеляристів” і хлопчиків (точніше, дівчат) на побігеньках?

Головна причина та ж, що і в багатьох інших деформаціях: відсутність самостійності підприємства в рішенні техніко-технологічних, організаційно-управлінських, економічних та соціальних питань. Алгоритми і плани, і техніко-технологічні, і економічні, і організаційні розроблялися “зверху”. Тому на підприємстві не потрібні були грамотні спеціалісти. Тут потрібні були чиновники, котрі тиражували прийняті рішення (з мінімальними змінами), контролювали їх реалізацію і регулярно звітували перед вищестоящими органами. Тобто потрібні були не стільки інженери, економісти, скільки статисти, контролери, “канцеляристи”. Згідно з таким соціальним замовленням ставилися і відповідні вимоги до ділових та особистісних якостей, до оплати праці, а отже, і до соціального престижу працівників, що посідали місце в “штабах”. І сьогодні, на порозі самостійності, підприємства опинилися фактично без компетентних й авторитетних інженерно-економічних служб, які так потрібні в нових умовах, але зате з громіздкими канцелярсько-бюрократичними структурами, традиційно орієнтованими на облік, контроль і звітність перед вищими органами.

Сьогодні в промислових організаціях розвинутих індустріальних країн усе більше набирає силу тенденція до збагачення змісту і гуманізації праці. Нема сумніву, що з цією тенденцією повинні будуть рахуватися й українські підприємці, якщо хочуть посісти достойне місце у світовій економічній системі. Це відкриває сприятливі можливості для того, щоби повернути праці, і перш за все праці спеціалістів, творчий характер. Досягнути цього можна, змінюючи одночасно як саму працю, так і ставлення до неї з боку працівників. Ми вже розглядали основні напрямки підвищення мотиваційного потенціалу робочих місць. Але це тільки один бік справи. Другий, не менш важливий, — формування і затвердження в діловій поведінці працівників соціально-психологічних стереотипів творчого ставлення до праці.

Важливу роль тут відіграє організація праці. Соціологічні дослідження повинні показати найбільш актуальні для конкретного підприємства недоліки в організації праці, які суттєво зніжують творчу віддачу спеціалістів. Серед них можуть бути: 1) недоліки в плануванні — нерідко інженерні служби працюють без чіткої перспективи, на “підхваті”; 2) надзвичайна завантаженість обліково-звітною та іншою канцелярсько-бюрократичною роботою; 3) оцінка роботи спеціалістів на основі формального виконання планів, заходів, а не за їх реальним внеском у підвищення ефективності виробництва; 4) незадовільне технічне та інформаційне забезпечення інженерної праці тощо.

Узагальнення практичного досвіду, накопиченого на наших підприємствах, показує, що здебільшого сьогодні для подолання тих чи інших недоліків використовуються такі нові форми організації і стимулювання праці спеціалістів: 1) перехід інженерних служб на внутрішній господарський, при якому інженерні послуги, що виконуються за замовленнями виробників,

оплачуються останніми з урахуванням ефективності інженерних рішень; 2) зарахування певних спеціалістів у підрядні колективи бригад, виробничих ділянок з їх винагородою за кінцевими результатами роботи колективу і з урахуванням конкретного творчого внеску працівника в удосконалення техніки, технології, організації виробництва; 3) періодична атестація спеціалістів із суттєвою зміною окладів (у рамках стабільного фонду оплати праці) за певними критеріями ефективності творчої роботи, специфічними для певної лабораторії, служби; 4) створення тимчасових ініціативних творчих груп спеціалістів для вирішення певних завдань щодо вдосконалення техніки і технології з додатковим матеріальним стимулюванням за ефективні інженерні рішення.

Можна чекати, що кожна з цих нових форм організації праці дасть більший або менший ефект у певних умовах. Тому, на наш погляд, навіть на одному підприємстві у різних службах при вирішенні різних завдань доцільно використовувати неоднакові форми організації і стимулювання праці. Але при всіх відмінностях є і дещо спільне, що об'єднує всі нові форми організації і стимулювання праці спеціалістів: по-перше, прагнення подолати й організаційно, і психологічно ті бар'єри, які сьогодні нерідко розділяють, а іноді навіть протиставляють один одному виробників і спеціалістів інженерних служб; по-друге, спроба знайти такі форми організації праці спеціалістів, які безпосередньо відображали б їх реальний внесок у підвищення ефективності виробництва; по-третє, створити такі організаційні умови, при яких можна виявляти, максимально використовувати і диференційовано нагороджувати найбільш талановитих і енергійних спеціалістів.

Пошук умов, що забезпечують простір для розвитку творчої ініціативи, потребує подолання ряду стійких, традиційних уявлень про принципи і форми організації інженерної праці на сучасному підприємстві. Тут слід враховувати й еволюцію уявлень про найбільш ефективні форми і методи інженерного забезпечення виробництва на промислових підприємствах у розвинутих капіталістичних країнах. Наприклад, до кінця 70-х рр. усі великі фірми США мали свої багатолюдні інженерні служби — проєктні, технічні, економічні, кадрові. Створювалися вони для більш ефективного інженерного та економічного обслуговування виробництва. Але в міру кількісного росту, спеціалізації, віддалення від "живої справи" вони все більше перетворювалися в управлінську надбудову, яка бюрократичними методами керувала виробництвом, а не ефективно обслуговувала його. До того ж виявилось, що концентрація спеціалістів у великих відділах, лабораторіях на верхніх рівнях управління не сприяла росту їх інженерної, наукової продуктивності, практичної віддачі. Спеціальні дослідження показали, що ефективність дослідницької роботи часто обернено пропорційна до розміру групи. Невеликі групи інженерів-ентузіастів (2–5 осіб), працюючи безпосередньо на конкретне виробництво за його прямим замовленням, нерідко перевищують за своєю продуктивністю інститути з декількох сот чоловік.

Ураховуючи це, багато фірм наближають спеціалістів безпосередньо до виробництва. За рахунок зупинення і ліквідації значних центральних фірмових підрозділів закріплюються інженерні служби виробничих ділянок (відділів, виробництв). При цьому заохочується паралелізм, дублювання в роботі над певними проблемами декількох дослідницьких і конструкторських груп (1–5 осіб) із метою розвитку внутрішньофірмової творчої конкуренції, змагання ідей, проєктів. Більшості штабних підрозділів в апараті управління (технологічні лабораторії, підрозділи організації і раціоналізації праці, економічного аналізу та ін.) надається статус госпрозрахункових внутрішньофірмових консультантів (директори виробництва, начальники цехів замовляють і сплачують їх послуги, якщо вважають за потрібне), зростає роль тимчасових комерційних проблемно орієнтованих підрозділів.

Режим роботи спеціалістів в інженерних службах корпорацій нерідко нагадує акторську трупку в театрі. Щорічно формуються проблемно-цільові групи для вирішення певних інженерних, економічних і соціальних завдань. Як правило, групи формуються навколо ентузіастів, яких керівництво фірми відбирає на конкурсній основі. Керівник підбирає команду. При цьому дотримуються принципу добровільності. Після того, як група виконала свої завдання (6–12 місяців), вона розпускається. Одночасно формуються нові групи для нових актуальних завдань. Ті ж співробітники, які працюють без ентузіазму і нерідко або зовсім не



залучаються в теорії групи, або виконують рутинні операції з мінімальною оплатою і поступово витісняються з підприємства.

На ефективність інженерної праці суттєвий вплив має морально-психологічний клімат у колективах відділів, лабораторій, бюро, цільових творчих груп. Використовуючи методи соціально-психологічної діагностики, можна виявити специфічні фактори, що впливають на міжособистісні стосунки в інженерних службах. Природно, конкретні заходи, які необхідні для оптимізації морально-психологічного клімату в певному колективі, можна рекомендувати тільки спираючись на таку діагностику. А ось як методологічний орієнтир може виявитися корисним знайомство з описаними в літературі типовими характеристиками “продуктивного” творчого колективу. Наприклад, психолог А.Лук вважає, що результативність творчого колективу суттєво залежить: 1) від суспільної і наукової значущості і напруженості тих цілей, які поставлені перед колективом; 2) підбору ансамблю спеціалістів, що доповнюють один одного своїми здібностями; 3) стилю керівництва, який повинен відкривати простір для ініціативи, самостійності; 4) індивідуалізації завдань і стимулів із максимальним урахуванням здібностей і психологічних особливостей кожного працівника [2, 125]. Американські дослідники наукових та інженерних колективів Д.Пельц і Ф.Ендрюс вважають оптимальними для досліджень і розробок такі умови: 1) “непрямі” методи управління, при яких керівник не нав’язує нові завдання та методи, а терпляче викликає особистий інтерес до них, активну участь самих дослідників у плануванні своєї роботи, опирається переважно на внутрішню мотивацію (“самокерівництво”); 2) інтенсивне неформальне спілкування з колегами і спеціалістами суміжних лабораторій, відділів; 3) попередження тенденцій до вузької спеціалізації, різносторонність, періодична зміна кола проблем і завдань, які вирішують спеціалісти; 4) атмосфера взаємної поваги і постійної “інтелектуальної напруги”, творчих дискусій, змагань ідей, проєктів, рішень; 5) добра інформованість про стан справ в інженерних підрозділах, які займаються аналогічними проблемами на інших підприємствах; 6) підбір працівників у творчі групи, близькі за своїми творчими цілями, інтересами, але різними за стратегією, стилем дослідницького пошуку [5, 53–55]. Спеціалісти з управлінського консультування Т.Пітерс і Р.Уортермен серед факторів, які підтримують творчу атмосферу в інженерних службах дослідженнями найбільш успішних фірм США, виділяють такі: змагання, конкуренція з іншими творчими групами; атмосфера відвертості, принципова наукова критика і самокритика; інтенсивне неформальне спілкування з колегами, керівниками, замовниками; підтримка експериментаторів, відсутність страху перед можливою невдачею, вміння вчитися на помилках [7, 49–110].

## ЛІТЕРАТУРА

1. Достоевський Ф.М. Записки з мертвого дому: Собр. соч. — М., 1958. — Т.3.
2. Лук А.Н. Психология творчества. — М.: Наука, 1978. — 127 с.
3. Маршалл А. Принципы политической экономии. /Пер. с англ. Р. Столлера. — М.: Прогресс, 1983. — Т. 1. — 415 с.
4. Мескин М., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента / Общ. ред. и вступ. ст. Л.И. Евененко / Пер. с англ. — М.: Дело, 1994. — 701 с.
5. Пельц Д., Эндрюс Ф. Ученые в организациях. Об оптимальных условиях для исследований и разработок /Пер. с англ.; Общ. ред. Д. М. Гвицiani и др. — М.: Прогресс, 1973. — 471 с.
6. Петров Г.С., Таран Ю.Н., Бельгольский Б.Н. Интенсификация инженерного творчества. — М.: Профиздат, 1989.
7. Питерс Т., Уортермен Р. В поисках эффективного управления (опыт лучших компаний) / Пер. с англ., Общ. ред. Л.И. Евененко. — М.: Прогресс, 1986. — 424 с.
8. Харинберг Ф., Майнер М. Побуждение к труду и производственная мотивация // Социолог. исслед. — 1990. — №1. — С.122–132.



### НАЦІОНАЛЬНА ІДЕОЛОГІЯ ЯК ІДЕЙНО-ПАТРІОТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ СУСПІЛЬСТВА

У сучасних умовах трансформації суспільства, постійної економічної та політичної нестабільності, звернення до свого коріння, до національних цінностей, до етнічного походження, пошук самоідентифікації особистості з групою, певною соціальною спільнотою все більше виконує стабілізуючу функцію. Саме завдяки цьому психологічному процесу особистість суб'єктивно віднаходить свої соціальні координати, своє місце у системі соціальних зв'язків та суспільних відносин.

Патріотичне виховання передбачає на основі глибоких і міцних знань історії рідного народу, суті та змісту ідеї українського націоналізму та її реалізації виховувати молоде покоління відповідно до потреб своєї держави, формувати національну свідомість, орієнтуючись на виховний ідеал. Без виховання культури політичного мислення, без формування почуття національної самосвідомості можна звести систему виховання до військово-професійного характеру.

Валерій Скиба, аналізуючи проєкт Державної національної програми виховання освіти, писав: "Чому відтрутити школяра від осмислення політичного розвитку України?" [3]. До певної міри ці слова можна віднести і до слухачів вищих військових навчальних закладів. Адже сьогодні вони у зв'язку з процесом деполітизації армії, є дещо ізольованими від політичного життя. Висвітлюючи дану проблему, вчений наголошує, що ми не виховуємо патріота, якщо він не зможе осмислити політичного життя. Приречені молодь, зокрема майбутніх офіцерів на світоглядну безпорадність у хаосі розбурханого політичного протистояння, кинути їх напризволяще у стислість політизації суспільного життя — це помилка футурологів від педагогіки, які можуть нашкодити рухові до суверенітету і повної незалежності, — стверджує вчений.

Індивід, не маючи достатніх політичних знань, не зможе зберегти свою незалежність, будувати державу, бути патріотом. Політичні знання є джерелом гуманізації людини, її окультурення, вони формують високу громадсько-патріотичну самосвідомість й активність у реалізації національної ідеї. Політичні знання є основою патріотичного виховання, сприяють розвитку політичного розуму, вчать охороняти демократію від зазіхань політиків-волюнтаристів, шовіністів та демагогів. А демократія тим і добра, — стверджує Ліна Костенко, — що при демократії не держава руйнує людину, а людина будує державу. І саму себе, і своє гідне життя, і гуманітарну ауру своєї нації [2].

У процесі патріотичного виховання військовим педагогам необхідно довести до свідомості слухачів суть світової цивілізації, до якої прагне Україна, ознайомити із закономірностями й ознаками побудови держави соціальної ринкової економіки, сформулювати розуміння того, що демократичне суспільство — це те краще, чого змогло досягти людство за час існування.

У центрі національно-патріотичного виховання у військовому навчальному закладі необхідно поставити поняття "Україна", глибинне усвідомлення якого має бути мірилом національної самосвідомості і духовної зрілості.

