

**ББК 74
Н 34**

Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету.
Серія Педагогіка. — 2002. — № 2. — 129 с.

Випуск підготовлено за участю науковців Академії педагогічних наук України

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

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

*Михайла Вашуленко — доктор педагогіческих наук, професор, академік АПН України
Анатолій Бахрущ — доктор педагогіческих наук, професор
Людмила Бозюк — доктор педагогіческих наук, професор
Василь Майдан — доктор педагогіческих наук, професор, член-кор. АПН України
Василь Мельничайко — доктор педагогіческих наук, професор
Григорій Терещук — доктор педагогіческих наук, професор (головний редактор)
Михайло Фіцила — доктор педагогіческих наук, професор
Анатолій Фурман — доктор психологіческих наук, професор
Людмила Хоменка — кандидат педагогіческих наук, доцент
Богдан Шилян — доктор педагогіческих наук, професор*

Літературний редактор: кандидат філологіческих наук Наталя Дащенко

*Комітетна верстка: Ольга Габрель
Надія Головатюк*

**ББК 74
Н 34**

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Людмила КАЛІНІНА

ІДЕЇ ЕКЗИСТЕНЦІАЛІЗМУ В УПРАВЛІННІ ЗАКЛАДОМ ОСВІТИ

Політичні та соціально-економічні трансформації в суспільстві зумовили формування нових теоретико-методологічних засад розвитку педагогічної науки в Україні. “Філософія продовжує традиційно заповнювати методологічну панкуму історико-педагогічних досліджень. Філософські основи запишаються базовими для забезпечення реконструкції історії освіти й викования. Прежчому перевага надається, як зазначає О. Сухомлинська, випробуваний часом “марксистсько-ленінський” філософії, хоча вона в такій інтерпретації зараз не проголумується, але її можна визначити за суттю дослідження” [7, 44].

Теоретичною основою історико-педагогічних досліджень, в тому числі й проблем управління, крім “марксистсько-ленінської” філософії, може бути ціла низка напрямів і течій, серед яких — класичні: гегелівська діалектика; поситивізм (неопозитивізм); прагматизм (прогресізм); екзистенціалізм; постмодернізм [7, 44]. Окрім наведених філософських доктрин, варто відзначити й такі, як модернізм, “релативізм, реалізм, персоналізм” [2, 87].

У зв'язку з переходом суспільства від постіндустріального до інформаційного особливого значення для дослідників проблем управління набуває філософія інформаційної цивілізації, представлена російським ученим Р. Абдесеком.

Розглянемо деякі особливості процесу управління, що виникали під впливом ідей екзистенціалізму. Екзистенціалізм (від латинського слова “existentia” — існування) — філософія існування особистості, підкреслює її незалежність і заперечує будь-які розумові побудови відносно мети і сенсу власного життя. Ця філософія зосереджена на унікальному життєвому шляху, який знаходить людина в цьому світі; підкреслює важливість переживань кожної особистості і покладає на окрему людину повну відповідальність за її власну долю. Екзистенціалісти описують шлях людини, її долю, підкреслюючи свободу і відповідальність кожної. Вони не вірять в логіку, не цікавляться науковою, заперечують потребу людини в науковому пізнанні явищ, об'єктів, процесів. Пізнання світу можливо здійснювати, на їх думку, лише за умови врахування особистісного (афектного, емоційного) росту людини, рішуче протистояння застосуванню будь-яких наукових підходів до викчення і дослідження освітніх, дидактических, управлінських та інших процесів. Екзистенціалісти стверджують, що неможливо на основі логіки побудувати суб'єкт-суб'єктні відносини в процесі управління, в освітньому процесі, які б повнотою задовільнили особистість. Для них істотною є фізична, хімічна або навіть органічна природа людського існування. Їх у першу чергу цікавить душевне і духовне життя особистості; вони не бажають, щоб доля людини винчалася як об'єктивний факт світу і наполігають на унікальності життєвого шляху особистості, яку суспільство намагається перетворити в бездушний автомат, дегуманізувати її [3, 124]. Екзистенціалізм буває атеїстичний і релігійний, м'який і радикальний, але всі його різновиди висходять з особистої відповідальності людини за прийняття рішень, які визначають її власну долю. Вільно вибрати власну долю, вибрати самого себе і нести за це відповідальність, як вважають екзистенціалісти, — фундаментальний факт існування особистості. Екзистенціалізм з особливою пристрастю розглядає так звані пограничні або граничні ситуації, в яких попадає людина, що шукає або проектує траєкторію власного життя в цьому абсурдному Всесвіті, вибирає зло або добро. Вона має свідомо виришувати, як її жити, як бути, як себе поводити у будь-якій неординарній ситуації і покладатися тільки на себе. У системі цінностей екзистенціалізму головне місце посідає свобода і відповідальність особистості. Для

екзистенціаліста людина завжди знаходитьться у процесі становлення, у роздумах, у сумнівах, у сподіваннях; завжди відповідає за те, що вона з собою зробила, її свобода і відповідальність за себе не має меж. Людина має відчуття свободи особистої діяльності і тому її неможливо розглядати як об'єкт управління, а необхідно розуміти як суб'єкт управління, що свідомо вибирає, зокрема, своє ставлення до себе, суспільства й світу. Свідомий вибір для екзистенціалістів розглядається у якості головного аспекту людського життя.

Модель особистості, побудована з урахуванням основних положень екзистенціалізму, представлена на схемі 1.



Для представників цього нетрадиційного філософського напрямку результатом освіти є самостійна особистість. Тому вони не задікаються у простому передаванні учням будь-яких відомостей, знань, нежай навіть про реальність, істину і добро. Їх більше цікавить, яку роль дані знання або уявлення про світ, явища, процеси відіграють в індивідуальному існуванні конкретної особистості. Екзистенціалісти відносять можливість об'єктивного знання, однак не бачать сенсу в його розповсюдженні, якщо воно не має значущості для буття конкретної людини та її існування у Всесвіті.

Сутність слова "знання" існує для них лише як дещо, що виникає з людських роздумів, переживань. Тобто їх передусім цікавить чуттєве знання, а не раціональне, яке вони розглядають не тільки як результат процесу пізнання, а, насамперед, як чуттєве сприйняття й уявлення в образах. На думку екзистенціалістів, освіта — це процес розвитку вільних особистостей, а також таких, які самоактуалізуються. Тому при організації освітнього процесу не виникає потреби ні в примушуванні, ні в розпорядженнях з боку вчителів, учні самі вибирають і створюють свою природу [3, 151]. Справжня людина освіта, як вважають екзистенціалісти, повинна пробуджувати в учнях усвідомлення себе якінтою мандрівкою суб'єктом і стимулами процесу індивідуального вибору. Саме на це мають спрямувати свої зусилля педагоги цієї орієнтації, оскільки їх професійний інтерес зміщується в бік гуманітарних дисциплін і мистецтв, заняття якими краще сприяють емоційному і моральному розвитку особистості. В рамках екзистенціалістських уявлень про світ освіта починається не з вивчення сукупності наук про природу, а з освітлення людської суті, не з засвоєння відчуженого знання, а з розкриття морального "Я". "Діти прийшли в цей світ, маючи повну свободу "будувати" себе; вони розглядаються як актива і свідомі істоти, котрі неможливо, аморально приводити до відповідності з дедуктивно-апстріорними знаннями про те, якими вони мають стати. Вчитель повинен так організовувати навчальний процес, щоби кожен учень міг відчути три основні цінності я — істота, яка вибирає, і мені не уникнути вибору особистісного життєвого шляху; я — людина абсолютно вільна у визначені мети власного життя; я — людина, яка несе особисту відповідальність за кожний здійснюванний акт вибору. Все це може відбуватися лише за умови панування атмосфери свободи. Отже, в освітніх установах не повинно бути ієархії влади, домінування педагогів над учнями, зовнішніх стандартів успіху, а значить, не має потреби в тестах і оцінках. У центрі навчального процесу має бути самовизначення учня" [3, 151].

Екзистенціалісти вважають, що сучасні школи з їх закритостю, дисциплінізмом і застосуванням усіляких покарань руйнують спонтанність, допоміжність і творчі здібності учнів

і таким чином переносить розвитку особистості. Для них педагог є лише одним із джерел самокерованого росту учнів. Учителі, на їх думку, має створювати збагачене освітнє середовище, яке дозволить кожному учню приймати усвідомлені рішення відносно особистісної свободи. Те, що виникається, повинно мати будь-який сенс у житті учня; він повинен не просто прийняти певні знання і цінності, а й прожити, пережити їх [3, 151–152].

Екзистенціалізм розглядає переживання у якості певної цінності і привертає увагу людини, що формується, до таких явищ, як співчуття, конфлікти, особиста провинна, смерть. Він допомагає зрозуміти, що життя складається з ліска і радості, захоплення і болю, важності і смутку.

Російські вчені Е. Гусинський і Ю. Турманінова характеризують учителя—екзистенціаліста так: “Учитель не дресирувальник, не тренер і навіть не інструктор, він учасник діалогу з учнями, він будує з ними рівноправні відносини. Учню надається можливість вільного дослідження в наслідному освітньому середовищі, де є різноманітні інструменти і матеріали, і є вчитель, і до всього цього є відкритий доступ. Учителя—екзистенціаліст завжди в буквальному розумінні вчитися разом зі своїми учнями, вирішує кожен раз заново проблему сприяння розвитку унікальної особистості кожного учня. З точки зору педагогів—екзистенціалістів, школи зобов’язані визнавати, що всі творчі роботи учнів мають високий ступінь оригінальності, відбиток індивідуальності. Тому для такої освіти важливий особистісний досвід учня в музич, танці, драмі, живопису, пластичних мистецтвах, літературі. Набуття особистісного досвіду повинно відповідати бажанню самого учня, а не майстра. Якість створеного тут менш важлива, ніж сам факт творчості учнем чогось такого, що він сам інтерпретує як вираження свого особистісного досвіду. Тобто можна людина творить свою особистістю історію” [3, 152].

Цінність предметного змісту освіти екзистенціалізму полягає лише в тому, що вона надає учням засоби самореалізації і саморозвитку, в ній найбільш істотне — це значення і сутність його для учня. Шкільні програми так чи інакше охоплюють величезний масив знань, і навичностей у світі, проте що з них взяти — особиста справа учня. Зміст існує не для того, щоби зачісти для наступного відтворення перед учителем “на спінку”, а для того, щоби бути відображеном або відхиленням [3, 152]. Наведені вище основні ідеї екзистенціалізму стосуються безпосередньо процесів управління школово і самоуправління конкретної особистості.

Реалізація основних ідей екзистенціалізму в управлінні закладами освіти передбачає:

- віднання людини найвищою соціальною цінністю й орієнтування на її потреби, інтереси, здібності;
- забезпечення прав з громадян на доступність і безплатність здобуття певної загальної середньої освіти в загальноосвітніх навчальних закладах усіх типів і форм власності;
- вільний вибір особистістю загальноосвітнього навчального закладу, типу та його форми, форми навчання (групові або індивідуальні) не залежно від раси, політических, релігійних та інших переконань, статі, етнічного та соціального походження, майнового стану, місця проживання, мовних або інших ознак;
- задоволення індивідуальних освітніх запитів учнів через варіативну складову змісту загальної середньої освіти;
- забезпечення інтеграції і наступності всіх структурних складових безперервної освіти;
- віднання прав та обов’язків суб’єктів освітнього процесу і встановлення відповідальності за порушення законодавства про загальну середню освіту;
- налагодження нової системи гуманітарних відносин і комунікацій між різними суб’єктами освітнього процесу і зовнішнього середовища: “учень — учень”, “учень — вчитель”, “учень — батьки”, “учень — адміністративно-управлінський персонал”, “учень — представники соціальних інституцій”, “вчитель — представники соціальних інституцій”;
- свободу вибору стилю та моделі комунікативної взаємодії, свободу вибору учнем шляху здобуття освіти і надання йому можливості отримати таку універсальну освіту, яка відповідає його здібностям, інтересам, освітнім потребам і дозволяє реалізувати власну життєву програму;
- самореалізацію кожного з учасників освітнього процесу і процесу управління, яка виступає провідною метою управління діяльності закладу освіти.

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Реалізація особистісно зорієнтованої моделі навчання в сучасних загальноосвітніх навчальних закладах передбачає існування ситуацій вибору суб'єктами освітнього процесу й управління. Це насамперед стосується свідомого вибору:

- одного з варіантів типових навчальних планів для загальноосвітніх навчальних закладів або у разі потреби розробки і затвердження експериментальних робочих навчальних планів;
- структури навчального року й тривалості навчального процесу;
- навчальних програм, підручників, навчальної і довідкової літератури;
- педагогічнішої ідей, новацій;
- педагогічних, інформаційних та комп'ютерних технологій навчання, викорання, розвитку й управління;
- стратегії розвитку загальноосвітнього навчального закладу;
- форм, методів і засобів навчання і виковання учнівської молоді.

Варто відзначити, що вчителям бажано відбирати такі підручники, зміст яких спрямований на виковання емоційного ставлення особистості до навіполітичного світу, на органічне представлення раціональних і чутливих знань. окрім того, в підручниках має бути належний обов'язковий і необов'язковий матеріал для вивчення навчальні завдання на вільний вибір.

У зв'язку з тим, що екзистенціалістів знання цікавить не як абсолюти для засвоєння, а як певний засіб людського існування, то розробникам підручників при виборі і структуруванні наукових знань будь-якого предмета необхідно включати прикладний аспект їх застосування (ідей, теорій, законів, закономірностей, тенденцій) з метою практичного використання у подальшому житті. У підручниках з фізики, хімії, математики для учнів гуманітарного профілю навчання, на наш погляд, необхідно включати більше матеріалу прикладного характеру, знання якого знаходитьться у житті особистості і забезпечить безпеку її життєдіяльності. Тобто при розробці змісту освіти навчального предмета необхідно враховувати основні положення прагматизму. Тому при розробці підручників автори повинні передбачати практичні завдання, прейомни їх розв'язання, мовне навчання, юридично-громадські знання, орієнтовані на формування культури, життєдіяльності людини.

Віднання учня суб'єктом управління, що свідомо формує ставлення до себе, людей, оточуючого світу, дозволяє визначити завдання управлінської діяльності керівника закладу на певному етапі забезпечення оптимальних умов для вільного і свідомого вибору учнів:

- типу загальноосвітнього навчального закладу (початкова, основна, старша, спеціалізована школа, старша школа з профільним спрямуванням, ліцей, гімназія, колегіум та ін.);
- додаткової освіти за інтересами (науковий, технічний, спортивний, музичний, художньо-естетичний, екологічний тощо);
- допрофесійної професійної підготовки;
- різних форм і видів навчально-пізнавальної, ігрової, трудової, спортивно-турристичної, дослідницької, суспільно-політичної, комунікативної, художньо-естетичної, клубної та інших в індівідуальній діяльності;
- варіативного компонента змісту освіти (курсів, спецкурсів, гуртків за інтересами, секцій та ін.);
- ролей і моделей поведінки, стилю і моделі комунікативної взаємодії.

Наприклад, в основу розробки моделі системи викованої роботи Херсонського обласного підлітка покладено також і положення екзистенціалістів, які стосуються розвитку особистості підлітків. Саме на формування компетентності, ділової, соціально активної особистості, що здатна до саморозвитку, самореалізації, самоздосконалення, спрямована система викованої роботи названого підлітка. При розробці концепції виковання були враховані такі ідеї і положення:

- віднання людини найвищою соціальною цінністю;
- ідея раціонального поєднання процесів навчання, виковання і розвитку підлітків;
- застосування системного, особистісно зорієнтованого, гуманітарного, синергетичного підходів до освіти, виковання;
- віднання демократизації процесу виковання як провідного принципу;

- професійне самовизначення підлітків;
- інтелектуальний, фізичний і творчий розвиток особистості;
- відомання пріоритету загальнолюдських цінностей та особистісного розвитку людини.



Методічне об'єднання “Гармонія”, Херсонського обласного підвою є одним із факторів розвитку творчої особистості. При розробці стратегії розвитку об'єднання враховане основне положення екзистенціалістів, яке полягає у створенні ситуації вибору різноманітних видів діяльності. Головним завданням асоціації клубів “Гармонія” є формування неповторної, цілісної особистості, творця власного вибору особистісного шляху, гармонізації зі Всесвітом. У цьому з цим особливої ваги набуває питання активізації внутрішніх потенцій учнів, запускання їх до співтворчості як з педагогами, так і з підлітками-розвесниками, розвитку учнів з належним рівнем мотивізації, рефлексії та саморегуляції, а також забезпечення умов для ефективного використання особистісного потенціалу підліткам.

Управлінський персонал закладів освіти різного типу має реалізувати глобальну мету освіти — “Формування і розвиток соціально зрілої, творчої особистості з усвідомленою громадянською позицією, почуттям національної свідомості, підготовкою до професійного самовизначення, а також створення умов для складання системово наукових знань про природу, людину і суспільство” [1]. З позиції теорії прийняття рішень глобальна мета освіти задана ззовні і має задовільняти потреби народного господарства і суспільства в цілому. Для реалізації глобальної мети освіти, її необхідно поділити на компоненти, що утворюють сутність цієї ідеальної мети як цілісного явища. Не залежно від кількості компонентів мають відобразити параметри особистості, що характеризують її з різних сторін і мають важливе значення для самої особистості і повинні задовільняти потреби особистості і суспільства.

При декомпозиції глобальної мети освіти, окрім трьох компонентів — творчий, моральний і фізичний, соціальний розвиток особистості (за дослідженням Г. Дмитренка), на нашу думку, необхідно додатково включити ще й такі компоненти, як інтелектуальний, соціальний розвиток особистості, її саморозвиток, які будуть усебічно характеризувати розвинуту особистість (див. схема 2).

На підставі вище представлених положень екзистенціалістів глобальну мету освіти можливо конкретизувати через напряму завдань діяльності загальноосвітніх навчальних закладів:

- “забезпечення повноцінного розвитку дітей і молоді, охорона й зміцнення їх фізичного, психічного та духовного здоров’я;
- забезпечення умов для самореалізації особистості відповідно до її здібностей, суспільних та власних інтересів;
- формування соціальної активності й відповідальності особистості через включення учнів у процес державотворення, реформування суспільних стосунків;
- прищеплення глибокого усвідомлення взаємозв’язку між ідеями індивідуальної свободи, правами людини та її громадянським відповідальністю” [5, 4];
- надання допомоги учнівській молоді у визначені сенсу життя в умовах радикальних соціально-економічних змін в країні, нових форм господарювання;

- формування цінностного ставлення до власного життя, потреби в його проектуванні та реалізації;
- виховання та розвиток природних здатностей і творчого потенціалу кожної особистості;
- реалізація наскрізі і здібностей учнівської молоді в рівноманітних сферах людської діяльності і спільноти;
- формування загальнолюдських норм гуманістичної моралі (доброти, взаємопонимання, милосердя, віри в творчі можливості людини, толерантного ставлення до людей та інших добромисливих), культури спілкування;
- розвиток внутрішньої свободи, здібностей до адекватної самооцінки і саморегуляції поведінки, почуття власної гідності, самоповаги, готовності і здатності до рефлексії;
- виховання поваги до Конституції України, державної символіки, норм суспільного життя;
- розвиток громадянської і соціальної відповідальності як важливих рис особистості, які проявляються у підкресленні про культурний і матеріальний добробут країни, особистий добробут, збереження людської цивілізації;
- виховання позитивного ставлення до праці — важливої цінності в житті людини, розвиток потреби в творчій діяльності;
- виховання соціально значущої цілеспрямованості, заповажливості, діловитості, чесності і відповідальності в ділових стосунках;
- формування вміння управляти власним життям і забезпечення його цілісності, гармонійності, отримання задоволення від реалізації смислових цілей;
- забезпечення розвитку адекватної Я-концепції.

Як зазначає вітчизняний учений Г. Дмитренко, "практично не має значення, на скільки та на які компоненти буде поділено глобальну мету. Важливі інші. По-перше, компоненти повинні бути взаємозалежними. Це означає, що вони так чи інакше мають знайти відображення у певних параметрах або, як мінімум, у свідомості людей. По-друге, якщо ми говоримо про управління освітою як цілісною системою, то ці компоненти глобальної мети повинні бути взаємоподібними на кожному ступені освіти, характеризуватися певною наступністю, тобто мати наскрізні цілі" [4, 31].

Необхідно зазначити, що глобальні цілі й завдання освіти формуються в рамках наступніх виконавчих напрямів, функцій (познавальна, високовіддача і психічного розвитку особистості) навчально-виковного процесу в західді освіти. Кінцевим результатом когнітивної, познавальної функції навчально-виковного процесу є система спеціальних, загально-навчальних, предметних знань і вмінь; вміння здійснювати навчально-познавальну діяльність і самостійно здобувати інформацію, здатність до власної навчально-познавальної діяльності, навчальних досягнень та самоосвіти.

Кінцевим результатом цінностної, вискової функції навчально-виковного процесу є становлення основ світотвору учнівської молоді, її поглядів, ціннісних орієнтацій, позитивно сформованої Я-концепції і самосвідомості; становлення вольової, емоційної та мотиваційної сфери особистості, цілеспрямованості особистості, її бажань, потреб, інтересів; збагачення особистісного досвіду діяльності, поведінки, спілкування, вибору позицій, траєкторії індивідуального розвитку тощо.

Кінцевим результатом функції психічного розвитку особистості в освітньому процесі є реальні новоутворення в інтелектуальній сфері (в увазі, сприйнятті, мисленні (вербальне, когнітивне, творче, дівергентне, логічне та ін.), пам'яті (слухова, образна, зорова, моторно-служова, емоційна, комбінована та ін.), уяві, мові), в емоційній та вольовій сферах особистості. З позиції екзистенціалістів суб'єктам управління при проектуванні навчально-виковного процесу потрібно враховувати, що, хоч процес організованої освіти здійснюється, переважно, в групах, класах, необхідно все ж бачити в учнів окремі особистості і розглядати групи як середовище, в якому проходить свій унікальний шлях розвитку кожна окрема особистість.

Найважливішим для екзистенціалізму є процес самовизначення особистості у власній життєдіяльності, пов'язаний із самореалізацією і самоствердженням. Потреба у самовизначені особистості є однією зі складових активності людини і детермінує її поведінку. Самовизначення є вибором особистістю шляху розвитку, своїх взаємів із суспільством, власної долі, самої себе, траєкторії індивідуального розвитку, моделі поведінки; передбачає вироблення її реалізацію.

власної думки, оцінки навколошнього світу, оточення, а також особисту відповідальність — за це. Особистість, вибираючи, самовизначається, має можливість реалізуватися у різних видах діяльності, спілкуванні. У процесі самовизначення людина творить себе, перебудовує свій внутрішній світ, стає суб'єктом саморозвитку, самореалізації, самовиховання, виявляє свою активність у духовній, соціальній, фізичній і пізнавальній сферах.

Наведені вище міркування не претендують на завершеність і висвітлюють особливості деяких аспектів управління у ракурсі екзистенціалізму.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрющенко В.П., Мисальченко М.І. Сучасна соціальна філософія. — К.: Генеза, 1996. — С.78-80.
2. Гершунський Б.С. Філософія образования для ХХІ века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). — М.: Изд-во "Совершенство", 1998. — С.87.
3. Гусинський Э.Н., Турчанінова Ю.И. Введение в філософію образования: Учебное пособие. — М.: Издательская корпорация "Логос", 2000. — С.124-152.
4. Дмитренко Г.А. Стратегічний менеджмент: цільова управління освігою на основі кваліметричного підходу: Навчальний посібник. — К.: ІЗМН, 1996. — С.31.
5. Концепція національного виховання дітей та молоді у національній системі освіти / Інформаційний збірник Міністерства освіти України. — 1996. — №13. — С.2-15.
6. Положення про загальноосвітній національний заклад. Постанова Кабінету міністрів України №964 від 14 червня 2000 р. — С.1-10.
7. Сухомлинська О.В. Концептуальні засади розвитку історико-педагогічної науки в Україні // Шлях освіти. — 1999. — №1. — С.44.

Сергій СІНКЕВИЧ

ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ АКСІОЛОГІЧНОГО ЗНАННЯ

Сучасна система освіти і виховання в Україні базується на особистісно орієнтованому підході, тобто в центр уваги ставить вивчення особистості того, кого налаштовують, у всіх його взаємозв'язках і опосередкованих, піднесення індивідуальності, її самовизначення і розвиток. Формування особистості здійснюється в процесі соціалізації, тобто запущення її до соціокультурних цінностей.

Поняття цінностей відображає один із найсуттєвіших моментів практичної взаємодії людини з навколошнім середовищем та іншими людьми: спрямованість зрушень, що відбувається в життєвому стані та розвитку конкретного індивіда під впливом відповідних носіїв цінностей — сім'ї, педагогів, закладів освіти, молодіжних організацій тощо [10, 113]. Проте, дати характеристику поняття цінностей, на наш погляд, досить складно без звернення до історичних аспектів розвитку аксіологічного знання.

Перші філософські поняття, що мають аксіологічний сенс, виникають разом із виникненням онтологічними категоріями ще на початку античної філософії. Так, Парменід, висунувши поняття єдиного буття як основи філософствування, в своєму творі "Про природу" вперше диференціює розумоємський світ "істини" та ілюзорний світ "думки". В цей же період у Геракліта та Демокрита в першіх філософських категоріях з'являється термін "прекрасне" (καππός, καλλονή). Починаючи з Платона, Сократа, Арістотеля, "прекрасне" отримує статус самостійної цінності, особливо в середньовічній філософії. З них можна починати історію аксіології, оскільки вони вперше формулюють власне аксіологічне питання: "що таке?", "як властиване та чому?" При цьому Арістотель першим робить спроби відокремити цінність (благо) від сутності (єдина). Він розрізняє зміст цінносних категорій, тобто соціально значущих духовних зasad людської життєдіяльності, серед усіх інших філософських форм пізнання [2, 5-62].

Гносеологічний етап розвитку філософії, умовним початком якого можна вважати спланення Дж.Бруно в 1600 році, характеризується культом наукового знання. Суперечки велися лише щодо джерел пізнання та найбільш прийнятніх критеріїв істини. Тому цінність, одиночні поняття та судження виявляються зайвою та висловлюють лише дратування нових філософій учених.

Так, Ф.Бекон у своїй класифікації людських пізнань і заснованіх на них наук включив, наприклад, музику та образотворче мистецтво у розділ вчення про людське тіло, поряд із Науками землі. Серія: Педагогіка. — 2002. — №2.

медициновою, косметикою та атлетикою, а теорію музики й архітектуру — в розділ “змішаної математики, вчення про природу разом з астрономією та історією машин” [1, 211].

Послідовник і систематик Беконівського матеріалізму Т. Гоббс розглядає основні цінності поняття та уявлення з позиції ієаситичного буржуазного утилітаризму, де людина є “засобом та об’єктом зовнішнього соціального впливу. Гідність або цілі людини, її “суспільні цінності” є тією цінною, яку дає їй держава” [5, 66]. Він приходить до думки очищення розуму, а отже, філософського мислення від непередбаченісів цінностісних уявлень, оскільки вони обумовлюють людський інтерес та скіпальність, а тому надто відносні [4, 65].

Б. Спіноза в “Етиці” висловлює негативне ставлення до усіх цінностей, оскільки вони є лише людськими “забобонами щодо добра та зла, заслути та гріху.., які заважають істинному пізнанню” [9, 104].

Таким чином, гносеологічна переорієнтація філософії у XVII ст. низела духовно-цінності засади людського життя із загальнокосмічними божіми висот до рівня неадекватних непевних форм пізнання та якостей людської уяви. Міркування про те, що духовні та загальнолюдські цінності, які тільки й роблять людину людиною, оточились відіснунтями зі сфер природи та Духу на рівень соціуму, наведеною до ілюзії, що щастя або нещастя людей залежить лише від ступеня розвитку їх наук та форм державного устрою — найменебезпечніша помилка, яка живе та панує й сьогодні.

Між іншим, наприкінці другого етапу XVII та XIX ст. філософи поставилися до цінностного аспекту з великою увагою. Вирішальне слово у цьому належить І. Канту, який не тільки протиставив цінностно-практичну свідомість теоретичній, а й вивів її за межі гносеології.

Самореалізація абсолютноного світового духу через індивідуальну та суспільну свідомість людини та її доцільну діяльність стала реальним і змістовним іроком до філософії майбутнього аксіологічного етапу. Неогегельянці, переосмислюючи тегелівську філософію під утилітаристичними засадами XIX—XX ст., взяли за основу саме вчення Гегеля про абсолютний дух (Б. Бозанкет, Ф. Бредлі, Р. Колінгвуд).

Справжнім пionером екзистенційної філософії, духовно-цінності за своїм змістом, у рамках гносеологічного етапу став С. К'єргегор. Його філософія духу базується на свободі волі, але, на відміну від Гегеля, його дух — індивідуальний, а на відміну від Шопенгауера, ця воля — особистісна. Нарешті, тут мова йде про духовну свободу особистості. Поставивши внутрішній духовний світ вище зовнішніх умов його існування, К'єргегор перевів філософське мислення в духовно-цінностний вимір.

Формально початком аксіологічного етапу розвитку філософії можна вважати появу книжки Р. Лотце “Мікромос”, у якій він уперше ввів у якості самостійного поняття “значущість” (Geltung), яке не залежить від досвіду та відіграє роль критерію істини в пізнанні, започаткувавши таким чином розгляд цінності проблематики.