Прикро, що сьогодні українознавство, як основа патріотичного виховання, часто зводиться до примітивного ознайомлення слухачів з основними обрядами та промислами, віруваннями і звичаями українського народу без їх культурологічної та філософської оцінки; що національна історія наповнена ідеологічно препарованим фактажем без виходу на національну психологію, на духовно-етичні норми життя; що національна географія відірвана від етноісторії та етнопсихології; що правознавство позбавлене національних рис, не пов'язане з етичними нормами народної моралі, історичними ідеалами.

Таке дискредитоване уявлення про Україну може підготувати молоде покоління під впливом ідеологічно-політичної демагогії, воно здатне сформулювати лише підрізані паростки національної свідомості. Аби здолати цю ваду у вихованні, необхідно вдаватися до інтегрування гуманітарної освіти — як міцного фундаменту формування національної свідомості й високого патріотизму.

Великі можливості для виховання патріота закладені в українознавчих дисциплінах: історії України, історії українського війська, етнографії, літературі. Тут ми черпаємо насагу,

пафос боротьби і творення. Ця незмируща спадщина формує у молоді національні почуття, громадську активність, самостійність у всіх видах діяльності, згуртовує нас ідеєю боротьби за свою державність. Кажучи про українознавчі дисципліни, відзначу, що, центральним об'єктом історичного вивчення є людина, а не юрба, часто означувана розмитим заідеологізованим поняттям "народ". Слухачі повинні розуміти історію, а щоб розуміти, треба знати психологію диктатора й демократа, патріота і космополіта, шовініста й інтернаціоналіста. Психологія українця, як і представника іншої нації, є визначальною стосовно світогляду, бо бачення особистістю дійсності, її політичні принципи значною мірою залежать від особливостей темпераменту і характеру. Адже багато історичних подій зумовлено, передусім, особистими якостями лідера та його сучасників, а цього не можна не враховувати. Вивчаючи історію, ми повинні засвоювати її через культуру різних поколінь і народів. Наша історія — це історія народного духу, його самосвідомості та світобачення.

Складовою частиною патріотичного виховання в академії Прикардонних військ є формування у майбутнього воїна-прикардонника лицарської духовності. Наш народ називав лицарями людей, у яких були сформовані висока духовність, шляхетні якості, моральні чесноти, сила волі і сила духу, мужність і звитяга, милосердя. Вони могли бути представниками різних сфер життя і професій. Такі люди присвячували своє життя боротьбі за свободу і незалежність рідного народу, побудову його самостійної держави. Українська національна система виховання постійно культивувала формування у підростаючого покоління лицарської духовності. Найповніше втілювали в собі видатні вітчизняні політичні діячі, вчені, митці: Б.Хмельницький, І.Мазепа, М.Костомаров, П.Куліш, М.Драгоманов, В.Вернадський, М.Грушевський, В.Липинський, І.Огієнко, В.Антоненко, Д.Чижевський та ін.

Український народ має давні традиції лицарства, виток яких сягають епохи Київської Русі-України. Водночас найвиразніше ці традиції виявилися в епоху козацтва. У наш час, на жаль, значна частина молоді і дорослих, у тому числі педагогів, вважає, що козаки були лише воїнами, які боролися з ворогами України. Доведено, що козаки були не тільки завзятими воїнами, а й добрими господарями на своїй землі, політичними і державними діячами, творцями високої культури, мистецтва і ремесел, турботливими членами родин, мудрими вихователями дітей.

Головна ідея, яку відстоювали прихильники козацько-лицарського способу життя, — це свобода особистості і народу, незалежність рідної землі. Козацько-лицарський спосіб життя вимагав готовності захищати свій рід, землю діців і прадіців від ворожих навал, вимагав сили волі і сили духу, міцної матеріально-економічної бази, військової могутності.

Сьогодні наше військове керівництво все більше усвідомлює, що козацько-лицарська духовність є одним із найвищих досягнень українського національного духу. Чим раніше і глибше пізнаватиме кожен слухач скарби лицарської духовності (традиції, звичаї, ідеї, моральні цінності та ін.), тим краще буде організоване навчання і виховання майбутніх офіцерів. Тому творче пізнання історії розвитку українського козацтва, виховання молоді на ідейних, духовних, військово-спортивних, господарських, естетичних лицарських традиціях є одним із основних напрямків розвитку національної педагогіки, системи виховання і підготовки кваліфікованих офіцерів-прикардонників. При цьому у слухачів формуватимуться історична пам'ять, національна свідомість і самосвідомість, гідність і гордість, гуманність і патріотизм, синівська відданість Батьківщині, сила волі і сила духу, стійка громадянська позиція.

Національно-патріотичному вихованню майбутніх офіцерів-прикардонників у Академії сприяє тісна співпраця виховних структур вузу з Народним домом товариства української мови імені Тараса Шевченка "Просвіта", яке ось уже протягом 9-ти років очолює Зоя Олександрівна Діденко. Саме тут слухачі академії припущаються до чистих джерел української духовної культури, стаючи учасниками програм "Великі українці", "Українська душа" та ін.

Життя вимагає поглиблювати й розширювати теоретичні знання під час різноманітної виховної роботи, займатися практичними справами (краєзнавство, пошукова робота, військово-прикладні змагання), знайомити слухачів із славним військовим минулим України, сторінками національно-визвольної боротьби за свою державність, героїчними світоглядними ідеями, серед яких:

- патріотизма;

- державна;
- демократична;
- гуманістична;
- ідея поступу.

*Патріотичну ідею*, очевидно, слід формувати на глибоких знаннях витоків українського патріотизму — від “Слова о полку Ігоревім”, Острозької і Києво-Могилянської академії, через творчість Тараса Шевченка, “Руської трійці”, героїчні сторінки козацтва до січових стрільців, героїв визвольних змагань.

*Державна ідея* проходить через усвідомлення понять “нація” і “державна”, через історію розвитку української державності, розвій державництва за часів Київської Русі й Галицько-Волинського князівства. Ця ідея знайшла відображення у праці М.Міхновського “Самостійна Україна”, стала реальністю в дні проголошення УНР 22 січня 1918 року і є реальністю сьогодні.

Сьогодні ми стикаємося з проблемами демократизації сучасної України, і наше завдання — відроджувати реальні знання про націоналізм і демократію, ідею суспільної злагоди, прищеплювати демократичну ідею, демократичні традиції. А витокami *демократичної ідеї* є народне віче — козацька республіка — Конституція Пилипа Орлика — Конституція УНР. Завдання викладачів — роз’яснювати на уроках української історії необхідність суспільної злагоди, домагатись усвідомлення того, що саме вона — найважливіша умова розбудови незалежної української держави у соціальному, міжетнічному, міжконфесійному, міжпартійному та громадському порозумінні.

*Ідея поступу* вимагає націленості українського національного світогляду на прогресивний розвиток української нації, її творчий характер на шляху до ринкової економіки і правової держави. *Гуманістична ідея* базується на гуманістичному характері українського національного світогляду. Педагогам треба роз’яснювати суть українського гуманізму як альтернативу людиноненависницькому характеру шовіністичного та фашистського світогляду, формувати культуру міжнаціонального спілкування і національної та громадської повноцінності.

Патріотизм нації базується на громадянських засадах. Педагоги зобов’язані на конкретних історичних фактах розкривати правду про народ, переконувати молодь у невичерпних можливостях нації, шукати національну свідомість, ідейних творців цивілізованої держави. Тільки через відтворення знань про історію народу і його героїчне минуле можемо сформулювати переконання й активну життєву позицію. Не заполітизоване, а наукове викладання історії та географії України, мови та літератури, етнографії, народознавства, основ національної свідомості, основ Української держави і права, розумне інтегрування цих дисциплін з військовими предметами, спрямоване на формування національної свідомості громадян молодшої Української держави, є дороговказом до істини.

Відтворюючи національний світогляд, необхідно відтворювати погляди, переконання, ідеали, національну духовність, ідейність, морально-етичну спадщину української нації. Патріотизм бере виток з світогляду, що базується на розумінні молоддю таких фундаментальних понять, як світ, людина, народ, любов, віра, надія і духовність.

Василь Іванюшин у книзі “Нація. Державність. Націоналізм” з цього приводу пише: “Мусимо усвідомити, що із здобуттям власної держави поневолена нація не відразу переорієнтовується і в плані ідеологічному, а точніше — не відразу долає неповноту соціально-політичних ідеалів” [1].

Відродження позитивних якостей, споконвіку притаманних українському народові, повинно тривати паралельно з викорінюванням тих негативних рис, що їх породила радянська дійсність. Це комплекс меншовартості, вторинність культури, політична апатія, інтелектуальне збіднення, ігнорування закону, схиляння перед чужим, прихована злість, облудливі покірність, мстивість, неповнота соціально-політичних ідеалів.

Геройко-патріотичне виховання повинно зайняти особливе місце в системі національного виховання. Успішна розбудова суверенної держави можлива при наявності боєздатної армії, її належній морально-психологічній і морально-політичній підготовці. Хоча успіх такої підготовки залежить від усієї системи виховання, та на першому плані — геройко-патріотичне виховання, що базується на сформованій національній свідомості.

Не потрібно забувати, що частиною Збройних сил України є громадяни інших національностей, для яких Україна стала Батьківщиною. Усвідомлене ставлення болгарів, поляків, угорців, татар, чехів, румунів до громадянського обов'язку — захисту держави, де проживають їхні батьки — є гарантією взаєморозуміння й злагоди між воїнами нашої держави. Ми маємо численні приклади відданого служіння народові України представників інших національностей.

Особливо цінне виконання обов'язку, стимульоване внутрішнім переконаннями особистості. Обов'язок слід розуміти не як зовнішню повинність, а як органічну необхідність, як глибоке переконання в історичній правоті своєї боротьби за справу народу, за виборену незалежність.

Враховуючи вимоги до підготовки майбутнього офіцера-прикордонника, у військовому навчальному закладі у слухачів повинні формувати переконаність, відданість національній ідеї, патріотизм, колективізм, злагоду і взаєморозуміння між представниками різних національностей.

Ці та інші моменти є складовою частиною розвитку національно-державної свідомості в академії Прикордонних військ. Національно-патріотичне виховання — надзвичайно важливе завдання підготовки української молоді до захисту незалежної держави в складних умовах її становлення. Для цього необхідно здійснювати як ідейну, так і морально-психологічну підготовку слухачів, формувати такі риси, як фізична витривалість, моральна стійкість, мужність, відвага, готовність до самопожертви в ім'я благородної ідеї.

Успіх виховання майбутніх офіцерів значною мірою залежить і від ступеня підготовки викладачів, офіцерів-вихователів, керівників усіх рангів та органів освіти до реалізації козацької педагогіки, методики формування лицарських якостей. Тому теоретичні і практичні проблеми, пов'язані з вихованням слухачів на козацько-лицарських традиціях, необхідно включати в програму з педагогіки, історії педагогіки, психології та інших дисциплін, які вивчаються у військових вузах, а також курсах підвищення кваліфікації педагогів. Варто відзначити, що діяльність із впровадження та відродження козацьких виховних традицій виходить на державний рівень, свідченням чого є Указ Президента України Л.Кучми про розвиток і державну підтримку Українського козацтва; з проблем козацької педагогіки кожного року відбувається всеукраїнська науково-практична конференція; успішно діють дитячі і молодіжні організації "Січ", "Джур", "Українська козацька Республіка".

Одноєю з головних умов успішного виховання слухачів на козацько-лицарських традиціях є наповнення їх сучасним національним змістом, досягненнями культури українського народу, бо ж справжніми громадянами України можуть стати ті юнаки і дівчата, які будуть виховані на кращих здобутках українського народу.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Іванишин В. Нація. Державність. Націоналізм. — Дрогобич, 1992. — С.40.
2. Костенко Л. Гуманітарна аура нації або дефект головного дзеркала. — Київ, 1999. — С.31
3. Сяйба В.І. Як називатися на президента? // Освіта. — 1993. — 18 червня. — С.2
4. Скульський Р. Як виховати громадянина України? // Шлях освіти. — 1997. — № 4. — С.4.
5. Степанович М.Г. Українське національне виховання // Початкова школа. — 1993. — №8. — С.3-7

Анатолій СІЦІНСЬКИЙ

## СТРУКТУРА І ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВІЙСЬКОВОГО ФАХІВЦЯ

Моделювання структури і змісту професійно-педагогічної підготовки здійснюється відповідно до цілей навчання в умовах вищої військової школи. У якості провідної професійно-педагогічної мети підготовки нами розглядається модель готовності військовослужбовця до реалізації військово-педагогічної функції в умовах сучасного військово-професійного середовища.

Розробка структури і змісту професійно-педагогічної підготовки здійснювалася за допомогою реалізації системно-цілісного підходу. Сутність цього підходу полягає в тому, що відносно самостійні компоненти професійно-педагогічної підготовки розглядаються не

ізовано, а в їхньому взаємозв'язку, як система, у розвитку і русі [1; 2; 5]. Даний підхід дозволяє виявити інтегративні властивості і якісні характеристики процесу підготовки.

Під професійно-педагогічною підготовкою у контексті дослідження розуміється підготовка фахівця до вирішення військово-управлінських, військово-педагогічних, соціально-психологічних, інформаційно-технологічних завдань; формування умінь адекватного вибору методів і засобів пошуку, перетворення і використання професійно важливої інформації з позиції організації бойової підготовки в частинах військ ПВУ; формування позитивної мотиваційної основи діяльності в процесі реалізації військово-педагогічної функції.

Термін строкової служби в Збройних силах та Прикордонних військах — півтора року. За даний період військовослужбовець строкової служби повинен не просто освоїти складну військову техніку, а стати професіоналом, здатним виконувати всі поставлені завдання як у мирний час, так і в бойових умовах. Підготувати його покликаний офіцер — командир. Виконати поставлене завдання військовий фахівець — випускник військового вузу буде здатний у випадку, якщо сам матиме необхідний рівень компетентності. Безумовно, загальнонаукова і військово-технічна підготовка є визначальними. Однак без спеціальних знань і умінь офіцер не зможе повною мірою реалізувати свої професійні функції.