Філософи Баденської (В. Віндельбанд, Г. Рінкерт та ін.) та Марбурзької (Г. Коген та ін.) школ неокантіанства, розвиваючи цю тенденцію, використовують, крім поняття “значущість”, поняття “позиційність” (Sollen) і “цінність” (Werwoll). Весь реальний світ поділяється ними на буття (дійсність, існування) та цінності, які не існують: знаходяться поза та над буттям, по іншій бік від об’єкта та суб’єкта, та має для останнього лише об’єктивне, загальнообов’язкове значення та позиційність. Сутність цінностей, писав Г. Рінкерт, “полігає в їхній значущість, а не у фактичності” [7, 71]. Г. Рінкерт підносить “цінність” у ранг універсальної системи сенсуючою філософської категорії. Оскільки, на його думку, те, що не можна віднести до цінностей, не має абсолютно ніякого сенсу [8, 58].

Сенсокиттеї, екзистенційні, феноменологічні, антропологічні та релігійні філософські течії, що утворилися наприкінці XIX ст., були цінностями за своїм змістом, але, як правило, спеціальним аналізом цінностів категорій не займались. Їх ставлення до цінності проблематики можна визначити словами Ф. Ніцше, який на порозі ХХ ст. здійснив найбільш кардинальну переоцінку цінностей, що відкликіть своє, та застарілісік ідеалів. “Питання цінностей, — стверджував він, — фундаментальні питання історії: остання знаходить всю свою серйозність лише за умов, що ми відповіли на питання цінностей” [3].

До початку ХХ ст. не залишалася жодної серйозної філософської течії, котра б не відзначила свого ставлення до цінностей, їх специфіки та ролі в житті людини й суспільства.

Не відається доказом й те, що в теоретичному розробку проблеми цінностей досить важомий внесок зробили філософи позитивістського напряму. Це стосується неореалізму (Р.Перрі), натурализму (Т.Манро), прагматизму (Д.Д'юї), контекстуалізму (Ст. Пенер) та емотівізму (Ч.Орден, А.Річардс). При цьому неопоситивізм (від Б.Рассела до Л.Віттенштейна) остаточно визначив цінності та оцінки судження як незерифіційні, а тому і такі, що не мають відношення ні до істини, ні до науки.

Справжнім відкриттям цінностного бачення світу стала філософія російського релігійного ренесансу. Вона розкривала в загальнолюдських цінностях їхній духовний зміст як внутрішню основу людської всеєдності. Побачивши цінності основи людського буття не в познавальних можливостях розуму, ажай навіть світового, а в божественній духовності, російські філософи (від В.Солов'єва до М.Лоссального) показали глибокий взаємозв'язок та органічну єдність великої тріади ХХ ст.: Дух–Свобода–Особистість. Цей людино–перетворюючий прорив божественної духовності в соціумі реалізується у вигляді загальнолюдських та духовних цінностей. Тому, за словами М.Лоссального, “все життя рухається любов’ю до цінностей” [6, 77].

Російська філософія знайшла та показала людству в цілому та кожній людині окремо шлях духовного відродження в її земному житті. Не дивно, що в першій третині ХХ ст. аксіологія дійсно пережила бум, оскільки цінносне вчення про людину, суспільство й культуру дало можливість поглянути на них зсередини та неупереджено, не залежно від будь-яких соціально-економічних і політических пристрастей. Саме тому цінносне вчення надійно запрацювало не тільки в соціокультурній, а й у політичній, правовій сфері.

Таким чином, можна констатувати те, що до другої половини ХХ ст. аксіологія надійно зайняла своє місце в усіх сферах сучасного соціогуманітарного знання, а її бум, природно, пішов на спад. У нашій країні до початку 60-х років аксіологія знаходилася під офіційною забороною як буржуазна “псевдонаука”. Тільки в 1960 році була опублікована монографія В.Тугарінова “Про цінності життя та культури”, яка поклала початок розробці основних аксіологічних понять із марксистських, звісно, позицій. Потім з'явились десятки статей на цю тему, а в 1964 році українською мовою вийшла книга В.Василенко “Цінність та оцінка”. Достірніків вченівські стверджували “правомірність” розгляду понять “цинність” й “оцінка” в якості категорій філософії; термін “аксіологія” застосовувався лише при критиці буржуазних концепцій, хоча початок розробки цінносної проблематики був покладений.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антологія мирової філософії: В 4-хт. — М.: Мисль. — 1970. — Т. 2. — 776 с.
2. Аристотель. Сочинения В 4-х т. /Аристотель АН ССРР. Ин-т філософии. — М.: Мисль. — 1975. — Т.1: (Метафізика; О душі /Ред. и автор предисловия В. Ф. Аслус). — 1975. — 550 с.
3. Балакіна И.Ф. Проблема ценностей и зарубежные аксиологические учения // Филос. науки. — 1986. — № 36. — С.75–83.
4. Гоббс Т. Сочинения. В 2 т. — Т. 1. — М., 1991. — 650 с.
5. Гоббс Т. Сочинения. В 2 т. — Т. 2. — М., 1991. — 490 с.
6. Лоссаль Н.О. Условия абсолютного добра. — М: Просвещение, 1991. — 182 с.
7. Риккерт Г. Науки о природе и науки о культуре. — СПб., 1911. — 128 с.
8. Риккерт Г. Філософія історії. — СПб., 1908. — 100 с.
9. Спіноза Б. Етика // Избр. произведения. В 2 т. — М., 1957. — Т. 1. — 631 с.
10. Ческевич В.Г. Актуальні проблеми побудови системи виховання в умовах державотворення // Цінності у вихованні підростаючого покоління: проблеми, пошуки, перспективи: Міжнародні науково-практичні читання (Київ, 20–21 листопада 1996 року) // Педагогіка і психологія, — №1. — 1997. — С.111–118.

Ольга ААЗЕБНА

ПОКАЗНИКИ АКТИВНОЇ ЕКОЛОГІЧНОЇ ПОЗИЦІЇ ОСОБИСТСТІ

Екологічні катастрофи дедалі частіше супроводжують людське буття у Всесвіті. Визначаючи причини їх виникнення, вчені одною з найсуттєвіших називають наявність сформованості екологічної культури людини, а загалом і всього суспільства [6]. Про це свідчать численні дослідження екологічної галузі. З поміж них найбільш тривожать і турбулють

ті, що висвітлюють стан екологічної освіти і виковання в навчально-виховних закладах [3; 5; 7]. Адже найдоцільніше формувати екологічну культуру людини в період найбільшої інтенсивності процесу її особистісного становлення.

Ряд психологічно-педагогічних досліджень, присвячених формуванню осзначеного феномена, розглядає різні підходи, шляхи і методи щодо вирішення існуючої проблеми: через мажпредметні зв'язки — Т.Каленічакова; у процесі вивчення предметів школиного компонента різного профілю — В.Коваль, О.Король, О.Лабенко. Дослідники розглядають форми і методи екологічної освіти і виковання, враховуючи особливості різних вікових груп школярів: Г.Волошина, Л.Шаповал — молодших школярів, М.Сонюка, Р.Науменко, Г.Каропа — підлітків, Н.Левчук — старшокласників.

Наше дослідження розглядає процес вироблення активної екологічної позиції особистості (АЕП) одною з основних умов формування екологічної культури людини. Досліджуваний феномен представляємо як внутрішній особистісний узвір, що є "активізм за формою і моральним за змістом" [4], вироблення якого сприяє формуванню такого рівня екологічної культури суб'єкта, котрий дасть змогу останній "виконувати" її життєстверджуючу функцію у якості суспільної норми [1].

Для визначення рівня сформованості активної екологічної позиції школяра користуємося показниками: активістю, угодженістю, спрямованістю. Останній привертає особливу увагу. Якщо дана характеристика матиме від'ємний вектор, особистості ніколи не будуть притаманні ознаки екологічної культурної людини, а її загальнопідводська культура загалом складатиме своїх найменших позначок. Спряженість екологічної позиції особистості обумовлюватиме всю її можливу природоохоронну діяльність і визначатиме останню як позитивну, що "працюватиме" на благо суспільного розвитку, або, наявної, деструктивну, яка обумовлюватиме дії суб'єкта на зразок: "Після мене хоч потоп!"

Проведені нами дослідження стосуються підліткового віку, як одного з найбільш сприятливих для вироблення активної екологічної позиції школярів. Базою для експерименту стали учні 5-9-х класів загальноосвітніх шкіл: смт.Ладан Прилуцького району, Чернігівської області, смт.Кодаки Васильківського району, Київської області, смт №286 м.Києва. Всього 366 школярів. За основу взято методику Т.Іванової, адаптовану до вимог даного дослідження [2].

Учним пропонується вісім тверджень екологічного змісту, що визначають їх ставлення до природи. Потрібно розташувати за рангами ці твердження, залежно від їх значущості для особистості та, відповідно, присвоїти кожному з них те чи інше місце (з 1-го по 8-е).

Запропоновані твердження мають різний характер: чотири з них за змістом — антропоцентричного спрямування (1-4), інші чотири демонструють біоцентричний підхід у ставленні до природи (5-8).

Підраховуємо кількість виборів за рангами на кожне твердження окремо за класами та встановлюємо значення групового показника активної екологічної позиції школярів за спрямованістю (Т), користуючись формулою: $T = \frac{\sum K_i}{N}$, де K_i — кількість виборів відповідного рангу, зроблених учнями для кожного твердження, N — загальна кількість дослідженнях у кожному класі.

Наступний крок математичної обробки даних — обчислення Та і ТБ, де Та — груповий показник для кожного класу, що вказує кількість виборів за рангами антропоцентричного змісту, ТБ — відповідний показник, що підраховується за кількістю виборів біоцентричного спрямування. Відповідно:

$T_a = \frac{\sum K_{ai}}{N}$, де K_{ai} — кількість виборів антропоцентричного змісту за рангами у кожному з класів.

$T_B = \frac{\sum K_{bi}}{N}$, де K_{bi} — кількість виборів біоцентричного змісту за рангами у кожному з класів.

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Показник спрямованості (С) визначається відношенням суми показників Та до суми показників Тб, тобто $C = \frac{\sum Ta}{\sum Tb}$.

У нашому дослідженні брали участь 366 учнів. У таблиці 1 представлені результати обчислень групового показника (Т) на прикладі одного з класів (9-го).

Аналіз представленої таблиці 1 вказує на очевидність ситуації, коли перевага надається твердженням антропоцентричного змісту. Цифрові значення групового показника Т перших чотирьох тверджень сягають найвищих позначок за рангом з 1-го по 4-те.

Проведені аналогічно розрахунки показника Т для кожного класу, дають змогу обчислити і підсумувати значення Та й Tb за можливим рангом. Представляючи величину показника спрямованості С, результати подаємо в таблиці 2.

Таблиця 1

Результати обчислень групового показника (Т) на прикладі одного з класів (9-го)

№ п/п	Місце за рангом Варіанти тверджень	1	2	3	4	5	6	7	8
1.	Природа — це частина національного багатства	0,28	0,19	0,08	0,08	0,12	0,14	0,05	0,05
2.	Природа — це джерело ресурсів для розвитку економіки і промисловості	0,06	0,19	0,19	0,09	0,06	0,06	0,11	0,21
3.	Природа — це екологічне середовище існування людини (повітря, вода,...)	0,49	0,14	0,13	0,06	0,09	0,01	0,06	0
4.	Природа — це взірець і джерело для людських винаходів у науці і техніці	0,03	0,11	0,16	0,09	0,17	0,14	0,21	0,08
5.	Природа — це незичергне джерело для пізнання людиною законів Всесвіту	0,01	0,2	0,19	0,17	0,24	0,03	0,08	0,08
6.	Природа є необхідною умовою для високання у людини доброти	0,02	0,08	0,06	0,17	0,09	0,3	0,14	0,09
7.	Природа є натхненням для поетів, музикантів, художників	0	0,02	0,08	0,19	0,08	0,11	0,06	0,44
8.	Природа є необхідною умовою для розвитку людини високої культури й духовності	0,06	0,05	0,13	0,12	0,11	0,16	0,28	0,08

Якщо показник спрямованості (С) визначається відношенням $\sum Ta / \sum Tb$, то маємо розглядати такі можливі варіанти результатів математичного обчислення останнього:

- * коли відношення $\frac{\sum Ta}{\sum Tb} > 1$, то показник спрямованості вказує на очевидну перевагу антропоцентричного щодо досліджуваної характеристики;
- * коли відношення $\frac{\sum Ta}{\sum Tb} = 1$, то показник спрямованості рівно фіксує заговий стан особистості в її ставленні до природи. Ймовірно, при таких значеннях С найбільш доцільно і

технологічно виправдано коригувати елементи процесу екологічного виксовання. У нашому випадку мова йде про можливу кореляцію процесу вироблення активної екологічної позиції школярів, зокрема про таку її характеристику, як спрямованість;

- коли відношення $\frac{\sum \Gamma_a}{\sum \Gamma_b} < 1$, то показник С вказує на біоцентричний підхід людини у її ставленні до природи і довкілля.

Габлаця 2

Величина показника спрямованості С

Клас, ранг	5 (N=52), С	6 (N=79), С	7 (N=77), С	8 (N=95), С	9 (N=63), С
1	3,56	3,35	4,94	4,5	8,6
2	2,9	1,3	1,06	1,67	1,8
3	1,12	1,8	1,97	1,39	1,22
4	0,39	0,62	0,83	1,02	0,49
5	1,73	0,82	0,85	0,85	0,85
6	0,51	0,35	0,85	0,54	0,58
7	0,49	0,6	0,43	0,54	0,77
8	0,62	0,76	0,67	0,47	0,49
Сс за класами	1,42	1,2	1,45	1,37	1,85

У нашому випадку з таблиці 2 добре видно, що показник С за першим рангом у всіх класах набагато перевищує одиницю. Протому спостерігаємо ріст цифрового значення показника С з 5-го по 9-ий клас. Відповідно, робимо висновок, що антропоцентричні "настрої" у ставленні підлітків до природи і довкілля з віком прогресують. Огляд цифрових значень перших трьох рангів тільки підкріплює попередній висновок. У всіх класах показник С більший від одиниці.

Останній рядок таблиці представляє цифрове значення показника С як середнє для кожного класу. Як бачимо, значення показника С всюди перевищує одиницю, але не дуже суттєво. Саме це свідчить, що підлітковий вік найбільш сприятливий для кореляції такої характеристики активної екологічної позиції особистості, як спрямованість. Зauważимо, що коливання цифрових значень показника Сс у всіх класах у межах від 1-го до 2-го свідчить про той факт, що робота з учнями за досліджуваною темою не проводиться. Значення ж показника Сс у 9-му класі [1, 85], проти значення показника Сс у 5-му класі [1, 42], вказує на необхідність звернути увагу фахівців на вироблення активної екологічної позиції особистості та її характеристик у системі екологічного виксовання загальноосвітніх шкіл.