Аналіз сучасного стану військово-професійної підготовки дозволяє нам зробити висновок про те, що процес організації професійно-педагогічної підготовки у військовому вузі здійснюється фрагментарно і не забезпечує формування в курсантів системно-цілісного бачення професійно-педагогічних процесів з позицій особливостей інформаційної взаємодії суб'єктів діяльності; практично відсутня цілісна методична система ефективності організації, що не забезпечує професійно-педагогічної підготовки в умовах інформатизації вищої військової школи.

Основними недоліками формування готовності курсантів до реалізації військово-педагогічної функції є:

1. Відсутність єдиної цілеспрямованої методичної системи (командири, викладачі й інші посадові особи вирішують дане завдання самостійно, кожен на своєму рівні).
2. Підготовка має функціональний характер, не орієнтується на модель готовності військовослужбовця до реалізації військово-педагогічної функції.
3. Відсутність досвіду використання засобів інформаційних технологій у командирів курсантських підрозділів в організації військово-педагогічного процесу, вирішенні військово-педагогічних завдань.
4. Відсутність спеціальної педагогічної підготовки командирів курсантських підрозділів.

Командно-методична підготовка, суспільно-гуманітарна підготовка, стройова, фізична й інші види підготовки, організовані в військовому вузі, мають різні цілі і не формують системно-цілісного бачення військово-педагогічного процесу, спрямовані на формування окремих умінь і навичок у процесі службової й навчальної діяльності.

Командно-методична підготовка містить формування в курсантів: командних навичок у процесі виконання службових обов'язків (елементів обов'язків посадових осіб); методичних навичок у процесі проведення окремих елементів навчальних занять; навичок організації виховної роботи у процесі організації виховних і спортивно-масових заходів.

Підготовка курсантів на кафедрах гуманітарного напрямку містить: вивчення гуманітарних і соціально-економічних дисциплін, систему інформування особового складу, а також систему культурно-масових і спортивних заходів. Процес викладання гуманітарних і соціально-економічних дисциплін у військовому вузі не орієнтований, як показали наші дослідження, на формування спеціальної системи знань, що дозволяють успішно реалізувати військово-педагогічну функцію в професійній діяльності.

Одним з істотних недоліків навчальних дисциплін є їхня відірваність від реальної професійної діяльності військового фахівця. Курси, що читаються, в основному зводяться до розкриття системи понять, законів і закономірностей, не мають необхідної орієнтації на виконання професійних обов'язків і не формують заданого рівня готовності випускників до військово-професійної діяльності.

Засоби інформаційних технологій у процесі викладання практично не використовуються. Причинами такого становища є:

1) відсутність наукових досліджень у сфері організації військово-педагогічного процесу, методик викладання військово-спеціальних дисциплін;

2) відсутність серед викладачів військово-спеціальних, військово-інженерних і експлуатаційних кафедр фахівців із проектування педагогічних технологій;

3) внутрішні протиріччя реного характеру між кафедрами, котрі здійснюють викладання дисциплін, що ускладнює інтеграцію курсів і встановлення зв'язків між дисциплінами.

З метою визначення структури і змісту професійно-педагогічної підготовки нами виявлена орієнтовна основа діяльності військового фахівця для вирішення професійно-педагогічних завдань у процесі реалізації військово-педагогічної функції, її предмет, мета і засоби, дії і послідовність їхнього виконання. Встановлено, що вирішення військово-педагогічних завдань відзначаються винятковою складністю. Їх предметом, залежно від розв'язуваного завдання, є свідомість і поведінка людини, її емоційна, пізнавальна, волева сфери, міжособистісні відносини, соціально-психологічні характеристики колективу (клімат, структура, суспільна думка, групові інтереси й ін.), а також об'єктивна інформація про дані структури. Засобами діяльності найчастіше виступають: живе слово, особистий приклад і авторитет фахівця, матеріальні і моральні стимули, розпорядження і вказівки, нормативні документи, групові норми, засоби інформаційних технологій. На результат цієї діяльності крім об'єктивних факторів, впливають і суб'єктивні фактори (особистісні, соціально-психологічні).

Склад орієнтовної основи діяльності в процесі реалізації військово-педагогічної функції, як показали наші дослідження, включає:

- знання сутності й основних властивостей особистості, причини зростання ролі особистісного фактора у військовій діяльності і шляхи її активізації;
- соціальну психологію особистості і колективу;
- розуміння сутності, функцій, структури і психології організаторської військово-професійної діяльності; стиль і методи керівництва військовим колективом;
- володіння технологією підготовки, прийняття і реалізації управлінського рішення;
- знання психології спілкування у військових колективах; види ділового спілкування; вимоги до усного виступу;
- здійснення підбору, підготовки, атестації і розміщення військових кадрів;
- підготовку і проведення занять у процесі організації бойової підготовки;
- військово-технічні і військово-спеціальні знання;
- розуміння інформаційних процесів, що відбуваються у військово-професійному середовищі, їхньої сутності, особливостей;
- володіння методами професійно важливої інформації, її оцінки і використання в процесі ухвалення рішення;
- знання інформаційних технологій, можливостей використання засобів інформаційних технологій у процесі рішення військово-професійно-педагогічних завдань.

В основі використання засобів інформаційних технологій у процесі організації військово-професійної підготовки знаходиться інформатизація військово-професійної діяльності. Комплексність інформаційних дисциплін у процесі військово-професійної підготовки полягає в тому, що вони не тільки безпосередньо зв'язані з такими фундаментальними науками, як математика, фізика, прикладними — електроніка, радіотехніка, військово-спеціальними й ін., а й у тім, що вони дотичні до системи суспільних наук, психології, соціології й ін. Системоутворюючим поняттям є поняття "інформація".

Розуміння індивідуально-психологічних особливостей особистості, психології групи і колективу, процесів підготовки і прийняття рішень, методик навчання і виховання, форм ділового спілкування, інформаційного аналізу в структурі тієї чи іншої діяльності має визначену функціональну роль.

Показниками підготовленості військового фахівця до професійної діяльності є організаторські і комунікативні здібності, індивідуальний стиль діяльності. Проблема міжособистісної комунікації в аспекті пізнавальної діяльності людини є основною при вивченні механізму включеності особистості іншої людини в процес прийняття рішень, оцінки результату [3, 3]. Розвиток організаторських і комунікативних здібностей особистості має

Безпосередній зв'язок із формуванням рефлексивного механізму оцінки здійснюваних людською продуктивних розумових процесів на основі принципу комунікативних відносин.

Аналіз наукової літератури дозволяє нам визначити, що військово-професійна підготовка містить спеціально організовану професійно-педагогічну підготовку, спрямовану на формування готовності фахівця до реалізації військово-педагогічної функції, зміст якої адекватно відображає:

- сучасні тенденції розвитку військової науки і техніки, військової педагогіки і психології, наукові основи організації військово-професійної діяльності;
- сучасні підходи до рішення військово-педагогічних завдань;
- особливості використання засобів інформаційних технологій у реалізації військово-педагогічної функції.

Таким чином, професійну компетентність військового фахівця в сучасних умовах повинна визначати не тільки фундаментальна підготовка з урахуванням сучасних інновацій, але і професійно-педагогічна підготовка, спрямована на формування заданого рівня готовності військового фахівця до реалізації військово-педагогічної функції.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Денисова А.Л. Теория и методика профессиональной подготовки студентов на основе информационных технологий / Дисс... докпед.наук. — Москва, 1994. — С.4–16.
2. Лисачев Б.Т. Педагогика: Курс лекций. — М., 1993. — С.42.
3. Матвишин А.М. Исследование интеллектуальной активности детей в условиях учебного и игрового обучения / Психологические проблемы взаимодействия учителя и учащихся. — М., 1980. — С.35–48.
4. Пономарев Я.А., Гаджиев Ч.М. Психологический механизм группового (коллективного) решения творческих задач / Исследование проблем психологии творчества / Под ред. А. Л. Пономарева. — 1983. — С.89–92.
5. Сластенни В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. — М., 1997. — С.73.

## ВИВЧАЄМО ДОСВІД

Тетяна ГЛАДЮК

### ГОТОВНІСТЬ АБІТУРІЄНТІВ ДО НАВЧАННЯ У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Центральною ланкою будь-якої системи освіти можна вважати підготовку педагогічних кадрів, якість і рівень якої визначають перспективи розвитку освіти в країні. Проблема навчання майбутніх висококваліфікованих учителів, виховання в них відповідального ставлення до результатів своєї діяльності є актуальною для України. Розв'язання цієї проблеми, на думку Н.Кічук, Л.Кондрашової, А.Линенко, О.Мороза та інших вчених, багато в чому залежить від формування готовності майбутніх учителів до педагогічної діяльності. Оскільки готовність до професійної діяльності є цілісним утворенням, що має складну структуру, то в процесі її формування вчені виділяють два моменти. Початковий момент формування готовності до діяльності вони пов'язують з професійною орієнтацією, а головний — з навчанням особистості в умовах спеціально організованої підготовки. Однією з важливих умов формування готовності майбутніх учителів до педагогічної діяльності, на їх думку, є єдність довузівської та вузівської підготовки [3].

Саме тому зростають вимоги до якості довузівської підготовки, результатом якої є готовність абітурієнта до вступу у вищий навчальний заклад освіти і навчання в ньому. У дослідженнях феномена готовності найбільш поширеним є підхід, згідно з яким цей феномен розглядається одночасно і як інтегративна якість особистості, і як певний психічний стан. Під готовністю вчені розуміють "цілеспрямоване вираження особистості, яке включає її переконання, погляди, взаємовідносини, мотиви, почуття, волю та інтелектуальні якості, знання, навички, вміння, настанови, налаштованість на певну поведінку" [2, 4]. Проведений нами аналіз досліджень з проблем формування готовності особистості дозволяє виділити в структурі готовності абітурієнта такі компоненти: мотиваційний, змістовий, операційний.

Мотиваційний компонент готовності утворює основу для реалізації інших її структурних компонентів. Дослідження вчених показали залежність ефективності навчання і трудової діяльності від мотивів людини. Мотиви можуть мати соціальний і особистісний характер. Особистісні мотиви характеризуються ставленням, інтересом до діяльності, прагненням особистості до пізнання.

Змістовий компонент — це необхідний обсяг знань із навчальних предметів, з яких абітурієнти складають вступний іспит. Цей обсяг визначений програмою для вступників до вищих навчальних закладів освіти.

Операційний компонент — необхідний обсяг умінь, який передбачає вміння аналізувати, систематизувати, порівнювати, узагальнювати, застосовувати теоретичні знання на практиці.

Використовуючи теоретичні та експериментальні дані покомпонентного аналізу готовності, ми склали якісну характеристику рівня оформленості досліджуваного явища.

Високий рівень готовності характеризує позитивне ставлення до професії вчителя, активно-позитивне ставлення до навчання, що проявляється у виявленні інтересу до пізнання, самостійної діяльності, до даного виду професійної діяльності, розумінні значущості професії вчителя в суспільстві, в прагненні самовдосконалюватись. Абітурієнти володіють системними знаннями, здатні застосовувати їх у нестандартних ситуаціях.

Достатній рівень характеризує позитивне ставлення особистості до професії вчителя та до навчання, проте прагнення до самостійності в навчанні чітко не виражене. Обсяг та якість теоретичної підготовки дозволяє розв'язувати типові завдання, але в нових, нестандартних ситуаціях абітурієнти відчувають труднощі.



Низький рівень характеризує позитивне ставлення до професії педагога та байдуже — до навчання, абітурієнти не виявляють інтересу до пізнання, в них слабо виражене прагнення до самостійної пошукової діяльності. Недостатній рівень теоретичних знань не дає змоги розв'язувати завдання на порівняння, узагальнення тощо.

Вивчення літератури, в якій висвітлюються проблеми відбору і прийому у вищі навчальні заклади освіти випускників шкіл, результати анкетування абітурієнтів, бесіди з викладачами свідчать про недостатню підготовленість абітурієнтів до навчання у вищій школі [4; 5]. На жаль, зниження престижу професії вчителя є однією з причин того, що студентами вищих педагогічних закладів стають випускники загальноосвітніх шкіл, які не відрізняються високими академічними досягненнями [1].

З метою діагностики сформованості мотиваційного компонента готовності особистості до навчання у вищому навчальному закладі освіти у 2000 і 2001 роках було проведено анкетування студентів першого курсу факультетів підготовки вчителів початкових класів та хіміко-біологічного Тернопільського державного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Анкета включала такі запитання:

- Чому Ви вирішили навчатися у вищому педагогічному закладі освіти?
- Яке Ваше ставлення до професії вчителя?
- Оцініть значущість професії вчителя в суспільстві.
- Чи досить впевнено почувалися Ви перед іспитами?
- Оцініть Ваш інтерес до процесу здобування знань.
- Чи бажаєте Ви самостійно поглиблювати, вдосконалювати свої знання та вміння?

Аналіз відповідей студентів на перше запитання свідчить, що із 160-ти респондентів 104 (65%) стверджують, що вибір ними вищого педагогічного закладу освіти зумовлений бажанням оволодіти професією вчителя. 20 студентів (12,5%) вказали, що вступили до педагогічного університету, щоб реалізувати свої здібності і можливості. Ще 24 (15%) бажають збагатити свої знання, розширити світогляд, стати освіченою людиною; 12 (7,5%) хочуть мати задоволення від студентського життя.

Вивчення відповідей на друге запитання анкети показало, що “дуже позитивно” до професії вчителя ставляться 56 студентів (35%), “позитивно” — 76 (47,5%), “байдуже” — 28 (17,5%).

Професію вчителя в суспільстві вважають “дуже важливою” 122 респонденти (76,25%), “значною” — 28 (17,5%) і “незначною” — 10 (6,25%).

65 (40,6%) студентів стверджують, що інтерес в них до навчання “дуже стійкий”, 82 (51,3%) — “стійкий”, 13 (8,1%) — “нестійкий”.

“Досить впевнено” перед іспитами себе почували 74 студенти (46,3%), “не зовсім впевнено” — 51 (31,9%), “зовсім не впевнено” — 21 (13,1%), не відповіли на це запитання 14 (8,8%).

У 64 (40%) респондентів виражене “сильне бажання” самостійно поглиблювати свої знання, у 72 (45%) — “слабке”, 24 (15%) студенти вказали, що “вимушені” самостійно вдосконалювати свої знання.

Рівень сформованості змістового та операційного компонентів готовності до вступу вижачався лише з біології. З цією метою було проаналізовано результати успішності абітурієнтів на вступних іспитах, звіти голів предметних комісій.

Аналіз відповідей абітурієнтів на вступному іспиті з біології показав, що вступники в основному засвоїли матеріал програми з біології за курс середньої загальноосвітньої школи, проте знання багатьох з них — неглибокі, формальні. Значні труднощі в абітурієнтів викликали питання загально-біологічного плану, що вимагали під час відповіді демонстрації знань основних законів та закономірностей, узагальнення знань з різних розділів курсу біології, оперування відповідними біологічними поняттями при поясненні явищ природи, формулювання світоглядних висновків про цілісність живих систем, взаємозв'язок та єдність живої та неживої природи.

Більшість абітурієнтів допускали неточності при складанні загальної характеристики основних систематичних груп рослин і тварин.

Випускники міських шкіл продемонстрували незнання представників рослинного і тваринного світу, характерних для рідного краю.

У багатьох абітурієнтів не чіткі уявлення про основні таксони органічного світу та про основи сучасної класифікації живих організмів; про взаємозв'язки, які існують між живими організмами, між живою та неживою природою; про проблеми взаємодії суспільства і природи. Слабкі знання випускники школи продемонстрували з генетики, молекулярної біології. Відчували труднощі при з'ясуванні механізмів фотосинтезу, біосинтезу білка, обґрунтуванні основних положень еволюційної теорії.

Порівняльний аналіз результатів вступних випробувань й атестаційного контролю засвідчив, що успішність студентів через півтора місяця з предметів вступних випробувань у середньому на 20%, а якість знань на етапі атестаційного контролю на 45% нижча, ніж на вступних випробуваннях. Це дає підстави зробити висновок про те, що студенти першого курсу, які успішно склали вступні іспити, виявилися недостатньо готовими до навчання у вищому навчальному закладі освіти.

Опитування студентів з метою виявлення способів підготовки до вступу в педагогічний університет показало, що основними були: самостійна підготовка (67,5%), підготовка з репетитором (20%), заняття на курсах довузівської підготовки (12,5%).

Аналізуючи способи підготовки до вступу у вищі навчальні заклади освіти, ми дійшли висновку, що самостійна підготовка абітурієнтів має як позитивні, так і негативні сторони. Існує небезпека щось не зрозуміти у процесі самостійної підготовки, важко самому систематизувати знання, правильно вибрати посібник для підготовки до вступу.

Як показало дослідження, абітурієнти, що пройшли додаткову профільну підготовку (класи з поглибленим вивченням біології, заняття з репетитором, факультет довузівської підготовки), під час вступних випробувань продемонстрували кращі знання, ніж ті, що не мали такої підготовки.

На запитання анкети про те, чи відчують студенти труднощі в процесі вивчення біологічних дисциплін, ствердну відповідь дали 57,5% опитаних. Серед причин труднощів студенти назвали: відсутність навичок самостійної роботи (25%), неможливість структурувати навчальний матеріал (15%), великий обсяг навчального матеріалу для вивчення (40%), відсутність належних умов для самопідготовки (20%).

Вважаємо, що труднощі студентів зумовлені рядом причин:

- у загальноосвітній школі домінуюча форма навчання — урок, а у вищій школі навчальні заняття проводяться у формі лекцій, семінарських, практичних та лабораторних занять, кожне з яких має свою специфіку. Це вимагає певної психологічної перебудови в свідомості молодшої людини, адаптації до нових умов навчання;

- система навчання у вищій школі порівняно із загальноосвітньою школою передбачає більшу самостійність особистості в умовах меншого контролю, що вимагає сформованості вмінь самостійно вчитися;

- на відміну від загальноосвітньої школи, де навчання конкретної дисципліни проводиться за певним підручником, у вищому закладі освіти є великий вибір підручників і посібників. Студент має право вибрати будь-який з них;

- у загальноосвітній школі до особистості педагога ставляться як до дитини, а у вищій — як до дорослої людини, повнолітнього громадянина.

Проведене дослідження дає змогу стверджувати, що студенти першого курсу недостатньо володіють вміннями і навичками самостійної роботи.

На нашу думку, ефективним способом підготовки абітурієнтів до вступу у вищу педагогічну школу є факультет довузівської підготовки. Навчання на факультеті спрямовується на створення умов для формування готовності слухачів до вступу і навчання у вищому закладі освіти. Такими умовами є:

- актуалізація та розвиток у абітурієнтів позитивних мотивів до навчання, інтересу до професії вчителя, прагнення до самостійної діяльності;

- відповідність навчальних програм з предметів вимогам програми для вступників до вищих навчальних закладів освіти;

– використання в процесі навчання різноманітних форм та методів, що активізують самостійність, ініціативність, винахідливість слухачів факультету довузівської підготовки.

З метою формування мотиваційного компонента готовності майбутніх абітурієнтів на факультеті читається курс “Вступ до спеціальності”.

Вважаємо, що навчання на факультеті довузівської підготовки не повинен перетворюватися на стандартизований процес, у центрі якого знаходиться фактичне знання, а має спрямовуватися на розвиток індивідуальних пізнавальних здібностей абітурієнтів, готовності до самостійної діяльності.

У зв'язку з цим, з метою організації навчально-пізнавальної діяльності на заняттях із біології, нами розроблено комплекс завдань, спрямований на повторення, систематизацію та поглиблення знань з біології. Висхідним принципом створення такого комплексу є органічна єдність змістового (формування системи знань про живу природу) та операційного (формування вміння застосовувати знання) аспектів навчання.

Вважаємо, що даний комплекс виконує такі функції:

- навчальну (сприяє повторенню, поглибленню, узагальненню основних видів знань із біології);
- розвиваючу (забезпечує вдосконалення вмінь логічно мислити — аналізувати, порівнювати, узагальнювати, робити висновки);
- керівну (на його основі викладач організовує навчально-пізнавальну діяльність слухачів факультету довузівської підготовки);
- контрольову (є засобом перевірки якості знань).

При конструюванні комплексу завдань із біології ми керувалися такими принциповими вимогами:

- цей комплекс має охоплювати весь матеріал, передбачений програмою з біології для вступних іспитів у вищі навчальні заклади;
- завдання повинні бути спрямовані на розвиток різних типів пізнавальної діяльності майбутніх абітурієнтів (від репродуктивної до творчої);
- комплекс повинен включати завдання різного рівня складності;
- комплекс завдань має відповідати таким дидактичним вимогам, як підвищення рівня самостійності й творчої активності.

Згідно з вимогами, які висуваються до комплексу завдань з біології, відповідно до основних типів пізнавальної діяльності учнів виділено три блоки завдань.

Зміст завдань першого блоку — репродуктивного характеру, спрямований на відтворення навчального матеріалу з біології. До даного блоку включені завдання на виділення основних характеристик рис, суттєвих ознак біологічних об'єктів та явищ, понять. Наприклад, такі: “Дайте загальну характеристику типу Круглі черви”; “Які характерні ознаки представників класу Дводольні рослини?” тощо.

Другий блок включає завдання конструктивно-перетворюючого характеру різних видів:

- завдання на порівняння (наприклад: “Порівняйте будову плоских та круглих червів”; “У чому головна відмінність покритонасінних рослин від голонасінних?”);
- завдання на вивчення взаємозв'язків (наприклад: “Які пристосування спостерігаються у зовнішній та внутрішній будові птахів у зв'язку зі здатністю до польоту?”; “Який взаємозв'язок між коренями і листками рослин?”);
- завдання на встановлення причинно-наслідкових зв'язків (наприклад: “Пояснити, чому річковий рак на відміну від павукоподібних та комах живе протягом усього життя”; “Що відбувається, якщо зелену рослину помістити у темну шафу?”);
- завдання на узагальнення і класифікацію (наприклад: “На основі порівняльної характеристики червононок, двостулкових та головоногих молюсків скласти загальну характеристику типу Молюски”).

Завдання третього блоку — творчого характеру, до даного включені такі види завдань:

- на доведення (наприклад: “Доведіть, що птахи є більш високоорганізованими тваринами, ніж плазуни”; “Доведіть, що людина є біосоціальною істотою”);
- на прогнозування (наприклад: “Уявіть собі, що на Землі зникли всі живі організми, окрім вищих рослин. Опишіть подальший розвиток подій”).

З метою розвитку самостійності слухачів факультету довузівської підготовки пропонуємо їм заповнювати узагальнюючі та порівняльні таблиці, складати структуровані конспекти з тем.

Таким чином, формування готовності майбутніх абітурієнтів до навчання у вищих педагогічних закладах освіти на факультеті довузівської підготовки передбачає розвиток у них позитивних мотивів до майбутньої діяльності, знань та вмінь із предметів, винесених на вступні іспити, самостійності.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Джуринский А.Н. Развитие образования в современном мире: Учеб. пособие. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, — 1999. — 200 с.
2. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. — Минск: изд-во БГУ, 1976. — 176 с.
3. Ливенко А.Ф. Єдність довузівської та вузівської підготовки майбутніх вчителів // Педагогіка і психологія. — 1995. — №3. — С.168–171.
4. Моторний М., Спілка А. До питання про організацію прийому до вищих навчальних закладів у США, Японії, Німеччині // Порівняльний аналіз сучасних систем вищої освіти в реформуванні вищої школи України: Тези доповідей міжнародної наукової конференції. — К., 1996. — С.79–82.
5. Шорина Н.И., Душневская А.И. К итогам вступительных экзаменов по биологии: наблюдения и размышления // Биология в школе. — 1992. — №4. — С.37–39.

Микола КОЗЯР

### ВПЛИВ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ НА ЗАСВОЄННЯ СТУДЕНТАМИ ЗНАНЬ З ІНЖЕНЕРНОЇ ТА МАШИННОЇ ГРАФІКИ

Переважаюча більшість виробничо-технічних спеціалістів у своїй професійній діяльності нескладно використовують знання, вміння та навички із дисциплін загальнотехнічних та спеціальних циклів. Так, для спеціальностей водогосподарської спрямованості такими є: нарисна геометрія, технічне креслення, математика, обчислювальна математика, фізика, гідраліка, опір матеріалів, ТММіДМ, дорожно-будівельні та меліоративні машини й обладнання, використання водної енергії, гідромеліоративне будівництво та ін. Якщо спеціальні предмети мають численні і дуже тісні зв'язки з моделлю спеціаліста, то загальнотехнічні (інженерна графіка, опір матеріалів, гідраліка, вища математика, фізика та ін.) опосередковано пов'язані з професійною діяльністю випускника.

Як свідчить практика, більшість дисциплін загальнотехнічного циклу читаються автономно, їх викладання закінчується, звичайно, заліком чи іспитом; формує у студентів розрізнені, дискретні відомості в тій чи іншій галузі техніки. Це робить випускників неспроможними оформувати струнку систему знань серед різноманітності технічних дисциплін, що є вкрай необхідним для їх професійної діяльності. Адрже фахівцеві у практичній роботі доведеться постійно мати справу не з окремо взятим предметом, а з комплексом технічних дисциплін. Звідси випливає, що їх освіта повинна базуватися на більш високому рівні узагальнення навчального матеріалу порівняно з існуючими. Тільки при отриманні комплексу взаємопов'язаних технічних відомостей у фахівців формується струнка система загальнотехнічних знань, що сприяє формуванню професійних знань.

Більшість фахівців у своїй професійній діяльності використовують графічні знання, вміння та навички. Вища математика, фізика, опір матеріалів, обчислювальна техніка, інженерна та машинна графіка мають об'єктивно зумовлені зв'язки. Цьому певною мірою сприяє ідентичність понять, позначень та використовуваних термінів, однаковий вимог до графічних зображень (виглядів, розрізів, перерізів, виносних елементів), які повинні відповідати стандартам. Опір матеріалів розкриває методи розрахунку елементів конструкцій на міцність, жорсткість і стійкість. Теорія механізмів і машин розглядає будову, кінематику та динаміку механізмів у зв'язку з їх аналізом і синтезом. Деталі машин вивчають принципи розрахунку деталей механізмів та машин і основн конструювання складальних одиниць загального призначення. Щодо спільності об'єктів вивчення водогосподарської галузі, то такими для інженерної графіки, як і теоретичної механіки, опору матеріалів, теорії механізмів та машин і деталей машин, є механізми, машини та їх деталі. Оскільки в процесі викладання

цих дисциплін доводиться спиратися на одні й ті ж базові предмети (математику, обчислювальну техніку, технологію конструкційних матеріалів та ін.), то це створює об'єктивні передумови для орієнтації навчального матеріалу на задоволення потреб спеціальних технічних дисциплін, що в комплексі формують інтелектуально-технічний потенціал фахівця. Їх завдання полягає у вивченні сучасних конструкцій типових деталей і складальних одиниць, які трапляються в машинах загального призначення, методів їх конструювання й розрахунку з врахуванням технології виготовлення деталей та складальних одиниць. У результаті проведеного дослідження встановлено, що ці міжпредметні зв'язки не повністю реалізуються в навчальному процесі вищого закладу освіти.

Становлення ідеї міжпредметних зв'язків зумовлено загальними тенденціями розвитку педагогіки та дидактики. Значний внесок у розв'язання цієї проблеми в класичній педагогіці зробили: Я.Коменський, Д.Лок, Й.Пестолоцці, К.Ушинський, М.Бунаков, В.Стоюнін та ін. Традиційно проблема міжпредметних зв'язків розглядалась на рівні формування змістовної основи знань. На цьому етапі, на нашу думку, їх потрібно розглядати як один із дієвих шляхів удосконалення змісту навчання. Реалізація міжпредметних зв'язків дає можливість формувати не тільки узагальнені, системні знання студентів, а й узагальнені уміння та навички, необхідні майбутнім фахівцям виробництва для розв'язання різноманітних інженерних завдань. Вони допомагають викладачеві визначити ефективні форми, методи, прийоми в реалізації мети навчання студентів у закладах освіти.