Висходячи з даних обчислень показника С, дане дослідження передбачає три різні сформованості активної екологічної позиції особистості за спрямованістю: достатній, середній, початковий. Для їх визначення умовно присвоїмо такі індекси показникові С: якщо значення $C > 1$ (початковий рівень АЕП), кількість балів — 4; коли показник С має значення наближені до одиниці — 2-3 бали (середній рівень АЕП); при значеннях показника $C < 1$ — 1бал (достатній рівень АЕП).

Означені різні сформованості АЕП за спрямованістю у цифровому визначені розраховують за формуловою: $C = \frac{Q \times n}{N}$, де C_i — кількість показників С відповідного значення, n — кількість присвоєних значення С балів, N — загальна кількість показників С (у нашему випадку $N = 8$).

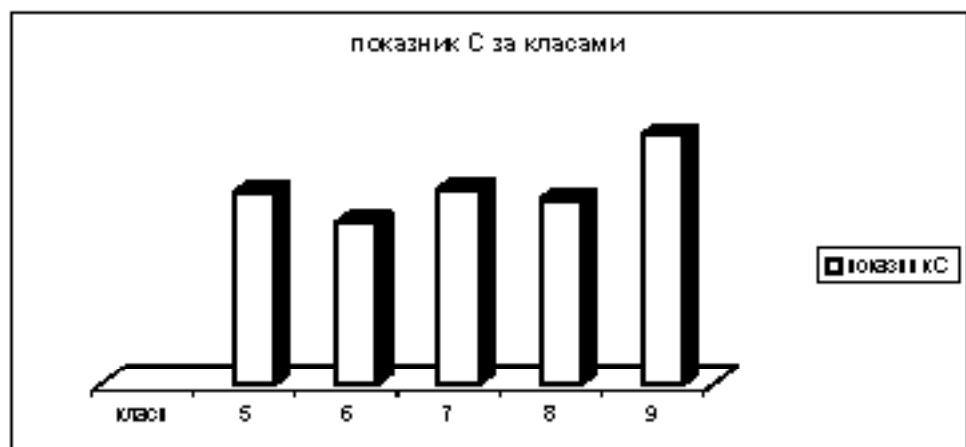
Якщо всі вісім показників С будуть мати значення більше 1, то отримаємо умовні математичні межі показника С такі: $C_{\max} = \frac{8 \times 4}{8} = 4$.

За умови, що тільки один показник С має значення >1 , отримаємо: Ступ = $\frac{1 \times 4}{8} = 0,5$.

Якщо ж тільки половина з восьми можливих показників С дасть результати більші 1, то отримаємо $C_s = \frac{4 \times 4}{8} = 2$. Відповідно:

- *достатній рівень АЕП за спрямованістю (Сд)* умовно знаходитьться в межах цифрових значень від 0,5 до 1,0;
- *середній рівень АЕП визначатимуть значення показника С (Сс) від 1,0 до 2,0; при цьому межі показника С = 2–1,5 оцінюють в 3 бали. Значення показника С = 1,5–1,0 — у 2 бали;*
- *початковий рівень АЕП за спрямованістю вважаємо при значеннях показника С >2 й оцінюємо його у 4 бали.*

Результати експерименту констатують значення показника С, що за виробленою шкалою оцінювання дорівнюють середньому рівню АЕП підлітків за спрямованістю. Пересторогою є той факт, що значення показника С учнів 9-го класу наближене до значення початкового. Для кращого сприйняття результатів експерименту ілюструємо їх.



Якщо обчислити середнє значення показника С в загальному для підлітків за кожним із рангів, отримаємо такі дані:

Габарит 3

Середнє значення показника С в загальному для підлітків за кожним із рангів

Ранги С за рангом	1	2	3	4	5	6	7	8
	4,99	1,75	1,5	0,67	1,02	0,56	0,57	0,6

Дані таблиці 3 красномовно свідчать про перевагу антропоцентричного підходу у ставленні до природи і довкілля. За першим рангом значення показника С вказує на початковий рівень АЕП підлітків за спрямованістю. Друге та третє місця тільки підкріплюють цей висновок. У загальному маємо чотири ранги, що відповідають значенню $C > 1$, тобто розрахунки С середнього рангового для підлітків 5–9-х класів дорівнюють індексу $\frac{4 \times 4}{8} = 2$.

Отриманий результат тривожить, бо має значення крайньої межі середнього рівня АЕП за спрямованістю, наближений до значень початкового рівня. Загалом представимо результати обчислень рівня сформованості АЕП за спрямованістю у таблиці 4.

Результати обчислень рівня сформованості АЕП за спрямованістю

Характеристики	Класи				
	5	6	7	8	9
Показник С	1,42	1,2	1,45	1,37	1,85
Кількість балів	2	2	2	2	3
Рівень сформованості АЕП за спрямованістю	середній	середній	середній	середній	середній

Отримані наліти результати вочевидь свідчать, що впровадження активної екологічної позиції підлітків, як однієї з умов формування екологічної культури людини, в системі екологічного викования є надзвичайно актуальним. Вони підкріплюють думку про необхідність і своєчасність даної роботи і вказують на правильність вибраного наліти підліткового віку як одного з найсприятливіших для формування досліджуваної особистісної характеристики в процесі становлення гармонійної, всебічно розвиненої майбутньої людини.

ЛІТЕРАТУРА

- Бех І.Д. Особистісно-орієнтоване виховання: Науково-методичний посібник. — К., 1998. — 204 с.
- Иванова Т.В. Экологические ценности в общественном сознании // Вопросы психологии. — №3. — С.83-88.
- Каленикова Т.Г. Межпредметные связи как фактор экологического образования и воспитания учащихся / Автореф. дис. канд. пед. н. — 13.00.01. — Минск, 1991. — 19 с.
- Кононко О.Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільників. — К.: Степос, 2000. — 336 с.
- Король О.В. Формування екологічної культури учнів 5-6-их класів у процесі вивчення інтегрованого курсу "Навколошний світ"? Автореф. дис. канд. пед. н. — 13.00.03. — Інститут проблем виховання АПН України. — 1999. — 19 с.
- Жилко М.І. Екологічна культура: стан та проблеми формування. — К.: Знання, 1999. — 36 с.
- Шаповал Л.В. Екологічне виховання молодих школярів у процесі вивчення природознавчих предметів / Автореф. дис. канд. пед. н. — 13.00.01. — Інститут проблем виховання АПН України. — К., 1999. — 21 с.

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ

Людмила МАЦУК

ПРАВОВЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ У СІМ'Ї

У сучасних умовах зростає значення правового виховання дітей. Його ефективність значимою мірою залежить від об'єднання різних інститутів виховання, передусім, дошкільних закладів і сім'ї в ювенальній.

Значення сім'ї — найважливішого фактора формування особистості в сензативному періоді — є безальтернативним. Сукупність морально-етичних дій як виразника правових постулатів і норм поведінки залидається в сімейних умовах, коли дитина отримує елементарні уявлення, тобто основи понять, а також способи притягнення до загальнолюдських цінностей, культури загалом і правової зокрема. Цінностно-правові орієнтації спираються на переконання і емоційні зв'язки, що існують між дітьми і батьками.

Водночас, згідно з результатами наукових досліджень, на спрямованості й змісті правового виховання вкрай негативно позначається поведінка членів асоціальних сімей, а також їх негативна життєдільність і девіантна позиція.

Для започаткованого нами дослідження важливими є ті результати вченів, якими встановлено, що здебільшого у батьків неповнолітніх правопорушників виявляють неревіспекційні захворювання, зловживання спиртними напоями; позбавлення волі одного з батьків чи найближчих родичів, які спільно проживають, з губною позначається на житті дітей.

Показовими є факти зростання трохи з фіксованої аморальної поведінки. Такий стан стимулює народження приблизно чверті всіх дітей поза шлюбом. Це в середньому — від 450 тис. Щорічно з неповніх сімей — до 1/5 від загальної кількості. В основному це материнські сім'ї — матір і діти, згідно — батьківські — батько і діти. Здебільшого батьками неповнолітніх правопорушників є громадяни з невисокими культурним та освітнім рівнем.

Таким чином, можемо визначити, що ефективність правового виховання дітей вирішальною мірою залежить від взаємодії та взаємодоповіданості різних членів сім'ї. Їх вплив уособлюється у профілактических заходах, які здійснюють сім'я, освітні заклади, правоохоронні органи, громадськість. Мета такої роботи, за словами В.Сухомлинського, полягає в тому, щоби виховувати людину, а відтак, і громадянину. Єдність мети з прагненням її реалізації приєднує зусилля всіх інститутів правовисногого процесу, очікуванням результатом якого є формування правової культури, адекватної змісту загальнолюдських цінностей [4, 433–491].

Забезпечення взаємодії дошкільного закладу, школи та сім'ї передбачає розв'язання низки складних практичних завдань різносторонньої спрямованості. І тут розглядаємо першочергову єдність правового навчання і виховання дітей в умовах навчальної та позанавчальної роботи шляхом розповсюдження виховно-правового епізуу сім'ї з визначенням оптимальних форм взаємодії різних соціальних інститутів виховання особистості. Адже в умовах родинного виховання діти отримують перші морально-правові уявлени я значущі, батьківські настанови. У них формуються навички поведінки, які є адекватними до цінностно-правових орієнтацій та оцінок їх суджень авторитетними дорослими.

Отже, за такого підходу правове виховання забезпечує поспідовіність засвоєння кожного дитинного морально-правового норм і оцінок, ухвалених не лише в сім'ї, а й у суспільстві.

Зауважимо, що джерелом правової культури для дітей старшого дошкільного — молодшого шкільного віку є не лише правова культура батьків, а й рівень загальній культури. Вираженням цього розглядаємо ставлення батьків до законів і правопорядку, особистого, громадського і державного майна, охорону прав громадян і прагнення дотримуватись їх у повсякденному житті, а також неухильне виконання своїх обов'язків у контексті виканання

загальнолюдських цінностей, в ставленні до людей, які потребують допомоги (ненічні, хворі, літні громадяни).

Отже, зміст уявлень, висловлювань і вчинків дорослих вирішально впливає на формування основ правосвідомості дитини в умовах родинного виховання.

Формування несприятливості до негативних проявів поведінки в процесі спілкування з однолітками та з дорослими, соціалізації й соціальної адаптації до змінних умов функціонування довкілля відбувається під впливом батьківського прикладу. Здебільшого злочинна поведінка неповнолітніх детермінована сімейними умовами і є прикладом чи результатом діяльності дорослих чи дітей [3, 106–116].

Науково і практикою переведено, що формування особистості дитини і громадське обличчя її батьків є взаємообусловленими. Враховуючи, що на дитину в сім'ї впливають різноманітні, іноді протилежні за змістом і спрямованістю погляди на явища, на життя і моральні цінності, на побутові ситуації, зміст їх правових уявлень принципово відрізняється. Правова інформація кожного дитинного сприймається чи відхиляється лише після з'ясування її відповідності змісту поглядів і переконань. За умови, коли морально-правова інформація є позитивною, однак не переноситься в реальну поведінку, водночас позитивними теоретичними формуються антисоціальні оцінки та орієнтації. На їх основі в подальшому формуються вже переконання.

Опанування правових і моральних оцінок здійснюється шляхом суб'єктивного привласнення і перенесення у власний досвід чинників установок. Відтак спосіб сприйняття реального світу з опорою на неписані правові та моральні поступати заперечується, а подекуди переходить в особисті навички і потреби та функціонує як еталон. Отже, це визначає вибір поведінки, в чинках, а також характеру і змісту самооцінки та самономнтролю.

Згідно з результатами дослідження сучасних психологів, уже в ранньому дитинстві малюкам притаманні періоди найбільшої сприйнятливості (сензитивні періоди) до різних подразників і засобів впливу. Завдяки надзвичайній гнучкості й пластичності їх нервової системи отримування знань є прискореним і досить ефективним процесом. Отже, в цей час певні риси характеру дитини, її морально-вольові особливості й особистісні властивості залягаються без особливих зусиль в умовах різних видів діяльності. Уміння й навички, як і риси характеру, що сформувалися в ранньому віці, є особливо стійкими, відтак їх важко переконувати, усуваючи недоліки. Сімейне виховання не знає альтернативи у правовому виксованні з тиску маркувань, що лише сім'я створює оптимальні можливості для різних видів спілкування дитини з батьками, Багаторічного впрацювання й усунення з учніково-поведінкових дій та ставлень до однолітків та дорослих [1, 185–192].

Психологи стверджують, що за умови дефіциту взаємодії та спілкування розумовий і фізичний розвиток дитини уповільнюється, а відтак, прогресують явища соціальної та емоційної депривації (побавлення). У подальшому вони уможливлюють певні девіації (відхилення) у поведінці вихованці.

Отже, нове виксовання дітей в умовах родини визначається як спеціально організований вплив батьків, якому притаманна систематичність й послідовність, з метою формування у дітей суспільно значущих ознак правосвідомості й навичок високоморальної, правододільної поведінки в різних видах діяльності.

Правове виксовання дітей у сім'ї розглядаємо як процес складній і динамічний, який розв'язує націку різностронніх завдань. Передусім, це — повідомлення кожній дитині необхідного для її віку і рівня розумового розвитку відповідного обсягу морально-правових знань; формування морально-правових уявлень, переконань, почуттів, звичок і навичок поводження адекватно до вимог моралі й закону, пристягнення нетерпимого ставлення до порушень моральних і правових норм і готовності запобігати і припиняти порушення норм моралі та правопорядку.

Вплив сімейних відносин на правове виксовання дітей визначається змістом цінно-правових орієнтацій та установок, оцінок, які дають батьки і діти фактам довкілля. За показниками таких орієнтацій у започаткованому дослідженні установі засаднічі вимоги до моралі і закону, до дисциплін, норм права власності і співчуття. Вищим проявом позитивних показників правової зрілості розглядаємо соціально-правову активність батьків і дітей в умовах сімейного виксовання та міжпоколінської трансмісії.

За основу конкретно означеного аспекту в нашому дослідженні працюють результати вчення, які визначили певні типи цінностно-правових орієнтацій батьків [2, 62–73].

Найбільш значущою розглядаємо активо-позитивну цінностно-правову орієнтацію, що дозволяє досягти батькам очікуваных позитивних результатів від спілкування з дітьми. Родинному вихованню першого типу притаманний високий рівень розвитку правосвідомості, що вирізняється певною злагодженістю моралі і права, змінами адекватного поведінки в найрізноманітніших ситуаціях із відповідною оцінкою добра і зла, справедливості й несправедливості, правомірного поведінкою та вчинками інших людей.

Позитивність впливу на дітей вбачаємо в тому, що їх не обмежують пасивним спогляданням соціуму. Діти наповнюють на дію і вчінок, що є виразником їх особистого ставлення, в якому синтезовано розуміння фактів і явищ довкілля. Це сприяє залученню дітей до активної участі в справах батьків профілактичного і правовиконавчого впливу, а також надання допомоги правоохоронним органам і громадським організаціям для забезпечення законності, правопорядку, захисту честі й гідності людини. Це унеможлилює будь-які антигромадські прояви, сприяє дотриманню норм правової культури й відповідності поведінки в соціумі.

Поєднання правових переважань в “батьківською педагогікою” відійде за В.Сухомлинським розглядаємо як джерелом, стимулюючим фактором формування цінностно-правових орієнтацій дітей. Відповідно з такою орієнтацією вирізняються батьки з правовими поглядами і переважаннями, яким притаманні показники об’єктивності в оцінці вчиноків людей, правової дійсності, відповідальності за свою поведінку та за дії своїх дітей.

Відмінний педагог В.Сухомлинський наголошує, що найважливішим фактором позитивного впливу на виховання є “висока педагогічна культура вчителя і батьків, усвідомлення всіма причинами до виховання дітей громадської відповідальності за їх долю” [4, Т.3, 457].

Особлива байдужість цінностно-правової орієнтації батьків у формуванні моральних якостей дитини — чи не найбільше зло, якого можна завдати вихованню. Основними показниками такої орієнтації вчені вважають індиферентність, тобто байдужість. Їх пояснюють неповнотою чи ж відсутністю значущих компонентів, які є підґрунтами для особистої правосвідомості.

Отже, так обумовлюється її формування на досить низькому рівні й у дітей. Превалюючу причинну ставлення дітини до виховання вчені розглядають як засилення обох батьків (одного з них) певним видом діяльності. Відтак формується байдужість до морально-правової сфери життя дорослих людей і власників дітей. Батьків не цікавить, де і з ким бувають діти, чим займаються, звідки в них з'являються речі, цінності та інше. У випадку скоєння правопорушення вони є сторонніми спостерігачами.

Негативні орієнтації батьків із чітко вираженою асоціальним спрямованістю — відсутність уважного ставлення до загально ухвалених моральних цінностей (правовий нігілізм, ігнорування вимог закону щодо забезпечення охорони державної, суспільної та індивідуальної власності, негативне ставлення до діяльності правоохоронних органів, прагнення непрудового збагачення), неприскорена відмова відмов відодержання моральних і правових норм — ініціюють скоєння аморальних, асоціальних і протиправових дій.

ЛІТЕРАТУРА

- Кононко О.Л. Соціально-емоційний розвиток особистості. — К.: Освіга, 1998. — 246 с.
- Лукашевич М.П. Соціалізація: механізми і технології. — К., 1998. — 108 с.
- Мудрак А.В. Соціальна педагогітика. — М.: ACADEMA, 1999. — 183 с.
- Сухомлинський В.О. Виbrane твори у 5-ти томах. — К: Радянська школа, 1977. — 506 с.

Катерина БАЛТРЕМУС

ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНЕ ВИХОВАННЯ — ВИЗНАЧАЛЬНИЙ ЧИННИК ГУМАНІЗАЦІЇ ШКЛЬНОГО ЖИТТЯ

На сучасному етапі розвитку системи освіти в Україні відбувається становлення нової гуманістичної парадигми освіти — перехід до особистісно зорієнтованого навчання та виховання, що попутає у створенні максимально сприятливих умов для розвитку і

саморозвитку особистості учня, виявлення та активного використання його індивідуальних особливостей у навчальній діяльності. Саме поняття гуманізації освіти в українському педагогічному словнику за редакцією С. Гончаренка визначається як “процес переосмислення, переоцінки всіх компонентів педагогічного процесу у світлі їхньої людинотворчої функції. Гуманна освіта — це особистісно зорієнтована освіта, що проголошує особистість найвищою соціальною цінністю” [3].

Ознаки становлення цієї нової освітньої філософії бачимо в зростаючій кількості наукових, науково-методичних, популярних публікацій на цю тему, в законодавческих документах, директивах МО України, у провадженні конкретних особистісно-зорієнтованих технологій у педагогічній практиці. Разом із цим, за даними дослідника Л. Шульмана, “найбільш значущі психолого-педагогічні експерименти всеукраїнського рівня з розробки нового змісту освіти, сучасних освітніх технологій проводяться лише у 60 школах України, тільки понад 1000 вчителів близько 700 шкіл апробують нові підручники (загалом близько 4% загальноосвітніх навчальних закладів)” [5]. Це свідчить про те, що державна загальна освітня школа, як соціальної інститут, являє собою дуже інертну, консервативну систему, яка важко поддається переорієнтації. Альтернативні ж навчальні заклади набільші та гнучкі, легше адаптуються до сучасних змін у суспільстві. Тому вони мають більше можливостей для того, щоб синтезувати цілі викования та навчання, структуру їх змісту, оптимізувати навчально-викований процес, активізувати методи, прийоми, засоби викования, забезпечити належний рівень кваліфікації та професіоналізму вчителів, гуманізувати міжособистісні стосунки всіх учасників виковного процесу: учнів, вчителів, батьків.

Однією з таких шкіл є Вінницька загальноосвітня приватна школа “АІСТ”, створена у серпні 1990 року. Назва школи — це абревіатура, що означає “Активність, Ініціатива, Сім’я, Творчість” — була запропонована ученицею. Про значні надбання цієї школи у справі викования та навчання дітей свідчать такі факти:

- школа визнана лауреатом багатьох міжнародних фестивалів та конкурсів (“Нова школа”, Крим, 1991; “Конкурс проектів Асоціації інноваційних шкіл та центрів”, Москва, 1992; “Авторська школа”, Сочі, 1994; “Альтернатива на школу”, Москва-Іжевськ, 1995 та ін.);
- Міжнародний центр альтернативної освіти (Нью-Йорк) у 1992 р. зареєстрував школу “АІСТ” як школу прогресивного педагогічного напрямку у своєму каталогі та регулярно розміщує інформацію про неї у спеціальних довідниках;
- “АІСТ” постійно бере участь у Всесвітніх конференціях демократичних шкіл “IDEC” (1996 р. — Ізраїль; 1998 р. — Україна; 2000 р. — Японія), сама виступила у 1998 р. організатором цього форуму в Україні;
- школа “АІСТ” у 2000 р. набула статусу Асоційованої школи ЮНЕСКО.

АПН України у 2001 р. надала школі “АІСТ” статус експериментального майданчика, затвердивши темою дослідження „Формування особистісно орієнтованого педагогічного середовища на засадах взаємодії всіх учасників навчально-виковного процесу”.

Принципи організації виковного процесу, який забезпечує формування і розвиток підростаючої особистості, системи особистісних цінностей як регуляторів її суспільно значущої поведінки, вперше вкладені у науково-методичному посібнику І. Беха “Особистісно зорієнтоване викование” [1]. Аналіз нашого дослідження дозволяє зазначити, що у школі “АІСТ” особистісно орієнтований підхід до викования учнів здійснюється за умови додержання таких принципів:

1. Забезпечення індивідуального підходу до викования, який базується на власному виборі школярів. Значить, усі викові системи повинні бути побудовані на даних спостереження та наукового вивчення учнів.

Для вивчення індивідуально-типологічних та психологічних процесів особистості учнів у школі працює психологічна служба, завданнями якої є психодіагностика, проведення групових тренінгів спілкування, організація психологічних консультацій для дітей, батьків, вчителів. У старших класах (9–11) проводиться психологічний практикум, що має за мету пізнання учнівами особливостей власної уваги, пам'яті, уяви, мислення та їх розвиток; передбачено також виявлення та спрямування особистості на певні сфери діяльності — тобто профорієнтацію; цілеспрямовану роботу для вдосконалення своєї особистості, зокрема позбавлення непевненості у своїх силах і здібностях, подолання різних комплексів, для набуття уміння

усвідомлювати та знаходити шляхи вирішення своїх проблем. Наприклад, на таких заняттях дітям пропонується відповісти на запитання: "Що мені заважає уважно працювати на уроках?", "Які якості в собі я хотів би висловити, а якісь позбутись?", "Що мені подобається, а що я хотів би змінити у школі?" та ін. На такі групові тренінги часто запрошують вчителів—предметників, і тоді йде відверта розмова про спільні знайдені та недачі, діти й учителі аналізують причини недач, висловлюють свої побажання тощо. Це дозволяє "розірватись" кожній дитині, усвідомити свої проблеми, сприяє зближенню дітей між собою та з учителями, виникненню взаєморозуміння, взаємоповаги і довіри.

Крім того, для реалізації особистісно орієнтованого виховання важливо визначити загальну спрямованість інтересів дітей, мотивів їхньої поведінки — їхнього світосприйняття. Для цього в "AICT" вдаються до конструювання діагностичних ситуацій. Наприклад, учням пропонується написати твори на такі теми: "Що б я зробив, якби все мог"; "Я — головний герой казки "Квітка-самоцвітка"; скласти розклад уроків у своєму класі на тиждень, причому дозволяється включити будь-яку кількість годин із різних предметів — передбачені і не передбачені програмою. Можна також запропонувати дітям висловити своє ставлення до певного наuczального предмета за допомогою коловору — від червоного (улюблені предмети) до фіолетового (негативне ставлення), після чого скласти зведену таблицю. Ця методика, крім спрямування особистості, дозволяє виявити загальний стан учня, ступінь його психологічної комфорту у школі.

Широко застосовується у школі і такий метод вивчення особистості, як аналіз результатів діяльності учня — його письмових творів, малюнків, різних виробів. Наприклад, учням пропонується написати невеличкий твір на тему: "Ким я є для своїх батьків", або намалювати всю свою родину за улюбленими заняттями. В кінці тижня або дня проводиться коротеньке письмове опитування: "Що порадувало, а що засмучило мене у школі". Ці методи дозволяють визначити накінечні учнів, їх інтереси, переконання, світосприйняття, давати можливість краще зрозуміти учнів, допомогти їм самореалізуватись як особистостями, тобто побудувати особистісно орієнтований вискований процес.

2. Зосередження основної уваги на моральному вислованні з пріоритетом загальнолюдських цінностей. На сучасному етапі розбудови Української держави стає очевидним, що активнім суспільним суб'єктом може стати людина, яка має високий рівень самосвідомості, творчої активності, відповідальності, керується у своїй суспільній діяльності й поведінці гуманістичними цінностями. Таку людину може висловити школа, для якої пріоритетом є формування вільної, висококультурної, моральної особистості, здатної забезпечити прогрес нації. Тому моральна спрямованість висловання та навчання є однією з найважливіших функцій навчальних заняттів різних типів.

Згідно з даними нашого дослідження, у школі "AICT" розроблена цілісна система морального висловання учнів. Наведемо деякі форми та методи її здійснення.

Робочий день в "AICTU" відкривають духовні співи. Людину, котра вперше побувала на цьому 20-хвилинному уроці, неодмінно вражає особливі атмосфера єдності, високої спаражинської духовності, людяності й доброти, яку відчуває кожний присутній. Виникнення цієї атмосфери сприяє висока професійна майстерність учителя — кандидата мистецтв наставника В. Синіціна — автора музичного відтворення багатьох духовних текстів. Звучить стародавній гімн України, далі — надзвичайно красний та методістський псалом Давида у перекладі Тараса Шевченка (музичне відтворення В. Синіціна). Просто вражає захоплення на обличчях батьків, бабусь та дідусяв, які приводять своїх маленьких дітей у школу і часто залишаються на першій урок — духовні співи. Виникає надзвичайна єдність дітей, батьків і вчителів, що згуртовує всіх присутніх, можливо, сильніше, ніж роки, прожиті поруч.

Значення духовного співу у вислованні дітей важко переоцінити. Зараз багато говорять про необхідність духовного відродження всієї нації, і це відродження повинно починатися з сім'ї та школи. Духовні співи — один із шляхів духовного висловання дітей, засіб запускання їх до культури, а також прекрасний засіб морального висловання, становлення дитячої душі.

Після спів учитель звичайно розказує про особливості того дня, якій доведеться прожити. Якщо на цей день випадає християнське свято, учителі розповідає про його виникнення та історію. Далі завжди вітають тих дітей та вчителів, у кого день народження або інше свято —

перемоги на конкурсах, олімпіадах та ін. Обов'язково в кінці уроку згадують про тих, хто хворіє чи знаходиться в далекому від Ізїді, подумки посилають їм добре слово та почуття.

Надання "AICTУ" статусу Асоційованої школи ЮНЕСКО сприяло активізації іншої цікавої форми морального виховання — "заглиблення" у культурі інших держав і народів. Із цією метою кожний клас школи протягом року поглиблено вивчає особливості культури, релігії, природи, населення, історію виникнення та розвитку різних регіонів світу. В кінці кожної квітні (п'яти періодів, на які поділяється навчальний рік) у класах проводяться вечори, присвячені тій державі, котра винчалась. На такому вечорі учні розповідають про що дізналися; демонструють слайди та відеофільми, національні костюми або їх елементи, які самі виготовили; куштують страви національної кухні; декламують вірші національного мову або у перекладі та ін. До організації та проведення таких вечорів активно залучаються батьки. Наприкінці навчального року проводиться загальношкільне "Свято культур світу".

Така форма роботи, як підтверджують результати нашого дослідження, має надзвичайне значення, адже сучасна транскультурна епоха, що характеризується глобалізацією проблем та взаємозв'язків, потребує нових форм співіснування, які ґрунтуються на засадах толерантності, ненасильства, довіри та культури, миру. Отже, така форма морального виховання учнів старших класів сприяє тому, щоби взаєморозуміння стали нормовою поведінкою і дій усіх ділів та дорослих.

3. Організація клубної роботи, різноманітних об'єднань учнів за інтересами.

У Вінницькій школі "AICT" створено значну кількість різноманітних об'єднань учнів за інтересами, які орієнтовані на індивідуальність вихованця. Як зазначає В. Білоусова, саме клубна організація життєдіяльності старшокласників допомагає подолати функціоналізм та поелементність характера виховання. "Тут створюються сприятливі умови для інтеграції таких його напрямків, як інтелектуальне, моральне, трудове, естетичне, фізичне виховання. Педагогічно доцільна організація всіх об'єднань учнів дає змогу створити умови, необхідні для самоутвердження, саморозвитку та самореалізації учнів. Тут школяр бачить та осмислює своєрідність, неповторність та унікальність кожного, вчиться поважати гідність іншого" [2].

В "AICT" від початку створення діє літературно-поетичний клуб "Світа". Саме тут учні мають змогу доторкнутись до незичерпних джерел творчості рідного та інших народів, прослухати чудові літературні твори, які не ввійшли у навчальну програму, вивчити різні літературні жанри та напрямки, а найголовніше, прочитати свої вірші або отвіднання. Це допомагає створити ситуацію успіху, підняти соціальний статус учня, який, можливо, не відрізняється особливим авторитетом серед однолітків. Вивчаючи біографії видатних літературників діячів, їх твори, учні намагаються побачити за фактами життя людину, з її радощами та тугами, вчаться співпереживати, виявляти милосердя, краще розуміти інших людей, не спішити звинувачувати і засуджувати їх. Керівником клубу працює мати двох учнів школи Л. Єгорнова — кандидат філологіческих наук, доцент кафедри світової літератури ВДПУ. Постійними членами літературно-поетичного клубу є понад 30 учнів різного віку.