Розглянемо реалізацію міжпредметних зв'язків вищої математики та обчислювальної техніки з інженерною графікою. Навряд чи знайдеться серед навчальних предметів два таких споріднених за своїм змістом, методами й цілями, як вища математика та інженерна графіка. І хоч у першому предметі переважають аналітично-синтетичні, а в другому — конструктивні методи, вони виростають з одного наукового кореня і розв'язують із дещо різних точок зору по суті тотожні завдання. Через те надзвичайно важливо і повчально знайти й дослідити спільне й різне між цими предметами й встановити між ними суттєві зв'язки.

Основним документом при науковому обґрунтуванні цілей, завдань та змісту навчальних дисциплін повинна виступати кваліфікаційна характеристика фахівця. Про це свідчать і ряд робіт [1, 2], у яких визначальним у розв'язанні проблем наукової організації навчального процесу є сфера професійної діяльності випускників. Інженерна графіка містить у собі дві дисципліни: нарисну геометрію та технічне креслення. Викладання нарисної геометрії має, в основному, описовий графічний характер, що сприяє розвитку у студентів просторового уявлення, формуванню навичок зображати просторові фігури на площині. Проте, враховуючи широке застосування ЕОМ при розв'язку графічних задач, а також потребу в поглибленому вивченні геометричних фігур, доцільно відійти від вузького призначення нарисної геометрії як теоретичної бази креслення. Тому при викладанні нарисної геометрії варто поєднати описовий характер вивчення цієї дисципліни з алгебраїчним аналізом геометричних фігур, що розглядаються. Це дозволить студентам сприймати графічний розв'язок позиційних і метричних задач більш узагальнено та поглиблено, ґрунтовніше засвоїти класифікацію різноманітних фігур і їх положення в просторі, що підвищить ефективність вивчення нарисної геометрії і надалі допоможе в опануванні основ машинної графіки.

Аналізуючи наявний зміст дисципліни "Математика", не можемо не звернути увагу на розгляд однотипного розділу — аналітична геометрія. Не зважаючи на однозначне трактування понять і термінів, що їх позначають, у математиці дані поняття розглядаються більш вузько. Це, звичайно, зменшує науковість отримуваних знань, а отже, і якість підготовки фахівця. На нашу думку, доцільно провести систематизацію навчального матеріалу. Нарисна й аналітична геометрія — споріднені науки. Вони вивчають однакові об'єкти, розв'язують дуже багато однакових задач. Але між ними — велика різниця. Аналітична геометрія математично описує поверхні, а нарисна є формоутворюючою і для того, щоби зробити нову форму (автомобіль, верстат), обов'язково спочатку використовують методи нарисної геометрії, аби утворити цю форму, а потім її описують методами аналітичної геометрії. Різниця полягає лише в методах розв'язування задач — у першій — математичні методи абстрактні, у другій — синтетичні, наочні. Студенти краще, як це не дивно, розуміють абстрактні методи. Дуже важко поєднати викладання нарисної геометрії з аналітичною, бо їх викладання йде або паралельно, або перша

випереджає другу. Можна викладати нарисну геометрію з елементами аналітичної. Зробити таке поєднання можна, використовуючи параметричний аналіз. Викладачами кафедри нарисної геометрії, інженерної та машинної графіки Рівненського державного технічного університету протягом останніх трьох років на лекційних та практичних заняттях такий підхід був апробований [3, 4]. У своїй роботі ми спиралися на праці провідних учених у галузі графічних дисциплін [5, 6]. Відповідна структуризація навчального матеріалу в рамках запропонованого курсу буде найкраще відповідати логіці засвоєння технічних знань. У процесі невідокремленого викладання спостерігалися випадки, коли в одному навчальному предметі питання розглядалися тільки в теоретичному аспекті, а в іншому — із точки зору їх практичного використання. Інженерна графіка, яка розглядає подібні питання, дозволить позбавитись такої невідповідності, яка суперечить логіці засвоєння навчального матеріалу. Звичайно, систематизуючи подібну інформацію в програмах окремих предметів, ми враховуємо перспективні напрямки розвитку техніки, а також необхідність формування творчого мислення студентів.

Матеріал обчислювальної техніки відірваний у більшості випадків від практики. Студенти не можуть використовувати одержані знання при вивченні машинної графіки (системи “Автокад” та “Компас”), оскільки не ознайомлені в сучасних програмних пакетах, наприклад: Citatron, Solid Works, Solid Edge, Autodesk Mechanical Desktop (надбудова до AutoCAD), Autodesk Inventor та ін. Викладачам кафедр графічних дисциплін доводиться надолужувати цей матеріал у курсах машинної графіки та автоматизованого проектування, що негативно впливає на формування творчого мислення студентів. Тому на ці питання кафедрам графічного ципоту потрібно в методичному плані звернути особливу увагу. На кафедрі нарисної геометрії, інженерної та машинної графіки РДТУ дані системи використовуються в навчальному процесі не тільки для автоматизації креслярсько-графічних робіт, котрі студенти виконують на практичних заняттях, але, враховуючи нові можливості систем, розробляється методичне забезпечення з таких напрямків:

- використання комп’ютера для роботи з просторовими геометричними об’єктами;
- створення та введення бази даних креслень;
- створення бібліотеки стандартних елементів креслень, які відносяться до певних типів деталей, з метою побудови нових креслень із уже існуючих елементів;
- параметризація креслень — побудова креслень деталі з новими розмірами на основі одноразово виконаного креслення;
- створення демонстраційних ілюстрацій.

Виходячи із завдань загальнотехнічної підготовки студентів, можна констатувати, що невиправданним є вивчення в процесі оволодіння загальнотехнічними дисциплінами навчального матеріалу, який не знаходить свого подальшого застосування ні при вивченні спеціальних технічних дисциплін, ні в майбутній трудовій діяльності.

Таким чином, відокремлене, автономне викладання вищої математики й обчислювальної техніки має ряд недоліків: утруднює можливість використання знань у подальшій пізнавальній та професійній діяльності, не сприяє мотивації навчання; спостерігається відірваність у часі теоретичної інформації від практичного її застосування; не повною мірою реалізуються міжпредметні зв’язки, що призводить до зникнення науковості набутих знань; порядок вивчення загальнотехнічних дисциплін не завжди відповідає логіці засвоєння технічних знань.

Зупинившись на аналізі позитивних сторін та недоліків, лише відзначимо, що заслуговує на увагу і вимагає детального вивчення запропонований нами методичний аспект графічної підготовки з інженерної графіки. Графічна освіта студентів повинна базуватися на більш високому рівні узагальнення взаємопов’язаних принципів (науковості, системності, доступності та ін.). У результаті відбуватиметься зближення теоретичних відомостей із їх практичним застосуванням, що сприятиме реалізації принципу зв’язку теорії з практикою. Це позитивно впливатиме на формування мотивації студентів та підвищить інтелектуально-технічний потенціал спеціалістів.

Аналіз проведених наукових досліджень з проблеми міжпредметних зв’язків показує, що більшість авторів (Н.Антонов, П.Атутов, Г.Вергелес, Г.Воробйов, Н.Дружиніна, І.Зверев, Н.Захарова, В.Коротов, І.Лернер, Н.Лопшарьова, В.Максимова, Т.Рамгаєва, О.Снісаренко, С.Тадіян, Г.Федорець, В.Федорова та ін.) розглядають різні її аспекти на матеріалі дисциплін,

які вивчаються в школі, професійно-технічних училищах. Проте, на нашу думку, ця проблема є не менш складною й актуальною у розв'язанні на старших ступенях навчання (у вищих закладах освіти).

### ЛІТЕРАТУРА

1. Власова Н.М. Оптимизация содержания и форм учебной работы дисциплины общетехнического цикла / Автореф... дис. канд. пед. наук. — Новосибирск, 1975. — 20 с.
2. Сажин В.А. Преподавание специальных и общетехнических предметов в училищах профтехобразования. Профпедагогика. — М.: Высшая школа, 1976. — 280 с.
3. Крішцов В.В. Застосування алгебраїчного аналізу в курсі нарисної геометрії // Науково-метод. збірник "Технологія навчання". — Вип. 3. — Рівне, УПВГ. — 1995. — 82 с.
4. Крішцов В.В., Девє С.С. Викладання теми "Пряма" у курсі нарисної геометрії із застосуванням аналітичної геометрії // Науково-метод. збірник "Технологія навчання". — Вип. 4. — Рівне, УПВГ. — 1997. — 75 с.
5. Мисайченко В.Е., Ковалев С.Н., Седликова И.И., Антипопова В.А. Инженерная геометрия с элементами теории параметризации: Учебное пособие. — К.: УМК ВО. — 1989. — 170 с.
6. Ковальов С.М. Параметричний аналіз в геометрії: Навч. посібник. — К.: КДТУБА, 1999. — 77 с.

Микола САМОХІН

### ВИВЧЕННЯ ТЕХНОЛОГІЧНИХ ПРОЦЕСІВ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ У 5–9 КЛАСАХ

Науково-технічна революція, стрімкий розвиток науки і технології змінює спосіб життя сучасної людини. Технологія стала важливим фактором соціально-економічного і науково-технічного прогресу. В державах з високим рівнем технології — вищий рівень життя людей. У той же час гострішою стає проблема розумного використання традиційних і нових технологій для забезпечення гармонійного співіснування людини і природи. Підрастаюче покоління необхідно готувати до раціонального використання існуючих і нових технологій в інтересах розвитку людини, суспільства і збереження природної сфери.

В цих умовах зростає роль технологічної освіти школярів. Основним її напрямком є технологізація уроків трудового навчання. Вчителям трудового навчання необхідно шукати методи і прийоми посилення технологічної спрямованості навчання. Як засвідчує наш досвід роботи у Чернівецькому ліцеї №15, такими прийомами можуть бути:

- введення технологічних понять і категорій;
- використання проектного методу навчання;
- виділення профорієнтаційних аспектів з кожної теми занять;
- збільшення кількості часу на закріплення матеріалу і практичне застосування знань;
- розкриття змісту технології матеріального і духовного виробництва;
- розвиток таких якостей особистості, як гнучкість, самостійність, творчий пошук і т.д.

У процесі технологічної освіти повинно забезпечуватися озброєння учнів технологічними знаннями, формування технологічних умінь і навичок; виховання технологічно важливих якостей особистості. З метою розв'язання цих завдань для навчання технології використовуємо такі методи: розповідь, пояснення, усний і письмовий інструктаж, демонстрація, самостійне спостереження учнів, вправи.

При застосуванні словесних методів дотримуємося кількох необхідних умов. Гарна дикція, доступний темп, чіткість мови дуже важливі для сприйняття навчального матеріалу школярами. Чітко вимовлені терміни, які супроводжуються паузами для їх осмислення, описи, які даються в такому темпі, що вони розуміються і запам'ятовуються, відмова від побутових назв на користь встановлених у техніці — все це обов'язкові вимоги застосування словесних методів.

Слідкую за тим, щоб у мовленні не було слів-паразитів, "екання" і т.д., а вживані слова враховували інтелектуальні можливості учнів, були для них ясними, зрозумілими й однозначними. Надаю перевагу українським поняттям і виразам перед іншомовними словами. Останнім часом в побут увійшло і часто використовується багато нових термінів іншомовного



покодження. При вживанні їх обов'язково подаю український аналог, або пояснюю значення цих термінів.

Користуватися словом треба вміло. Якщо школярі повинні щось уважно розглянути (пакулат чи кадр фільму), то перед тим необхідно зробити паузу. Можна звернути їхню увагу на якийсь елемент, але відповідне пояснення не повинно супроводжувати розгляд, бо це відволікає увагу. Таким чином, поєднання пояснення і показу повинно бути продуманим.

Успіх словесного викладу багато в чому залежить від його емоційності. Коли учні бачать і розуміють, що вчитель небайдужий, щиро прагне, щоб матеріал, який він викладає, був засвоєний, вони відгукуються на його зусилля.

Розглянемо особливості кожного із словесних методів.

1. *Розповідь*. У ході розповіді учні знайомляться з певними предметами, явищами чи процесами у формі їх словесного опису. Цей метод більш прийнятний для молодшого шкільного віку. Ефективність вживання розповіді залежить, головним чином, від того, наскільки слова, які використовує вчитель, зрозумілі для учнів.

2. *Пояснення*. В трудовому навчанні частіше використовується ретовид розповіді — пояснення, коли судження і доведення супроводжуються навчальною демонстрацією. Пояснювати доводиться конструкцію машин, інструментів, пристроїв або правила побудови технологічного процесу. Цей метод використовується під час вступного або поточного інструктажу при розкритті питань підготовки роботи, прийомів виконання її і т.д.

3. *Лекція*. У старших класах частіше використовують лекцію, яка служить для передачі певної інформації із галузі наук про техніку, технологію, природу. Від розповіді лекція відрізняється тим, що не тільки впливає на уявлення, почуття і стимулює конкретно-образне мислення, а й активізує здатність відбору і систематизації матеріалу, який викладається. Структура її більш чітка, ніж у розповіді, а хід більше підпорядкований вимогам логіки.

Розповідь, пояснення і лекція відносяться до так званих монологічних методів навчання, при яких домінує виконавська, репродуктивна діяльність тих, хто навчається (спостереження, слухання, запам'ятовування, виконання дій за зразком і т.д.). При цьому відбувається "зворотний зв'язок", тобто необхідна для вчителя інформація про засвоєння знань, формування умінь і навичок.

4. *Бесіда*. Більш досконалим словесним методом є бесіда, в ході якої вчитель, використовуючи знання і досвід, який є в учнів, за допомогою питань і отриманих відповідей підводить їх до розуміння нового матеріалу, здійснює повторення і перевірку пройденого. Від попередніх методів бесіда відрізняється тим, що не тільки вимагає від учнів подумки йти за вчителем, а й змушує їх самостійно мислити. Вона дозволяє в більшій мірі активізувати розумову діяльність учнів і розвивати їх увагу і мовлення.

Однак потрібно мати на увазі, що затрати часу при бесіді більші і вона вимагає кращої підготовки з боку вчителя. Питання, які він задає, повинні бути короткими, ясними, логічними. Не можна ставити багатозначних питань, на які можна дати декілька відповідей. Складні питання треба ділити на кілька простіших. Кожне питання повинно бути логічно пов'язане з попереднім і всією темою. До числа типових можна віднести питання:

- які активізують у пам'яті учнів попередні знання і практичний досвід ("Розкажіть, в якій послідовності ви обробляли цю деталь?", "З якого матеріалу виготовлена ріжуча частина інструмента, яким обробляється деталь?" і т.д.);
- які полегшують формування понять, встановлення зв'язків між фактами, явищами, процесами ("Назвіть види і причини браку при нарізуванні зовнішньої метричної різьби папковою", "В чому подібність і в чому різниця між звичайним різцем і тим, який застосовується новатором?" і т.д.);
- спрямовані на практичне застосування знань ("Яка швидкість різання є найвигіднішою в даному випадку?").

Особливо ефективно проявляється під час бесіди проблемна постановка питань. Така бесіда, на відміну від повідомлюючої і відтворюючої, називається евристичною. Вона сприяє активізації мислення, розвитку самостійності й ініціативи школярів.

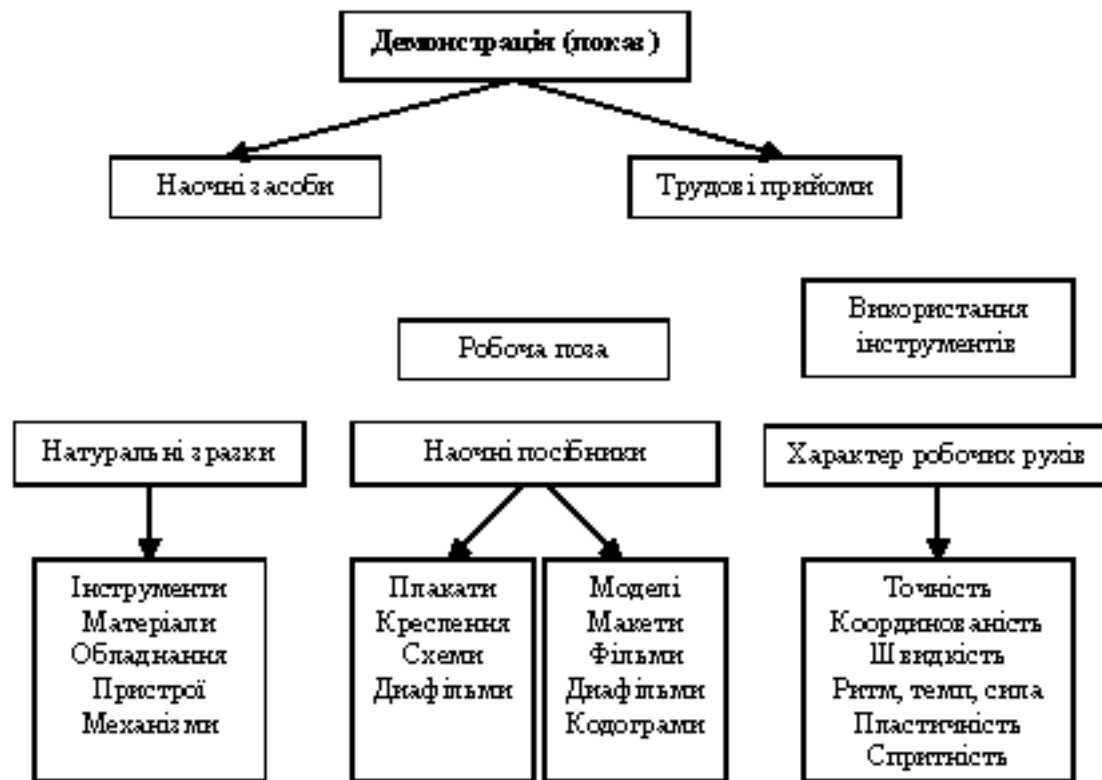
Самостійна робота з навчальною і додатковою літературою представляє метод навчання, який базується на слові і є одним із найбільш важливих засобів пізнання і закріплення знань.



При навчанні за допомогою програмованих текстів робота з книгою є також ефективним засобом контролю й оцінки результатів самоосвіти. Рекомендується познайомити дітей з методами роботи в бібліотечних каталогах і з різного роду допоміжними матеріалами, тобто довідниками, енциклопедіями. Особливе місце серед словесних методів трудового навчання займає інструктаж, під яким розуміють пояснення способів трудових дій з їх наочним показом, попередження можливих помилок, ознайомлення з правилами техніки безпеки під час роботи. Виділяють вступне, поточне і закріплювальне інструктування учнів. Перший вид інструктажу служить для підготовки учнів до конкретної самостійної роботи, другий — для аналізу її ходу, а третій — для підведення підсумків. В окремих випадках (технологічна складність робочих прийомів, об'єктів праці) можливе інструктування учнів на спеціальних роздаткових картках.

З інструктажем тісно пов'язана демонстрація. Так прийнято називати сукупність дій вчителя, яка полягає в показі учням самих предметів чи їх моделей, а також у демонструванні їм певних явищ чи процесів із відповідним поясненням їх суттєвих ознак. При демонстрації (показі) в учнів формується конкретний зразок трудових дій, який вони наслідують і з яким порівнюють свої дії.

5. Демонстрація. Схематично її можна показати так:



Ось кілька правил, якими варто керуватись при демонстрації:

1. Необхідно інформувати учнів, за чим вони повинні спостерігати і з якою метою.
2. Спостереження повинно бути організоване так, щоб усі учні могли добре бачити предмет, який демонструється.
3. Демонстрація повинна дозволити учням сприйняти предмет по можливості різними органами чуття, а не тільки з допомогою зору.
4. Під час демонстрації слід домагатися того, щоб найважливіші особливості предмета справляли на учнів найбільше враження.
5. Спостереження повинно дозволити учням пізнати предмети і явища в притаманних для них рухах і змінах.

Що ж стосується демонстрації трудових прийомів, то тут застосовую таку методику:

- показ трудового процесу в робочому темпі;
- показ його в повільнішому темпі;

- показ в повільнішому темпі з зупинками після кожного прийому, при необхідності — ізольований показ окремих складних рухів;
- зазвучаний показ трудового процесу в робочому ритмі;
- перевірка (пробне виконання) засвоєння учнями показаного трудового процесу.

Деякі вчителі при демонстрації допускають помилки, які знизують ефективність показу. Помилки можуть бути такі:

1. Увага учнів звертається на декілька моментів одночасно, в результаті чого вони не в змозі зосередитись, точно і повно відтворити показане. Необхідно послідовно переключати увагу учнів з одного моменту на інший.

2. Пояснення вчителя не співпадає з тим, що в даний час він показує. Наприклад, у одночасно із демонструванням викладає теоретичний матеріал, який відволікає учнів від прийомів роботи, котрі він показує, проводить аналогію з іншими прийомами, говорить про попередні вправи і т.д. Під час демонстрації трудового прийому будь-яке пояснення доцільне в тому випадку, якщо воно безпосередньо покращує сприйняття того, що показується. Якщо (як виняток) треба пояснити щось, не пов'язане безпосередньо з тим, що демонструється, необхідно перервати показ.

3. Мовлення під час показу не повинно бути багатослівним, оскільки всяке пояснення при демонструванні має лише допоміжне значення.

6. *Самостійні спостереження учнів.* Цей метод трудового навчання застосовують при відносно тривалому вивченні технологічних процесів виробництва в природних умовах. Для отримання бажаного результату обов'язкова відповідна підготовка до них: необхідно навчити школярів спостерігати, розвивати у них певні навички спостереження і фіксації вивченого, співставлення результатів.

Якщо спостереження проводяться в природних (заводських) умовах чи в умовах правильно організованого дослідження, їм повинно передувати:

- повідомлення цілі і порядку спостереження;
- виділення основних моментів, які учні повинні засвоїти;
- перелік питань, на які при підведенні підсумків спостереження повинні бути підготовлені відповіді;
- попередження про можливі труднощі спостереження, які можуть виникнути;
- форма, в якій повинні знайти відображення підсумки спостереження.

Завершити спостереження може групова бесіда.

Основне місце в засвоєнні учнями знань і умінь з технології обробки матеріалів відводиться практичним методам. Вони спрямовані, перш за все, на безпосереднє пізнання дійсності. Так, на початковому етапі навчання можна застосовувати підготовчі вправи з відпрацювання правильної робочої пози, умінь тримати інструмент, з координації рухів і т.д. У процесі виконання учнями вправ учитель трудового навчання повинен попереджувати поспішність, стимулювати дітей уважно слідувати за своїми діями й оцінювати результати. Рекомендується негайно виправляти кожну помилку чи відхилення, яке помічається. Однак у міру заглиблення учнів у роботу слід привчати їх самостійно аналізувати її хід, своєчасно помічати всі відхилення.

Основними шляхами і засобами у ході виконання завдань є:

- використання різних технічних пристроїв (тренажерів);
- використання інструкційних карт;
- розбір креслень;
- підбір режимів роботи;
- користування контрольно-вимірювальними інструментами чи приладами;
- особистий контроль якостей (перевірка) готової продукції.

Окремо варто сказати про проектний метод, пов'язаний із плануванням і здійсненням певної практичної діяльності. Часто це пов'язано з роботою над виробом, який вибрали самі учні. При цьому будуть потрібні значні затрати навчального часу, оскільки передбачається максимум самостійності й активності самого школяра, але це дасть змогу отримати знання й уміння, які будуть більш свідомими і міцними.

Окрему специфічну групу складають методи перевірки знань, умінь і навичок у школярів. Відомо, що без “зворотного зв’язку” дидактичний процес втрачає сенс, тому дуже важливо, щоб учитель міг реально оцінювати результати своєї праці. В цю групу методів входять: поточні спостереження, усне, письмове опитування, виконання й аналіз перевірочних практичних завдань, проєктів, кваліфікаційних робіт, самоконтроль учнів.

Поточне спостереження дозволяє вчителю правильно оцінювати і при необхідності коректувати, доповнювати рівень необхідних знань, умінь і навичок учнів. Перевагою цього контролю є його систематичність.

Усний контроль виключає методи індивідуального і фронтального опитування, усні заліки, екзамени, програмоване опитування, а також письмові контрольні роботи, в тому числі і програмовані. Ці види контролю вчитель може використовувати як на кожному занятті, так і періодично по етапах, розділах. Практика показує, що поєднання усного опитування одного-двох учнів з якомога більшим їх охопленням (припустимо, письмовим безмашинним програмованим опитуванням) дає значну економію часу і розгорнуту картину інформації про знання школярів.

Обов’язковою умовою ефективності процесу навчання є розвиток пізнавальної діяльності учнів і її підтримання протягом усього періоду занять із трудового навчання. Це далеко не просте завдання. Для активізації діяльності школярів в процесі навчання слід обмежити до виправданних розмірів використання репродуктивних методів, з допомогою яких передаються готові знання, на користь дослідних. Саме останні, які головним чином полягають у залученні учнів до виявлення і вирішення певних проблем, разом із перевіркою отриманих рішень сприяють закріпленню знань і умінь, розвивають самостійність мислення і діяльності, формують інтерес до навчання.

Серед багатьох форм активізації учнів можна вибрати такі, які найкраще зарекомендували себе на заняттях з трудового навчання. Це — проблемне навчання, колективні форми роботи, дидактичні ігри.

Елементи проблемного навчання можна застосовувати на всіх заняттях і в всіх етапах, але робити це постійно, а не епізодично. Тут необхідно підкреслити, що проблемним навчанням називають не тому, що весь навчальний матеріал учні засвоюють шляхом самостійного вирішення проблем. При цьому має місце і пояснення вчителя, і вирішення завдань, і виконання вправ. Звичайно, рівні проблемності для кожного віку — свої і багато в чому досягнення того чи іншого з них залежить від спільної роботи вчителя й учнів, яка має систематичний характер. Тобто робота в заданому напрямку повинна становити ціленаправлену програму.

Колективні методи пошуку рішень, які бажано застосовувати на уроках трудового навчання при вивченні обробки матеріалів, досить ефективні, їх застосування виправдане тими обставинами, що людина все життя проводить у спілкуванні, в колективі і уміння проробляти спільно завдання, які вимагають рішень, важливе для її майбутнього.

Відомо, що основним методом вирішення протиріч є дискусія. Якщо вона правильно організована, то виробляє такі якості людини: бажання розуміти інших, зацікавленість їх ідеями, вміння поважати думку інших, наполегливість у реалізації своїх ідей. Цей метод здатний підвести школярів до оптимального вирішення проблеми. Його можна реалізувати в дидактичних й імітаційних іграх. Вони являють собою форму відтворення предметного і соціального змісту майбутньої професійної діяльності, моделювання характерних для неї систем відносин. Таким шляхом отримуються міцні й оперативні знання, які закріплені особистими переживаннями.

Навчально-трудова діяльність школярів при вивченні технології обробки матеріалів протікає в різних організаційних формах. Під організаційною формою навчання розуміють способи організації учнівського колективу для навчальної роботи і керівництва діяльністю школярів, а також структуру побудови навчальних занять.

Організаційні форми визначаються цілями і завданнями навчання, кількістю тих, хто навчається, особливостями змісту конкретних розділів програм із трудового навчання, матеріально-технічним забезпеченням шкільних майстерень. Отже, вибір організаційних форм залежить від різних факторів, і тільки вчитель трудового навчання приймає рішення, яким

чином буде організована робота на даному занятті. На уроках трудового навчання використовуються три основні форми організації навчально-трудої діяльності учнів: фронтальна, ланкова, індивідуальна. Кожна з них має свої переваги і недоліки.

Фронтальна форма організації полягає в тому, що всі учні виконують однакові завдання. Вчителю при цьому легше працювати: вступний інструктаж, пояснення особливостей роботи, яку необхідно буде виконувати, попередження про типові помилки звернені до всієї групи, кращий контроль, зручніше порівнювати ступінь просування у різних учнів. Якщо матеріальна база майстерні дозволяє організацію фронтального навчання, то цю форму можна вважати основною. Але вона теж не позбавлена недоліків. Перш за все, фронтальне навчання не рахується з різницею у підготовці окремих учнів, в результаті чого порушується загальний ритм роботи. Оскільки кожен учень від початку до кінця виконує всі операції сам, не формуються уявлення про розподіл праці на сучасному виробництві.