Ще одним традиційним клубом школи "AICT" є Англійський клуб, засідання якого відбуваються один раз на квітні. Це — одна з найулюбленіших форм позаласівної роботи для учнів різного віку. Засідання клубу ретельно готовуються протягом квітні — діти розучують англійські пісні та вірші, смішні діалоги й анекдоти, часто ставлять коротенькі вистави або навіть цілі спектаклі англійською мовою. У засіданнях клубу обов'язково беруть участь батьки. Заданням клубу — позбавлення учнів "мовного бар'єру" у спілкуванні англійською мовою; вивчення культури і традицій англомовних країн; неформальне різновікове спілкування.

Значну кількість прескільників має серед учнів клуб "Музична італінка". Її незмінним керівником є В. Синіцин — учитель культурології та духовних співів у школі. На засіданнях клубу учні мають змогу послухати музику різних жанрів і напрямків, виконати музичні твори на різних інструментах (у тому числі і власні), сенайомитись із життям і творчістю відомих композиторів і виконавців. Також тут відбираються музичні твори для виконання на шкільних вечорах і святах. Основним завданням клубу, як і інших, є створення ситуації успіху для музично обдарованіх учнів.

За результатами нашого дослідження, важливим засобом морального виховання старшокласників у школі є клуб "Дебати", якому виповнилося три роки. Він діє в рамках одноіменної програми, що реалізується в Україні Інформаційно-методичним центром

“Дебати”. Методика проведення суперечок дозволяє вирішити членам педагогічної заходи: отримуючи кожну тему, учні ознайомлюються з великом обсягом матеріалу — від наукових досліджень до статей у міських газетах; виробляють уміння віділяти головне, підкрілюючи його актуальними прокладами, створюють загому основу для подальшої науково-дослідної роботи. Дебати є професійною школою для учнів, які бажають вступити на юридичний, політологічний, філософський, філологічний факультети; виробляють безцінні риторичні навички, уміння тримати себе перед публікою; дають змогу розвивати усне мовлення, подищуючи загальній рівень ерудиції. Неоцінений внесок цієї форми роботи у моральне виховання дітей старшого віку, адже навчає їх бачити багаторізну палітуру життя, увесь спектр думок, знаходить переваги та недоліки кожної з них, давати логічне, а не емоційне пояснення власної позиції, ставиться толерантно до думок іншого.

Таким чином, організація клубної роботи у школі “AICT” дозволяє здійснювати особистісно орієнтованій підхід до виховання, який є визначальним чинником гуманізації шкільного життя.

4. Демократизація виховного процесу, запушення учнів до діяльності в демократично орієнтованих організаційних структурах та об’єднаннях.

За даними нашого дослідження, у школі постійно ведеться пошук таких форм організації шкільного життя, при яких виключаються притиснення особистості, притат колективного над індивідуальним, а інтереси особистості захищаються, гармонізуються із суспільними, створюються умови для плюоралізму думок та суджень. Це дуже складне завдання, і потрібно зазначити, що у школі воно залишається однією з найважчих проблем. Отікунська рада школи постійно дбає про вивчення передового досвіду з цієї проблеми.

В “AICT” розпочато роботу зі створення Ради школи, куди б увійшли найбільш авторитетні учні, вчителі та батьки, обрані колективом. Рада школи має вирішувати питання, пов’язані з законотворчою діяльністю, дисциплінарні питання про заочення та покарання, здійснювати й планиувати роботу школи, розглядати конфлікти між учнями, якщо вони виникнуть. У Раді має бути забезпечена повна свобода слова, всі рішення повинні прийматись шляхом голосування. Склад Ради повинен синхронізуватись кожного року. Зважаючи на це, а також враховуючи невелику кількість дітей у класах, більшість учнів протягом свого перебування у школі зможуть взяти участь у роботі Ради. Таким чином вони навчаються брати на себе відповідальність за прийняті рішення, у них сформується відчуття власної гідності, вони занесуть жити за законами взаємодопомоги та взаємоподії, демокритичний спосіб організації життя стане звичним, єдино можливим.

5. Гуманізація стосунків усіх учасників виховного процесу.

У філософських, психологіческих, педагогіческих концепціях (К.Маркс, С.Рубінштейн, В.Масницев, О.Бодальов, А.Петровський та ін.) особистість людини розглядається як продукт відносин, які становлять основну тканину людського життя, її серцевину. На визначальну роль взаємовідносин у моральному формуванні особистості вказують сучасні психологи та педагоги: В.Ананьев, А.Бойко, Л.Божович, В.Білоусова, Я.Коломенський, О.Киричук, Б.Лікамов, Л.Новікова, О.Старовойтенко та ін.

Методологічно основою становлення та розвитку гуманізмів у школі є також гуманістична психологія, зокрема ідеї Карла Роджерса про те, що основний мотив поведінки людини — це прагнення до самоактуалізації [5].

В.Білоусова сформулювала правила-вимоги стілкування зі старшокласниками “на рівних”, що дають можливість вихованцю розкрити свої індивідуальні й творчі особливості [2]. Ці правила-вимоги є важливим умовом оподіненням “учитель—учень”. За результатами нашого дослідження, вони є основою і виконуються у школі “AICT”, шляхом:

А. Вміння жити поміж людьми та приймати інших людей.

Для того, щоби навчити цього учнів, потрібно не тільки застосовувати спеціально організовані форми роботи та виховні заходи, а й так побудувати життя школи, щоби діти бачили позитивне ставлення дорослих до себе і одні до одного, толерантність і повагу гідності кожної людини, кожного дня, в усіх випадках та в будь-якій життєвій ситуації. У цьому контексті в школі “AICT” діє “золоте правило” — ніколи не ображати учнів, не присвоювати їх, а висловлюючи своє ставлення до поганого вчинку, не говорити про якості особистості, а тільки про сам вчинок. Серед спеціально організованих виховніх заходів — засідання клубу “Дебати”, де

обговорюються питання, пов'язані з моральним вибором людини, а також тематичні вечори, присвячені життю й творчості видатних людей, зокрема літературні, на яких текстів літературних творів постають питання моралі, добра, гуманні способи взаємодії між людьми.

Б. Створення психологічної "зони доброчинності".

У школі "АІСТ" стороною людину найбільше вражають саме теги, дружні стосунки між учнями та вчителями, вчителів між собою та з батьками. Задля працює за моделлю "школа-родина", де взаємні між усіма учасниками педагогічного процесу будуються за сімейним типом й ґрунтуються на любові, пресильності, повагі та доброчинності. Педагогічна взаємність завжди подається як прохання, а не як наказ. Довіра та повага з боку вчителів викликає в учнів взаємну довіру та повагу, забезпечує позитивний досвід спілкування, сприяє "розвідності", відвертості ділів, створює у школі сприятливий психологічний клімат.

3. Надання допомоги.

Одним із найважливіших завдань школи є соціальний захист дітей і надання їм педагогічної і психологічної допомоги. Кожного четверга на засіданнях педагогічної колегії класний наставник обов'язково доповідає про стан справ у кожному класі, про всі досягнення і труднощі, які виникали протягом тижня, про психологічний клімат у класі. Якщо в учнів виникали проблеми, пов'язані з навчанням або спілкуванням з однолітками, то це питання виносяться на розгляд педагогічної команди класу (класний наставник, усі вчителі-предметники, психолог). В особливих випадках збирається педагогічний консиліум, у роботі якого беруть участь всі зацікавлені особи, члени оточуючої ради школи.

Педагогічна команда класу дбає про організацію для кожного учня почуття успіху, позитивного психологічного фону через "авансування особистості", підкреслення індивідуальної винятковостіожної дитини. Це досягається різними засобами та методами, включаючи особистісний підхід до виксовання. Наприклад, якщо старшокласник проявляє підвищений інтерес до певного навчального предмета, то він може отримати індивідуальну тему для вивчення й досягнення у рамках профільної освіти, а далі виступити з доповіддю на науковій предметні конференції, під час якого звіту класу перед батьками. Якщо ж учень має середні або слабкі здібності і не відчуває успіху у навчанні, то педагогічна команда на основі педагогічної діагностики шукає іншу сферу діяльності, де можна було б організувати гарантованій успіх такому учневі. Для цього проводиться індивідуальні виставки малої худ., фотографій, виробів із природних матеріалів, кулінарні конкурси, вечори ілюзіоністів і т. ін. Значну допомогу у цьому надає театр. Якщо старшокласник любить грati на сцені, прагне до цього, робить це з успіхом, то для нього намагаються підібрати найбільш вдалі ролі, представити його у найбільш привабливому світлі, щоби підняти його соціальний статус. Наприклад, до театрального керівництва Є. Амосової якось підійшла учениця 10 класу і сказала, що її заповітним бажанням є колись у житті виконати роль Джульєтти. Євгенія Михайлівна відповіла, що найзаповітніші бажання повинні здійснюватись і відразу ж запланувала виставу у Вільяма Шекспіра "Ромео та Джульєтта" до постановки в цьому класі. Коли півдоміста інших учнів про те, що виконуватиме головну роль, побачила розмарування на обличчях кількох дівчат (це природно, адже яка дівчинка 15–16-ти років не мріє відчути себе Джульєттою). Компроміс було знайдено: у виставі — чотири дії, і в кожній роль Ромео і Джульєтти виконували інші учні. У кінці вистави можна геройні отримала спеціальний приз: "Найкраща Джульєтта", "Найкраща Джульєтта", "Найкраща Джульєтта", "Найбільш шекспірська Джульєтта".

Таким чином, особистісно-орієнтований підхід до виксовання, що передбачає дотримання вищевказанних принципів, сприяє виникненню нового педагогічного мислення: ставлення до учня як до суб'єкта власного життя і власного розвитку, надання йому вільного особистісного вибору, допомоги в усвідомленні, розкриті власних можливостей, становленні самосвідомості, в здійсненні особистісно значущого і суспільно прийнятного самовизначення, самореалізації та самоутвердження.

ЛІТЕРАТУРА

- Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання. К.: ІЗМН. — 1998. — 202 с.
- Білоусова В.О. Теорія і методика гуманізації відносин старшокласників у позаурочній діяльності загальноосвітньої школи. — К.: ІЗМН. — 1997. — 187 с.
- Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. — Київ: Либідь, 1997. — С.76-77.
- Роджерс К. Вигляд на психотерапію. — М., 1994. — 297 с.

5. Шульман Л. Довірені: аналітичні дослідження експертів // Рідна школа. — 2001. — № 4. — С. 7.

Валентина БУЧКІВСЬКА

ПРИНЦИПИ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ВИХОВАННЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СИСТЕМІ А.МАКАРЕНКА

В Державній національній програмі "Освіта" створення в кожній школі власної вискової системи розглядається як один з основних шляхів реформування виховання. Ідея створення вискової системи здавна цікавила теоретиків і практичників педагогіки. "Я переконаний, — писав А.Макаренко, — що нікого засобу не можна розглядати відокремлено від системи. Нікого засобу взагалі, хоч би який ми не взяли, не можна визнати на добром, на поганом, якщо ми розглядатимемо його окремо від інших засобів, від цілої системи, від цілого комплексу епізодів" [6, 348].

Можна без перебільшення говорити про власну систему С.Шацького, яку він створив у дитячій літній колонії "Бадьоре життя" на початку ХХ ст. Це була своєрідна дитяча республіка. На грі, довірі, праці і високої духовності ґрунтувалася вискова система В.Сороки-Росінського в школі ім. Ф.Достоєвського. Змістом вискової системи в Одеській школі-комуні, якою керували С.Рівес і М.Шульман, була ідея організації дитячої радості.

Безсистемності, однобічності, примітивізму і компанійщині протистояв весь досвід А.Макаренка. Він не випадково критикував логіку ізольованого засобу в організації навчально-виховного процесу і довів, що вагомі наслідки в вискованні може дати лише система.

Особистісно орієнтоване виховання, яке найбільш відповідає запитам сучасного демографічного суспільства, спочатку виникло як принцип організації вискового процесу в окремих школах і на сьогоднішній день формується у цілісну вискову систему.

Очевидно, що метово особистісно орієнтованого виховання є створення оптимальних умов для позитивної особистісної самореалізації і розвитку творчих здібностей індивіду особистості, включеної у висковий процес. Для того, щоб досягти цієї мети, треба сформувати зміст вискової системи, яка відповідає певним принципам. І.Бех визначає три такі загальні принципи: розуміння, відкриття, прийняття вискованця. Щоб створити педагогічні умови ефективного розвитку особистості, треба розуміти сутність і особливості вискованців.

"Щоб процес розуміння вискованців виксователем у цілому був результативним, він повинен мати такі якості:

- 1) здібність сприймати і адекватно психологічно інтерпретувати поведінку дитини безпосередньо в кожній момент спілкування, фіксувати зміни в почуттях і вчинках, визначати причини, які ці зміни викликають;

- 2) оформованість широкого вибору оцінів критеріїв, які б давали змогу йому порівнювати характер змін, що настають у вербальній і невербальній поведінці вискованців, і своєчасно робити з цого приводу правильні висновки;

- 3) змінна постійно усвідомлювати і правильно реагувати на те, як сприймають і психологічно інтерпретують його образ і поведінку вискованці;

- 4) володіти глибокими знаннями про типові помилки типу "стереотипізації", "нав'язування суб'єктивного бачення" та інші, які нерідко допускаються педагогами при оцінці зовнішнього і внутрішнього образу вискованців, а також при психологічному поясненні спостережуваної картини їх поведінки. Виксователь мусить також у зв'язку з цим постійно проявляти здатність не впадати в догматизм і заклипкість при оцінці образу і поведінки дітей, виявляти зміння відмежовуватись від упередження при познанні вискованця, нав'язаного іншими людьми, гарди осягнення індивідуальної своєрідності цієї особистості" [2, 10].

Особливістю особистісно орієнтованого підходу є те, що виксователь не просто враховує індивідуальні особливості вискованців, а бачить в них особистостей з неповторюваним, лише їм притаманним світом. "Не побачишши в учніві чогось іншого і цікавого, властивого тільки йому, вчитель, по суті, не може висковувати школяра, оскільки в цьому разі в педагога немає точки опори для людського контакту зі своїм учнем", — пише І.Кон [4, 180–181].

Розуміння вискователем дитини розкриває в ній не тільки її сильні, позитивні сторони, але й її недоліки, її вади. Багатьох виксователів це поділлює до авторитарної педагогіки, до

прагнення викорінати вади, тобто якості, які педагог вважає негативними. Вихователь має сділити позитивні якості дитини, покірити в те, що саме вони можуть бути точкою опори в позитивному розвитку особистості.