Ланкова форма організації навчання учнів передбачає розподіл їх на групи. Характерно, що кожна група при цьому виконує своє завдання. Правила такого навчання дуже прості, але їх виконання необхідні для успіху. Склад ланок постійний. Учні входять до них, керуючись взаємними симпатіями, загальними інтересами. Але вчитель повинен прагнути, щоб ланки були порівняно рівноцінними за силами. В кожній ланці виділяється старший, який керує загальною роботою. Загальне керівництво при цьому залишається за учителем.

Вчитель може також формувати ланки на свій розсуд. При цьому можна користуватися порадами американських спеціалістів з організації групового навчання:

1. Перед розподілом учнів по групах необхідно якомога краще пізнати кожного учня. Співставити свою думку з думкою інших учителів і батьків.
2. Перш ніж приєднати учнів до групової роботи, необхідно навчити їх працювати самостійно.
3. Роботу в групах необхідно вводити поступово, щоб дати учням час, необхідний для пристосування до нових умов.
4. Розподіляти учнів відповідно до їх індивідуальних особливостей.
5. Перевірити, чи всі учні групи знають принципи й обов'язки членів групи.

Ланкова форма організації роботи учнів особливо прийнятна при виконанні проєктів. У цьому випадку ускладнюється керівництво процесом з боку вчителя, якому доводиться одночасно здійснювати контроль як і за декількома різними роботами, і за характером діяльності кожного учня, що входить до складу групи. Але ця організаційна форма має свої переваги. Вона створює у школярів загальне уявлення про організацію праці на виробництві. Група може вирішувати важливі завдання, працювати над більш складними об'єктами, що розвиває їх інтерес до праці.

Індивідуальна форма організації роботи учнів використовується значно рідше і пов'язана з виконанням кожного з них різних завдань. Вона дозволяє краще враховувати рівень підготовки й інші особливості учнів, створює умови для успіху і задоволення від результатів своєї праці, допомагає засвоїти навчальну програму без психологічної травми. Але у цьому випадку вчителю значно складніше забезпечити керівництво великою кількістю різних робіт, а учні не мають можливості співпрацювати з товаришами.

При ланковій чи індивідуальній діяльності учнів складається графік їх переміщення на обладнанні. Ланки повинні мати рівну кількість учнів; тривалість кожного переміщення учнів визначається програмою; загальний період, на який складається графік, визначається вчителем.

Всі графіки переміщення можна віднести до двох видів: які передбачають переміщення всіх учнів (можна протягом усього року) або тільки їх частини (наприклад, якщо були пропуски занять). Учителю важко контролювати навчальний процес, якщо частина учнів навчається за окремим графіком. У цьому випадку методично виправдане застосування письмових інструкцій, які містять досить детальні вказівки з обов'язковим самоконтролем учнів.

Застосування такої методики дає позитивні результати — учні одержують хорошу технологічну підготовку.

### ЕЛЕМЕНТИ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ У КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Сьогодні випускники загальноосвітніх шкіл внаслідок загострення проблеми працевлаштування та підвищення вимог до допрофесійної підготовки майбутніх фахівців знаходяться в досить скрутному становищі. Це пояснюється багатьма чинниками. Одні з них — це зміни, що відбуваються у сфері матеріального й духовного виробництва, передусім конкуренція на ринку праці. В умовах безробіття вони зумовлюють надзвичайно високі вимоги до професійної діяльності людей у різних сферах суспільного життя. Інші чинники стосуються тих змін, що відбулися останнім часом в організації профорієнтаційної роботи у загальноосвітніх школах. Загалом, ця робота значно погіршилась, а у деяких випадках її просто ніхто не проводить, або ж проводить формально. Однією з негативних тенденцій розвитку системи профорієнтаційної роботи є й те, що за останні 10–12 років вона зазнала послаблення високим впливу на вибір учнями професій у тій частині шкіл, які в минулому відзначалися доброю її організацією.

У національній школі означена проблема була і надалі залишається надзвичайно актуальною як для кожного випускника, його батьків і вчителів, так і для суспільства в цілому. Про значущість даної проблеми свідчить її місце у багатьох освітянських документах, на яких ґрунтується вся профорієнтаційна робота сучасної школи.

Незвичерпні педагогічні можливості для вирішення цих завдань приховані у навчальному процесі. Проте, як показало попереднє вивчення стану досліджуваної проблеми, в практичному плані ці можливості використовуються дуже скромно. Головна причина цього негативного явища — брак ґрунтовних теоретико-методичних досліджень з питань професійної орієнтації старшокласників у сучасній загальноосвітній школі.

У наш час акцент робиться на цілеспрямованій активності суб'єкта професійної орієнтації, тобто самого учня, який прагне професійного самовизначення, на його професійному самопізнанні, визначенні найвагоміших професійних цінностей, самостійному оволодінні ними тощо. У Положенні про професійну орієнтацію молоді, яка намагається, зазначено, що “основною професійного самовизначення особи є **самопізнання та об'єктивна самооцінка індивідуальних особливостей**, співставлення своїх професійно важливих якостей і можливостей з вимогами, необхідними для набуття конкретних професій, та кон'юктурою ринку праці” [1, 279] (Виділено нами — Т. Б.)

Але тут виникає ціла низка питань, при вирішенні яких учням не обійтися без допомоги вчителів. Одне з них — професійна самодіагностика старшокласників. Вона переслідує ті самі цілі, що й професійна діагностика. Її мета полягає в тому, щоби визначити ступінь готовності випускника школи до оволодіння тією професією, на вибір якої він початково орієнтується, або іншими словами — ступінь сформованості в нього тих чи інших професійно значущих цінностей. При цьому мають на увазі не всю систему професійних цінностей (бо процес її формування — це завдання професійної підготовки фахівців), а лише ті, які можуть бути сформовані в учнів у процесі навчання і до того ж у межах викладання обмеженої кількості предметів або навіть окремо взятій дисципліні.

Проблема професійної орієнтації школярів є міжпредметною, тобто такою, окремі завдання якої можуть бути вирішені засобами того або іншого навчального предмета або предметного цілиту (наприклад, природничого, мовного, суспільствознавчого та ін.).

Зауважимо, що стосовно конкретної професії, на яку початково орієнтується старшокласник, профорієнтаційні можливості різних навчальних предметів і навіть їх циклів є неоднакові. Відповідно до існуючої в теорії й методі професійної орієнтації класифікації всі професії можна умовно поділити на п'ять груп, що характеризуються взаємовідношенням людини до об'єкта її діяльності, а саме: “людина — людина”, “людина — природа”, “людина — техніка”, “людина — знакова система”, “людина — художній образ” [2, 5]. Навіть поверховий аналіз змісту навчальних предметів різних циклів призводить до того, що, наприклад, у предметах природничого цілиту приховані значно більші можливості щодо професійної діяльності майбутнього працівника у системі “людина — природа”, ніж, скажімо, у системі

“людина — художній образ”. При цьому зовсім нескладно визначити, які предмети по відношенню до тієї або іншої професії є профільними (базовими). Так, наприклад, для майбутнього фармацевта профільними навчальними дисциплінами вважають хімію, біологію, анатомію та фізіологію людини та ін.; для майбутнього інженера-електрика — відповідний розділ курсу фізики; для майбутнього правознавця — це основи держави і права, суспільствознавство, Конституція України, історія України, всесвітня історія та ін.; для майбутнього актора — українська та зарубіжна література, музика й спів, образотворче мистецтво і т.п.

Вчителі базових дисциплін здійснюють розподіл учнів у межах класу на 5 груп відповідно до їх професійних інтересів, орієнтриє та навчальних здібностей. Таким чином реалізуємо перший етап ідеї профільної диференціації навчання. Наступний її крок передбачає конкретизацію професії, на яку початково орієнтується кожен старшокласник. Припустимо, N-ну кількість учнів класу ми умовно відносимо до системи “людина — людина”. Далі вчителі-предметники визначають, які конкретно професії мають намір обрати ці учні. Наприклад, якщо професію вчителя, то якого предмета; якщо — лікаря, то якого за фахом і т. д. Тоді доцільно подбати про те, щоб зміст освіти з профільних дисциплін був належним чином використаний у профорієнтаційній роботі. Тому необхідно організувати відповідну роботу учасників навчально-виховного процесу, насамперед вчителів і учнів.

Одним із пріоритетних виховних завдань професійної орієнтації сучасної загальноосвітньої школи є підготовка її випускників до професійного спілкування. Процес реалізації цього завдання здійснюється у контексті міжпредметних зв'язків у школі. У процесі викладання будь-якої шкільної навчальної дисципліни кожен вчитель складає словник-мінімум ключових понять, вибраних з окремих розділів, передбачених шкільною програмою предмета, який він викладає. Якщо виписати низку термінів і понять з розділу “Електродинаміка” в курсі фізики, то можна отримати тезаурус професійного мовлення електрика чи інженера. Наведемо такий приклад на основі навчального предмета “Людина і суспільство”, який вивчається в 11 класі загальноосвітньої школи. Проаналізувавши зміст освіти шкільного підручника, вчитель складає словник-мінімум для старшокласників, які мають намір у майбутньому обрати професію юриста. Основними термінами і поняттями означеного розділу є: “держава”, “право”, “влада”, “політика”, “законодавство”, “санкція”, “правопорушення”, “злочин”, “вина”, “громадянин”, “громадянство”, “конституційні гарантії”, “свобода слова і думки”, “соціальне страхування”, “суверенітет”, “державні символи”, “виборчий процес”, “референдум”, “імпичмент”, “виконавчі органи влади”, “судоустрій”, “судовий процес”, “судовий вирок”, “апеляція”, “адвокат”, “прокурор”, “допит”, “обшук” та ін.

Підручник з “Основ економіки” передбачає вивчення п'яти розділів. Виписавши основні терміни і поняття розділів “Ринкова економіка та її функціонування”, “Підприємство і підприємництво”, “Макроекономіка”, вчитель означеної дисципліни складає словник-мінімум професійних термінів для старшокласників, які орієнтуються на професію економіста, менеджера, брокера та ін. Ключовими лексичними одиницями цих розділів є такі: “економіка”, “ринок”, “попит”, “пропозиція”, “ринкова ціна”, “ринкова установка”, “фондова біржа”, “банк”, “дохід”, “витрати”, “підприємство”, “власність”, “форми власності”, “малий і великий бізнес”, “менеджмент”, “маркетинг”, “виробництво”, “безробіття”, “роботодавець”, “інфляція”, “податки”, “державний бюджет”, “борг”, “торговельний баланс”, “позика”, “кредит”, “депозит”, “оренда”, “інфраструктура”, “тариф”, “споживач”, “розподіл”, “курс акцій”, “облігація”, “конкуренція” та ін.

Таким чином, викладачі профільних (щодо певних професій) дисциплін в міру оволодіння учнями навчальним матеріалом постійно акцентують увагу на **поняттях, копії відносяться до “професійного мовлення” того чи іншого профілю.** Але серед шкільних навчальних предметів окрему групу виділяємо такі, які по відношенню до вирішення завдань професійної орієнтації є “універсальними”, бо їх вивчення уможливило формування цінностей, які є спільними для багатьох професій. Так, наприклад, важко назвати такі професії, при підготовці до оволодіння якими можна було б обійтися без мови, бо вона однаковою мовою застосовується при вивченні в сім навчальних предметів. Тому не дивно, що найчастіше вчителі

мовних дисциплін відчувають труднощі в аналізі виховних і навчальних, у тому числі й профорієнтаційних, можливостей предметів, які вони викладають.

Вирішуючи проблему підготовки старшокласників до професійного спілкування, викладачі української мови, у свою чергу, забезпечують варіативне використання згаданих вище понять у процесі спілкування учнів рідною мовою. Однак оскільки сучасна молодь орієнтується на перспективну професійну діяльність не лише у межах нашої країни, а й за кордоном, доцільно, щоби спілкування з широким використанням професійної лексики у рідномовному варіанті переростало у спілкування іноземними мовами на рівні реальних можливостей кожного учня.

Таким чином, означений аспект профорієнтаційної роботи реалізується в умовах профільно-рівневої диференціації навчання, яке здійснюється за двома ознаками: 1) за професійними інтересами учнів (профільна диференціація) і 2) за індивідуальними можливостями кожного учня щодо спілкування іноземними мовами (рівнева диференціація).

Враховуючи згадані вище ознаки, вчителі мовних дисциплін розробляють дидактико-методичні матеріали. Така робота вимагає від учителя неабияких професійних здібностей, зокрема такої, як його педагогічна творчість. Адже низка навчальних завдань повинна бути неоднотипною, цікавою і легкодоступною для старшокласників.

Пропонуємо кілька прикладів таких завдань, які розробляються студентами Прикарпатського університету українською та іноземною мовами.

I. Вправи на розвиток усного зв'язного мовлення.

1. Складання невеличкої усної розповіді на тему: "Роль курсу "Основи економіки" для моєї майбутньої професії" чи "Уроки правосвідомості і професія юриста", або "Які навчальні шкільні предмети допоможуть майбутньому медичку?" та ін.

2. Ситуативні вправи для складання діалогів. Уявіть що:

– перебуваючи на екскурсії в іншому місті, Ви відстали від групи і розпитуєте перехожого, як дістатися до автобусної станції (залізничного вокзалу, аеропорту, універмагу, стадіону, центральної площі тощо);

– Ви лікар у центральній міській лікарні, до Вас прийшов хворий з сильним зубним болем. Що Ви йому порекомендуєте?

– Ви вчитель правосвідомості загальноосвітньої школи і пояснюєте учням тему про права й обов'язки громадян України. (Перелічіть кілька основних);

– Ви прийшли у міську філію банку і хочете дізнатися інформацію про надання кредиту для навчання за кордоном.

3. Використавши (на власний вибір) один з поданих нижче етикетних висловів, складіть та попарно розіграйте діалоги (телефонні розмови), які могли б відбутися між:

- лікарем та його пацієнтом, який страждає від жорсткого головного болю;
- журналістом, який бере ексклюзивне інтерв'ю у знаменитого футболіста;
- менеджером з реклами та торговим агентом, який хоче замовити рекламу для своєї продукції;
- адвокатом та підзахисним щодо наступного судового засідання.

*Вислов:* я телефоную в такій справі, кому повідомити вас про..., чи маєте час вислухати моє прохання?, на мій погляд..., вибачте за турботу, вдячний за розуміння, спасибі за важливу інформацію, отож, домовились, телефонуйте в разі потреби, розраховуйте на мою підтримку.

II. Робота з текстом.

Вчитель роздає учням на окремих аркушах паперу заздалегідь підготовлені тексти згідно з приналежністю старшокласників до професійних профілів. (Тексти можуть бути однакові для всіх учнів, які у своєму виборі орієнтуються на один і той самий професійний профіль). Завдання передбачає усний переказ тексту з наступними творчими завданнями:

а) пояснити значення слів (після тексту подані окремі професійні терміни і поняття, вони можуть бути неоднаковими для всіх учнів, які орієнтуються на один і той самий професійний профіль);

б) скласти орієнтовний план до прочитаного тексту;

в) запропонувати не менше трьох варіантів заголовка для прочитаного тексту.

III. Наукова робота старшокласників.

1. Написати анотацію до уривка твору чи статті, використовуючи ключові поняття.
2. Підготувати доповідь чи реферат проорієнтаційного спрямування з використанням науково-популярної фахової літератури.
3. Письмово викласти власні роздуми про важливість і необхідність професії, на яку орієнтується учень, для суспільства.

4. Читання фрагментів тексту із фахових журналів і газет.

Розробляючи аналогічні завдання і вправи, доцільно враховувати різний рівень знань та здібностей старшокласників у оволодінні іноземними мовами. Якість іншомовного спілкування ми оцінюємо за чотириступінчатою шкалою, в якій виділяємо такі рівні: низький, середній, високий і найвищий. Таким чином частково реалізуємо ідею рівневої диференціації навчання у процесі вивчення предметів мовного циклу.

Запропоновані дидактичні завдання різного ступеня складності спрямовані як для використання в індивідуальній роботі зі старшокласниками, так і для одночасної роботи з усім класом.

Ми віддаємо перевагу завданням комунікативного, пізнавально-розвивального, проблемно-пошукового і творчого характеру, принципова ознака яких — максимальне наближення до умов природного спілкування спеціалістів, використання ситуацій, взятих із життєвої практики певного фаху. Такі завдання мають на меті навчання старшокласників професійної термінології (вимоги, написання, перекладу на уроках іноземної мови). Використання такого роду завдань сприяє формуванню творчої особистості майбутнього фахівця, підготовленого до професійного спілкування рідною й іноземною мовами.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Законодавство України про загальну середню освіту / Бюлетень законодавства і юридичної практики України. — К.: Юрінком Інтер, 1999. — №9. — С.279–282.
2. Мир профессий: Человек — знаковая система / Сост. С. Н. Лёвнева. — М.: Мол. гвардия, 1988. — 351 с.
3. Про затвердження Положення про професійну орієнтацію молоді, яка навчається: Наказ Міністерства освіти України // Інформаційний збірник Міністерства освіти України, — 1995. — № 15. — С.2–7.



## АВТОРИ НОМЕРА

|                                  |                                                                                                                                                          |
|----------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| БЕЦ Юрій Іванович                | ад'юнкт Національної академії Прикарпатських військ України (НАПВУ) ім. Б.Хмельницького                                                                  |
| БЛИЗНЮК Тетяна Олександрівна     | аспірантка кафедри загальної і соціальної педагогіки Прикарпатського університету (ПУ) ім. В.Стефаника                                                   |
| ВАСИЛЬЄВ Володимир Васильович    | кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри соціальної роботи і кадрового менеджменту Дніпропетровського державного університету (ДДУ)         |
| ВИННИЧУК Олег Теофілович         | кандидат педагогічних наук, доцент інституту педагогіки і психології Тернопільського державного педагогічного університету (ТДПУ) ім. Володимира Гнатюка |
| ГЛАДЮК Тетяна Володимирівна      | кандидат педагогічних наук, доцент кафедри природничих і математичних дисциплін початкового навчання ТДПУ ім. Володимира Гнатюка                         |
| ДЕМЧЕНКО Олександра Йосипівна    | кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практики англійської мови ТДПУ ім. Володимира Гнатюка                                                         |
| ДЕРЛЕМЕНКО Віталій Володимирович | кандидат педагогічних наук, заступник директора Центральної наукової сільськогосподарської бібліотеки УААН                                               |
| ІВАНЦІВ Марія Іванівна           | доцент кафедри теорії та методики початкового навчання Волинського державного університету ім. Лесі Українки                                             |
| КВАРЦЯНИЙ Віталій Володимирович  | заслужений тренер України з футболу                                                                                                                      |
| КОБЗАР Олександр Борисович       | кандидат медичних наук, доцент кафедри оперативної хірургії і топографічної анатомії Національного медичного університету ім. О.Богомольця               |
| КОЗЯР Микола Миколайович         | кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри нарисної геометрії, інженерної та машинної графіки Рівненського державного технічного університету  |
| КОЛОДІЙЧУК Олег Ярославович      | завідувач лабораторій кафедри професійного навчання ТДПУ ім. Володимира Гнатюка                                                                          |
| КОРЕЦЬ Микола Савович            | кандидат фізико-математичних наук, доцент, завідувач кафедри загальнотехнічних дисциплін Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова    |

|                                  |                                                                                                                                                                       |
|----------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| КОСТИВ Володимир Іларійович      | кандидат педагогічних наук, доцент, директор науково-дослідного центру “Педагогіка і психологія вищої школи” Інституту вищої освіти АПН України і ПУ ім. В. Стефаника |
| КРИВОНІС Світлана Василівна      | вчитель української мови й літератури Оліївської загальноосвітньої школи 1–3 ступеня Зборівського району Тернопільської області                                       |
| КУЗЬМІНСЬКИЙ Анатолій Іванович   | кандидат педагогічних наук, професор, ректор Черкаського державного університету                                                                                      |
| ЛІВЕНЦОВА Вікторія Анатоліївна   | старший викладач кафедри іноземних мов Донецького інституту ринку і соціальної політики                                                                               |
| М’ЯСКОВСЬКИЙ Михайло Євстахович  | викладач кафедри німецької мови ТДПУ ім. Володимира Гнатюка                                                                                                           |
| М’ЯСОЇД Ганна Іванівна           | аспірант кафедри соціальної роботи і кадрового менеджменту ДДУ                                                                                                        |
| ПАЛИХАТА Елеонора Ярославівна    | кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики української мови і культури мовлення ТДПУ ім. Володимира Гнатюка                                                  |
| ПАЛІЙ Наталія Віталіївна         | кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики музичного виконання музично-педагогічного факультету ТДПУ ім. Володимира Гнатюка                         |
| ПОЛЩУК Віра Аркадіївна           | кандидат педагогічних наук, доцент, декан психолого-педагогічного факультету ТДПУ ім. Володимира Гнатюка                                                              |
| ПОСТОЛЮК Марія Іванівна          | здобувач ТДПУ ім. Володимира Гнатюка                                                                                                                                  |
| САМОХІН Микола Кузьмич           | вчитель трудового навчання ліцею №15 м. Чернігова                                                                                                                     |
| СЦІНСЬКИЙ Анатолій Станіславович | ад’юнкт кафедри педагогіки та психології НАПВУ ім. Б. Хмельницького                                                                                                   |
| СТОЛЯРЕНКО Олена Вікторівна      | кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету ім. Михайла Коцюбинського                                     |
| ТИМОЩУК Ірина Володимирівна      | викладач Бердичівського медучилища                                                                                                                                    |
| ТОГОЧИНСЬКИЙ Олексій Михайлович  | начальник курсу НАПВУ ім. Б. Хмельницького                                                                                                                            |
| ХМЕЛЯР Інесса Макарівна          | викладач хімії Рівненського математично-природничого ліцею                                                                                                            |
| ХОМЕНКО Олександр Вікторович     | кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри англійської мови факультету перекладачів Київського лінгвістичного університету                                  |
| ЮЗИК Ольга Протасіївна           | здобувач ТДПУ ім. Володимира Гнатюка                                                                                                                                  |
| ЯРЕМЧУК Ігор Анатолійович        | ад’юнкт НАПВУ ім. Б. Хмельницького                                                                                                                                    |

## ЗМІСТ

|                                                                                                                                                                  |           |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ .....</b>                                                                                                                                  | <b>3</b>  |
| <i>Столяренко Олена.</i> Ціннісне ставлення до людини в практиці роботи загальноосвітньої школи: штрихи концепції .....                                          | 3         |
| <i>Кривоніс Світлана.</i> Роль сім'ї у моральному вихованні дітей .....                                                                                          | 8         |
| <i>Костів Володимир.</i> Неповна сім'я і розвиток комунікативної культури особистості .....                                                                      | 14        |
| <i>Палій Наталія.</i> Народна гра в корекції емоційної сфери молодшого школяра .....                                                                             | 18        |
| <i>Постолок Марія.</i> Самовиховання як психолого-педагогічна проблема .....                                                                                     | 21        |
| <i>Кварцний Віталій.</i> Реалізація мотивів у національному вихованні студентів педучилища .....                                                                 | 23        |
| <b>ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА.....</b>                                                                                                                                    | <b>26</b> |
| <i>Корець Микола.</i> Перебудова системи професійної підготовки вчителів для освітньої галузі "Технології" .....                                                 | 26        |
| <i>Кузьмачський Анатолій.</i> Розвиток післядипломної освіти: теорія та практика .....                                                                           | 33        |
| <i>М'яснід Ганна.</i> Впровадження модульної технології навчання в систему підвищення кваліфікації працівників служб соціального захисту населення України ..... | 42        |
| <i>Лієнцова Вікторія.</i> Компоненти культури професійного спілкування менеджера .....                                                                           | 46        |
| <i>Яремчук Ігор.</i> Обґрунтування критеріїв розвиненості педагогічної техніки викладачів вищих військових закладів освіти .....                                 | 51        |
| <i>Тогочицький Олексій.</i> Психолого-педагогічні умови формування моральних орієнтацій у слухачів вузів МВС України .....                                       | 55        |
| <i>Кобзар Олександр.</i> Роль клініко-біологічних об'єктів в навчальному процесі вищої медичної школи .....                                                      | 59        |
| <b>ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ</b>                                                                                                                              |           |
| <b>ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН.....</b>                                                                                                                    | <b>64</b> |
| <i>Іваницька Марія.</i> Формування логічних прийомів мислення у молодших школярів з допомогою підручника "Математика" .....                                      | 64        |
| <i>Хмелар Інса.</i> Модульно-рейтингова технологія викладання хімії в ліцеї .....                                                                                | 70        |
| <b>ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ.....</b>                                                                                                                                   | <b>76</b> |
| <i>Виничук Олег.</i> Короткий аналіз першого українського навчального посібника з фізичного виховання "Історія і теорія руханки" .....                           | 76        |
| <i>Колодійчук Олег.</i> Технічна творчість молоді в Галичині: особливості становлення і розвитку .....                                                           | 78        |
| <i>Дерем'янко Віталій.</i> Розповсюдження сільськогосподарських знань та інформації в Україні у 20 – 80-х роках XX століття .....                                | 84        |
| <i>Юзик Ольга.</i> Вивчення сільського господарства в початкових школах кураторії Львівської шкільної округи (1925–1932 рр.) .....                               | 87        |
| <b>ЛІНГВОДИДАКТИКА.....</b>                                                                                                                                      | <b>90</b> |
| <i>Павлюк Елєнора.</i> Уроки діалогічного спілкування в курсі розвитку зв'язного мовлення .....                                                                  | 90        |
| <i>Хоменко Олександр.</i> Соціокультурний компонент змісту навчання .....                                                                                        | 97        |

|                                                                                                                                                                    |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>ЗАРУБЕЖЕМ.....</b>                                                                                                                                              | <b>104</b> |
| <i>Поліщук Віра</i> Підготовка спеціалістів для соціальної сфери у Російській Федерації.....                                                                       | 104        |
| <i>Демченко Олександра</i> Британський досвід формування педагогічної культури батьків.....                                                                        | 109        |
| <i>М'яковський Михайло</i> Актуальні питання процесу підготовки, підвищення кваліфікації та перекваліфікації педагогічних кадрів в Австрії на сучасному етапі..... | 112        |
| <b>ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ.....</b>                                                                                                                                   | <b>118</b> |
| <i>Гимончук Ірина</i> Ідеї виховання на гуманістичних засадах: історичний аспект.....                                                                              | 118        |
| <i>Васильєв Володимир</i> Гуманізація трудової діяльності та розвиток творчих стимулів праці.....                                                                  | 123        |
| <i>Без Юрій</i> Національна ідеологія як ідейно-патріотичний потенціал суспільства.....                                                                            | 130        |
| <i>Січинський Анатолій</i> Структура і зміст професійно-педагогічної підготовки військового фахівця.....                                                           | 133        |
| <b>ВИВЧАЄМО ДОСВІД.....</b>                                                                                                                                        | <b>137</b> |
| <i>Гладюк Гетяна</i> Готовність абітурієнтів до навчання у вищих педагогічних закладах освіти.....                                                                 | 137        |
| <i>Козар Микола</i> Вплив міжпредметних зв'язків на засвоєння студентами знань з інженерної та машинної графіки.....                                               | 141        |
| <i>Самохін Микола</i> Вивчення технологічних процесів у 5–9 класах на уроках трудового навчання.....                                                               | 144        |
| <i>Билимюк Гетяна</i> Елементи диференційованого навчання у контексті професійної орієнтації старшокласників.....                                                  | 150        |
| <b>АВТОРИНОМЕРА.....</b>                                                                                                                                           | <b>154</b> |
| <b>ЗМІСТ.....</b>                                                                                                                                                  | <b>156</b> |

ДЛЯ НОТАТОК

---



---

Здано до складання 24.12.2002. Підписано до друку 30.01.2002. Формат 60 x 84/18. Папір друкарський.

Умовних друкованих аркушів — 14,8. Обліково-видавничих аркушів — 19,63. Замовлення №94.

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

*Свідоцтво про реєстрацію ТР №241, від 18.11.97.*