Визнати дитину як неповторну особистість, з її сильними і слабкими сторонами, з протиріччями характеру — це основа для прийняття і ефективного виховання. І.Беком визнанено найбільш загальні принципи особистісно орієнтованої системи виховання, сутнісні, які вирізняють її від інших.

Вивчавши теоретичні праці з проблем особистісно орієнтованого виховання, теоретичну спадщину А.Макаренка та практику діяльності сучасних навчальників і виховників закладів, ми пропонуємо принципи, сподівання яких у побудові виховного процесу забезпечать його особистісно орієнтований характер.

1. Принцип значущості іншої людини Те, що являє собою кожна особистість, може з нас, є насправді результатом взаємодії з іншими людьми, починаючи від матері й батька, найближчих родичів і до соціального мікросередовища, в якому ми проживаємо. Тому все те цінне, що є в нас, чим ми пишаємося, є результатом взаємодії з іншими людьми. Цей факт є основою для того, щоб формувати у дітей розуміння значущості іншої людини для нас. Особливо успішно формується таке розуміння, коли ми вміємо розкрити позитивні, привабливі сторони інших людей. Вирішальну роль у цьому процесі відіграє особистісна поведінка батьків і педагогів. Якщо батьки або вчителі, утвірджені власний авторитет в очах дітей, зневажливо ставляться до інших, то цим вони формують у своїх вихованцях подібні собі.

Прикладом значущості особистості для вихователя можуть бути ті характеристики, які давав своїм вихованцям Антон Семенович Макаренко. Навіть маючи справу з педагогічно занедбаною дітьми, які вже мали досвід асоціальної поведінки, він в кожному знаходив привабливі, цінні риси. "Поряд з верхньою розташувалася дві широкі групи, близькі до неї, її резерв. З одного боку — це старі бойові колоністи, чудові працівники й товарищи, але без помітних організаторських талантів, люди сильні й спокійні. Це — Приходсько, Чобіт, Сорока, Лешній, Глейзер, Шнайдер, Огмаренко, Коріто, Федоренко і чимало інших. З другого боку — це підростаючі пацієнти, справжня зміна, яка вже й тепер часто показує зуби майбутніх організаторів. Вони, через свій бік, ще не можуть узяти до рук кермо в лади, та й старші сидять на місцях; а старших вони люблять і шанують. Але вони мають і багато переваг: вони загнали колоністського життя в молодіжому віці, вони глибше сприйняли його традиції, сильніше вірять у безперечну цінність колонії, а найголовніше — вони грамотні, живіша у них наука. Це почасти наші старі знайомі: Тоська, Шелапутін, Жевелій, Богоявленський, почасти нові імена: Лапоть, Шаровський, Романченко, Назаренко, Векслер. Усе це майбутні командири і діячі епохи завоювання Курляндії. І тепер вони вже часто працюють як комісари армії" [5, 222-223].

Особливо яскраво проявляється такий підхід А.Макаренка у випадках, коли мова йде про дітей із складними характеристиками, які зовсім не звикли орієнтуватися у своїй поведінці на інших людей. Але, на жаль, в широкій педагогічній практиці і на сьогоднішній день процівує практика "сортування" дітей на "хороших" і "поганіх", назішування ярликів, протиставлення дітей одній на основі характеристик, які їм дають вчителі.

Тільки виховуючи в людині значущість інших людей, їх самодіяльність і неповторність, можна здійснити особистісно орієнтоване виховання.

2. Пробудження самоусвідомлення Цей принцип безпосередньо пов'язаний з принципом значущості іншої людини, бо усвідомити себе, свою сутність і характеристику людина може лише порівнюючи себе з іншими. А потреба такого порівняння виникає саме в значущості іншої людини. Якщо людина значима, цінна, то виникає бажання порівнювати себе з нею, наслідувати її сильні якості.

Серед методів виховання, які склали педагогічну систему А.Макаренка, особливе місце займає метод перспективістської лінії. З цієї точки зору процес виховання є рухом від однієї перспективи до іншої. Це стосується як виховання колективу, так і виховання окремої особистості. Стосовно окремої особистості такий рух можливий лише за умови самоусвідомлення нею своїх позитивних якостей і своїх недоліків на кожному етапі руху від однієї перспективи до іншої. Власне таке усвідомлення і формує нові перспективи.

"Задання допомогти дитині усвідомити себе як особистість має стати головним для педагога як організатора виховного процесу. Адже тільки через усвідомлення можливе

опанування складових внутрішнього світу, тобто формування висковання як суб'єкта власного морально-духовного розвитку” [1, 5].

3. Принцип продукування моральних знань.

В основі поведінки людей лежать певні мотиви. Процес формування, розвитку і трансформації мотивів є досить складним і потребує окремого дослідження. Але очевидно, що одною з складових формування мотивів є знання-судження. Знання про те, що таке добро, зло, щирість, порядність і певне особисте ставлення до цих категорій, значного мірою спрямовує поведінку особистості. Але що є джерелом таких знань-суджень? Найперше, звичайно, є спостереження поведінки людей і інформація, судження інших людей (батьків, вчителів та ін.) про характер цієї поведінки. Але такі знання-судження нестійкі, інший досвід і інші знання можуть їх коректувати і змінювати. Стійкими є лише ті знання-судження, які закріплені у власному досвіді, які емоційно пережиті у ситуаціях повсякденного життя. Можна скільки завгодно говорити про те, що краса ушикетує особистість, спід наголосити, що такий вплив має лише емоційно пережита краса. Цікаво описує А.Макаренка переживання краси курляканами, які після приїзду горськівців, скинувшись з себе брудне пахміття, вживаваються в іншу ситуацію життя.

Дуже важливим елементом педагогічної системи А.Макаренка є її оптимізм. Антон Семенович розумів, що пережита радість спільноти праці, успіху, розуміння краси найважливіше продукує моральні знання і моральні звички. “Людина не може жити на світі, якщо у неї нема попереду їїного радісного. Справжнім стимулом людського життя є завтрашня радість. У педагогічній техніці ця завтрашня радість є одним з найважливіших об'єктів роботи. Спочатку треба організувати саму радість, покликати її до життя і поставити як реальність. По-друге, треба наполегливо перетворювати простіші види радості в складніші і для людини значущі. Тут проходить цікава лінія: від прямічного задоволення яким-небудь прянником до найглибшого почуття обов’язку.

Найважливіше, що ми звикли цінути в людинах, — це сила їх краси” [5, 545].

Переживаючи радість, позитивні емоції в процесі взаємодії з іншими, особистість сама породжує моральні судження, і ці моральні судження є основою її вчинків. Особливість особистісно орієнтованого висковання полягає саме в тому, що воно породжує такі процеси.

Отже, моральні знання продукуються особистістю за умови емоційного переківання нею ситуацій взаємодії з іншими людьми, в яких вона включається як непогорний суб'єкт діяльності.

4. Принцип забезпечення свободи вибору. Він є сутністю принципом особистісно орієнтованого висковання, оскільки непогорність, особливість тієї чи іншої особистості виявляється саме у її виборі: виборі друзів, видів діяльності, темпу діяльності, середовища діяльності, джерел інформації тощо.

Тому зрозуміти, пізнати особистість можна лише в ситуації свободи вибору. Кожний дитині доводиться здійснювати вибір у вирішенні протиріччя між певними соціальними екологіями, нормами, її особистісними бажаннями й досвідом, ставленням до цих норм, і ареною вирішення цих протирічч є той простір соціального досвіду, який створює вискований вискований процес.

Вискова система А.Макаренка — яскравий візерунь такого простору, де поєднувались виробництва діяльності, наочності, художньо-естетична творчість, побудова стосунків відповідальністі залежності. Це був той вискований простір, де чітко були означені соціальні екології й очікування, де вискованці робили вибір в діалектиці цих екологій і власних бажань. І це перетворювало колишніх бродяг і анархістів на свідомих, цілеспрямованіх громадян. “На другий день я їх не пізнає. Віддискуючись, ікрячучи, крутичи головами, вони чесно, хоч і з величезом зусиллям, перемагали одягні людські ліночі. Вони побачили перед собою радісну перспективу: цінність людської особи” [5, 547].

Особистісно орієнтований вискований процес неможливий без звернення дитини до самої себе. А для цього вискователі повинні наочити дитину осмисловати власні бажання, прогнозувати наслідки власних вчинків. Діти легко опановують ці вміння, якщо вискований процес, взаємодія з вискователями протікає в атмосфері широті і доброзичливості. Задоволеність існуючими стосунками з наївкомпічним світом і життям — необхідна передумова вільного вибору діяльності і вчинку.

5. Принцип особистісного епіму. Вихований простір — це неминучий простір особистісних взаємин. Тут будь-яка взаємодія вихователя з вихованцями не роз'язує певних виховних задач. Він “працює собою”: системою власніх цінностей, світоглядом, характером, звичками, способом спілкування. При високому рівні розвитку особистості вчителя, зокрема в іншонавчих параметрів, він автоматично орієнтується у спілкуванні на кожну особистість, на її неповторність і специфічність. “При цьому присутність як виховний засіб педагога вимагає відповідного за якістю ставлення, контакту з дитиною. Поважаючи сувереність її індивідуальності, вихователь не тягне дитину силою до себе, не змушує бути його “споживачем”, а запрошує створювати разом і особистість дитини і свою особистість. Запрошення — це оптимальний міжособистісний з'язок, перетворювальна сила якого неперевершена” [1, 12].

З повтором педагогіки до людини, до гуманістичних ідей, розпочинається новий етап розвитку світової педагогічної думки, що має такі особливості. Змінюється загальний погляд на освіту в напрямку більш глибокого розуміння його як культурного процесу, суть якого виявляється в гуманістичних і творчих способах взаємодії його учасників.

Змінюється уявлення про особистість, яка, крім соціальних якостей, наділяється різними суб'єктивними властивостями, що характеризують її автономію, незалежність, здатність до вибору, рефлексії, саморегуляції і т. ін., у з'язку з чим змінюється і її роль в педагогічному процесі. Вона стає його системоутворюючим компонентом.

Переглядається ставлення до учня як об'єкту педагогічного впливу. Він перетворюється на суб'єкта освіти і власного життя, унікальну індивідуальність. Створення умов для розвитку і усвідомлення іншої суб'єктного досвіду, індивідуально-особистісних здібностей, властивостей, педагогічна підтримка дитячої індивідуальності розглядається як головні цілі освіти.

Кожен вихованець А. Макаренка власними вчинками, своєю трудовою діяльністю, стосунками у співтоваристві створює своє неповторне життя, був його суб'єктом. Яскравим підтвердженням цього є те, що у колонію вихованців брали без характеристик, щоб не будувати ставлення до особистості на її попередніх вчинках і звичках. Кожен, прибуваючи в колонію, ставав суб'єктом власного життя і творив його саморозширяючись.

А. Макаренку вдалося сформувати у колишніх бездоглядних дітей гармонійне співвідношення суспільних і особистісних інтересів, виховати високу культуру. Комунарський досвід життя в здоровому, красивому, добром колективі, налагодження його виборним органам і відмінна в разі необхідності наказати — все це поряд з широкою увагою і діловим турботовою про товарищів, широкими інтересами допомагало колишнім вихованцям легко налагоджувати дружні з'язки в колективі, де вони працювали.

А. Макаренку був далеким від абсолютизації форм колективного впливу на особистість дитини. Він вважав, що в практиці вихованої роботи часто виникають ситуації, коли найбільш ефективним є безпосереднє спілкування педагога з вихованцем, індивідуальній вплив на цього. З цього приводу він образно писав, що коли одні деталі в поведінці людей можна виготовляти у стандартному, загальному порядку, то інші деталі потребують індивідуальної обробки. Перш за все це стосується виявлення талантів у вихованців, розкриття і формування у них здібностей до тієї чи іншої діяльності. Втиснуту кожну індивідуальність в єдину програму, єдиний стандарт і цього стандарtru добивається — це означає принести в жертву загальні програмі неповторну індивідуальність, особливу красу особистості.

А. Макаренку підкреслював, що зміст і методи виховання особистості визначаються умовами соціального життя і характером стосунків, які складаються в колективі. Він зробив висновок про те, що “саме відносини становлять справжній об'єкт нашої педагогічної освіти” [6, 349].

Антон Семенович наголошував, що до дітей треба ставитись як до товарищів і громадян. На жаль, в наш час авторитарність і формалізм у спілкуванні з учнями багатьох педагогів створюють несприятливий макромімат у школах, який сам по собі негативно впливає на виховання учнів, формує у них черствість, байдужість і навіть жорстокість. А. Макаренку вірив у силу вихованця, ставив їх у такі умови, в яких розвивались їх потенційної можливості. Макаренківський статт — це статть Багатоманітного, різнопланового спілкування дорослих і дітей, їх взаємодії і співробітництво. Вплив колективу на особистість — це лише інструмент. Насправді завжди враховувалась особистість, її особливості, конкретна ситуація взаємодії з нею. Виховані впливали не виступали на перший план, а переломувалися через колектив, ставали результатом власної індідії та вихованця, виявом його активності. Для цього життя

дитячого колективу має бути наповнене радістю трудового гусяння, радістю боротьби і радістю успіху у цій боротьбі. І вихованців приваблювало не лише хороше матеріальне забезпечення, а перш за все цікаве і багате перспективами і змістом життя колективу. Відомо, що соціальна цінність особистості, її самопочуття і задоволення залежать, перш за все, від співвідношень між особистостями і суспільством, матеріальними і духовними, споживацькими і творчими інтересами, потребами і цінностями. Гармонійне поєднання цих інтересів свідчить про гармонійний розвиток особистості. Це відповідає природі людини.

Саме на таких принципах була побудована педагогічна система А.Макаренка. І це дає підстави вважати цю систему не тільки актуальною, а й перспективною, педагогічною системою завтрашнього дня.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І.Д. Виховання підросткової особистості на засадах нової методології // Педагогіка і психологія — 1999. — № 3. — С.5-14.
2. Бех І.Д. Особистсько-зорієнтоване виховання: шляхи реалізації // Рідна школа. — 2000. — № 1. — С.10-13.
3. Державна національна програма "Освіта." Україна ХХІ століття. — К., 1994. — 61 с.
4. Кон И.С. Психологія старшекласника. — М., 1980. — 192 с.
5. Макаренко А.С. Теорія. — К., 1954. — Т.1 — 712 с.
6. Макаренко А.С. Теорія. — К., 1955. — Т.7 — 500 с.

Юрій ГАПОН

РОЛЬ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В ОРГАНІЗАЦІЇ СУЧАСНОЇ ВИХОВНОЇ СИСТЕМИ

У 1990 році навчально-методичний кабінет з вищої освіти Міністерства вищої і середньої спеціальної освіти України видав монографію "Соціально-педагогічна концепція виховання". Вона послужила притчиною організації в м.Запоріжжя міжнародної науково-практичної конференції "Соціально-педагогічні проблеми учнівської молоді" (1991 р.), яка ініціювала підготовку соціальних педагогів у Запорізькому державному університеті.

Це був час тріумфальної ходи соціальності соціальних педагогів. Сьогодні в Україні щороку університети випускають сотні соціальних педагогів, проте у школах їх працює однинці. Останній в кращому разі — в установах, які займаються проблемами неповнолітніх правопорушників, хворих, інвалідів і т.п. Одна особливість об'єднує ці робочі місця: всі вони обслуговують людей з особливими проблемами — соматичними, психічними, економічними або соціальними.

Втім, і в школах соціальні педагоги займаються переважно подібними групами учнів — з особливими потребами і деликатного поведінкою. Тобто соціально-педагогічна виховна робота наче і не торкається масового учня. За можчагову згоду приймається положення про соціальну реабілітацію, але ігнорується соціальний розвиток дитини, розвиток її статусу в суспільстві — основний компонент соціально-педагогічної концепції виховання. Щодо звичайної дитини побутує обмежений погляд на виховання — специфічне за змістом навчання, виключно психологічне чи духовне вдосконалення її відповідно до тих чи інших ідеалів, засноване на вимогах до неї, навіть на тискові, з боку представників суспільства. І наслідки такого виховання приналижні залишати бажати кращого.

Можна поспатися на авторитет саміх педагогів. Група науковців Інституту педагогіки та Інституту проблем виховання АПН опитала і проаналізувала відповіді близько сотні експертів із числа делегатів з'їду освітніх. Їх оцінки рівня виховної роботи у школах неутішні. Якщо скористатися індексуванням, то середній індекс рівня виховання в школах становить 0.32 від можливої одиниці. Я віно недостатній. Він майже удвічі нижчий від також невисокого показника рівня налагодження (0.61%).

Привертають увагу причини низького рівня виховання, що їх експерти відзначають найчастіше: відсутність чіткої організації виховної роботи (56.8%), брак уваги до проблем виховання (52.6%), несправедливість соціально-політичної системи (50.5%), низький престиж педагогічної професії (45.3%), низьке матеріально-технічне забезпечення (43.2%). Експерти

вважають, що для поглиблення виховання необхідно посилити увагу до питань соціалізації і соціально-практичної (40.1%) та гуманітарної (33%) підготовки учнівської молоді.

Усі вказані причини мають пряме відношення саме до соціального розвитку особистості, здійснення якого і повинні забезпечувати соціальні педагоги.

Сказане наводить на думку, що випускники факультетів соціальної педагогіки не використовуються у повній мірі належно шкоду різновідмінності в освітній системі. Часто соціальні педагоги орієнтуються на роботу, яка є *соціальним*, але не *виховною* і не *педагогічною*. Отож, потрібна концептуальна змінка у соціально-педагогічному напрямку.

Особливість соціально-педагогічної концепції виховання — в її персономічній спрямованості, тобто в спрямованості *не на погашення соціальних проблем у суспільстві, а на розвиток персонального потенціалу в ньому*.

Кожна особистість становить невід'ємну частину цього потенціалу, є складовою суспільства не лише як жива істота в соматично-психологічному суспільному секторі, але і в секторах економіко-екологічному та соціально-комунікативному.

Сучасний етап розвитку суспільства, нові соціальні процеси, криза виховання не тільки в системі освіти, але й поза нею вимагають змін, перш за все, в акцентах бачення вихованцем особистості як предмета виховання — також концептуальні зміни. Вихованець у своїй роботі уже не може обмежуватися турботою про психологічна новоутворення у вихованця, а має враховувати становлення його предметного та соціального потенціалу — формування всієї сукупності реальних особистісних потреб. Здійснити це може не педагог-психолог, а соціальний педагог-персономіст.

Поняття *персономіка*, *персономічний*, *персономіст* перегукуються з іншими поняттями, де словотворчим елементом є *персона*: персоналізм, персоналістичність, персоналізація, деперсоналізація. Всі ці поняття так чи інакше орієнтують на особистість, ставлять її в центр уваги та в основу аналізу суспільства.

Персоналістичний підхід до суспільства, культури, освіти і виховання достатньо виразно заявив про себе в минулому столітті. І хоч в основному персоналізм розвивався в руслі теїстичному (термін започатковано теософом Ф.Шлейермахером 1799 р.), він має той позитивний здобуток, що привернув увагу до особистості й особистісної структури суспільства. При цьому Бог також проголошується особистістю вищого порядку, що може розглядатися як протяг персонотворчої функції суспільства.

Персоналістичні погляди активно розвивали російські філософи кінця XIX — початку ХХ ст. (М.Бердяєв, Л.Шестов). Та чи не найбільше уваги на персоналізм зосереджено французький філософ Е.Мунье (1905—1950) у роботах “Маніфест персоналізму” (1936), “Що таке персоналізм?” (1946). Він навіть зробив спробу визначити персоналістичний напрямок у науці: “Ми називамо персоналістичним будь-яке вчення і будь-яку цілісність, яка утверджує пріоритет людської особистості стосовно матеріальної необхідності і систем колективності, що лежать в її підвалинах”.

Особистість стоять у центрі уваги й екзистенціалізму — Ясперс, Марітен та ін. Вони великого значення надають міжособистісному спілкуванню, тобто спілкуванню суб’ект-суб’ектному, яке характерне саме для виховного процесу. Тим самим персоналісти (якщо вживти цей термін широко) висходять на такі фундаментальні особливості суспільного процесу, як належність у кьюму дох типів людської комунікації і зв’язані з ними позиції членів суспільства — творення в іншій людині суб’екта, *персона* зі своїми інтересами та використання цієї людини як об’єкта, частинки свого інструменту, господарства, економіки.

Найчікіше вирізняє ці дві позиції Юрген Хабермас. Він виділює два типи поведінки людини: комунікативна й стратегічна. Комунікативна знаходить свої цілі в самій комунікації суб’ектів. Стратегічна ж бачить у комунікації інструмент для досягнення інших цілей. Ю.Хабермас зазначає, що при “стратегічній” поведінці партнер вводить в супану свідомо чи не свідомо. Комунікація тут спотворена. Це явище можна передати трохи іншими термінами. Спотворена комунікація — це авторитарне виховання, при якому вихованець є об’єктом для вихованця. Називати його вихованцем справді є обманом. Вихованця існує лише при комунікативній поведінці, якщо враховувати термінологію Хабермаса. Для цього характерна гуманітарна позиція вихованця. Те, що він при цьому створює, продуктами його

діяльності є персональні явища. Вони і складають його, викователя, персонажів. Це персономіка і того соціуму, що стоїть за викователем.

В цьому ряду понять стоїть і поняття *персоналізації*, яке П. Тейяр де Шарден використовує поряд з поняттям *соціалізації*. Особистість як суб'єкт превалює якості об'єктів, тим самим персоналізує, перетворює їх на персональні явища в умовах виховання і підтримки з боку суспільства. В процесі соціалізації це відбувається з соціальними явищами. "Персоналізація — це етап виникнення і вдосконалення особистості", — газначає Шарден.¹

Особливості роботи соціального педагога вимагають відповідних технологій. Можна виділити дві основні складові соціально-педагогічних технологій персонального характеру: персональний аналіз виковного процесу, і персональне програмування в ньому.

Персональний аналіз виковного процесу потребує чіткої концептуальної парадигми. Ось кілька штрасів до соціально-педагогічної концепції.

Науково обґрунтована концепція виховання в своїй основі повинна мати не суб'єктивні прагнення викователя до поставлених перед ним цілей, а об'єктивну природу виковного процесу з його соціально-педагогічними відносинами учасників. Ці відносини складаються навколо продуктів виховання. Мова йде не про вихованця, не про особистість, а про організовані переходи вихованців з однієї особистісної якості в іншу.

Виховання як суспільне явище виростає на об'єктивно існуючому аспекті діяльності особистості — споживанні (не плутати зі споживанцем!). Кожен крок людини в її активності з формуванням власної особистості, з розвитку соціальної мікросистеми, яка входить "цегляною" до величної будівлі, що зветься суспільством, — є продуктом її споживання. Саме через споживання суб'єкт, яким і відірює себе особистість, персоналізує об'єкти, відтворює свій потенціал. Вони, споживання, панують над працею і робить людину суб'єктом, утверджуючи споживчий характер граці.

У соціокультурному середовищі, де існує не тільки предметний, а й соціальний світ — світ людей, у процесі споживання так чи інакше втручається суспільство. Воно через свої представників або сприяє задоволенню потреб індивіда, або заважає йому в цьому чи лише не сприяє. Сприяння задоволенню потреб розвиває особистість, тобто виковує. Продукт індивідуального споживання особистості перетворюється, трансформується в продукт її виховання, який уже є соціальним явищем. Його носій набуває статусу вихованця. Кожна людина, у якої є батьки, друзі, партнери, педагоги, просто доброзичливі, в тій чи іншій мірі стає їх вихованцем. Якщо хтось із тих людей вихованням займається систематично і в особині, то у вихованця є більш чи менш постійний викователем. Викователі-учителі здавна у нас називаються педагогами. Їх турбота — духовний розвиток особистості. Соціальний же, а тим паче соціально-економічний, розвиток залишається завжди і залишається сьогодні без достатньої уваги. І хоч сьогодні є соціальні педагоги, їх потенціал у системі освіти не використовується повною мірою. *Перекресення акцентів виховної роботи саме на їх діяльність і дасть реальні концептуальні зміни у макільному вихованні.*

Персональний аналіз переслідує таку прагматичну мету: побачити особистість вихованця в процесі виховання, який організує викователі; знати об'єктивні виховні залежності, оцінити викову ситуацію кожного вихованця і визначити напрямки її розвитку.

Так, існує залежність між позицією педагога, його ставленням у сприйнятті учнів-вихованців та результатами виховання. Основна теза: чим більшою позицією учителів до гуманітарної, тобто такої, що має орієнтацію на інтереси учнів, на їх потреби, тим більше підстав говорити про розвиток особистості науковців. А це і є вихований результат — розвиток соціальної мікросистеми вихованця.

Указані залежності в тій чи іншій мірі відображаються в кожному інструменті дієвідображення, в тій інформації, яка з його допомогою зібрана. Відтак можна виявити суперечності та прогалини в організаторській роботі.

Персональний аналіз виковного процесу доречно починати з викователя. Вони — організуюча сторона, яка турбується не тільки про свою корисність, а й про корисність вихованців. Виховний процес організується саме заради користі для вихованців, у якій зацікавлені викователі. Така зацікавленість і турбота — гуманітарні за свою суттю, тобто

¹ Шарден, П. Тейяр де. Феномен человека. — М.: Наука, 1965. — С. 256–257.

орієнтуються на гуманітарні пріоритети — на інтереси партнера. Якщо викодисти з того, що викователь як організуюча сторона подбас про свої інтереси, то основним питанням аналізу виковного процесу є виявлення саме гуманітарної позиції викователя. Вона є визначальною ознакою: через неї відрізляється виковний процес від інших процесів, власне, виробництв, оскільки всі інші поділяють в межах цих двох видів суспільних процесів.

Це концептуальне положення дозволяє зробити методичний висновок щодо соціально-педагогічного програмування розвитку особистості в соціокультурному середовищі: воно пов'язане з пошуком постійного чи ситуативного викователя.

Виковання завжди передбачає наявність відповідних програм. Старшому поколінню широко відомі пропагандні програми комуністичного виковання. Після їх денонсування у пострадянському суспільстві виник вакуум: професійні викователі — педагоги, які займаються саме комуністичним викованням, — втратили централізованиі ориентири. Делікі з них уперто продовжували (і продовжують) стару роботу, а інші заговорили про кризу ідеалів і т.п.

Насправді ж сталося лише те, що програмування у сфері цілеспрямованого розвитку особистості, яким є виковий процес, перестало здійснюватися централізованио і жорстко. Кожен викователь одержав можливість самостійно розробляти виковну програму. І перед ним постало питання: чим керуватися? Постала також відповідальність з ще одним питанням: перед ким вона, ця відповідальність?

Суспільство конкретизується в індивіді і поза ним не існує. Воно завжди має індивідуальну форму. Відповідно конкретизується і виковна програма. Вона стає *персональною*, тобто орієнтованою на персональний розвиток викованця як кінцеву мету.

Природно, що для педагога, який керується економічною програмою, "викованець" (якож тут виражається неадекватний характер словоживлення) є об'єктом впливу. Соціально-педагогічні ж основи процесу виковання такі, що викованець, який розглядається педагогом чи будь-яким іншим організатором діяльності як об'єкт, перестає бути в цих стосунках суб'єктом, а отже, і викованцем він залишається тільки за наазвою. Програма його розвитку — програма виробництва.

Отже, під персональним програмуванням розуміється розробка конкретного змісту і технології виковання — його мети, проміжних і кінцевих результатів, а також засобів — як елементів програми дій викователя і викованця з його усвідомленими інтересами.

У виковій ситуації школи чітко визначена присутність чотирьох викователів: 1) батьки; 2) він сам (можливо, правомірно їх ставити на перше місце); 3) однокласники, ровесники; 4) педагоги.

Такий порядок перерахування не випадковий. Особливо щодо педагогів: у відповідях учнів вони стійко займають останню позицію. На перше місце у визначенні та в захисті своїх інтересів учні ставлять або себе, або своїх батьків. Після них — ровесники, другі, близькі люди.

Відповідно до вказаних чотирьох викователів можна говорити і про особливості й методичні основи персонального програмування, які вони здійснюють.

Організоване персональне програмування має починатися з виковної діяльності самого викованця. Продукт виковання, тобто організовано здійснений переход викованця у вищу якість буття, є відразом його життєдіяльності, частково біографії, хоча і дуже незеленою. В цьому викованець виступає суб'єктом, який творить себе як суб'єкта — виковує. Говорити про виковання, тобто про соціальний процес, правомірно на тій підставі, що самовиковуючий суб'єкт представляє не лише самого себе. Він є членом суспільства, громадянином, сім'янином, школянином, відтак — громадським викователем для себе. Персональне програмування і є передовсім розробкою *програми самовиковання*, освітньо-методичним забезпеченням її, відповідною підготовкою самовикователя.

Підставами для програмування дій самовикователя, визначення змісту його психологічної корекції, потреб у засобах виковання, у соматичному тренінгу, допоміжному навчанні, предметному та соціальному забезпеченні є інформація від регуляторного моніторингу і самодослідження, самостостереження. Перш за все особа, яка перейшла самовикованням, має відібрати ті дані, які засвідчують її увагу до власних інтересів.

Використовуючи наші загальні парадигми персонального аналізу, можна сказати, що індивід повинен здійснити гуманітарну позицію щодо себе. Це звичайно дещо парадоксально:

гуманітарна позиція передбачає два суб'єкти. Але саме їх і треба сформувати в свідомості вихованця — самовихователь має глянути збоку на себе як на вихованого з повагою.

Повага до самого себе являє складне і багатогранове. Воно включає прискорені чотири основні компоненти: повага до власного тіла, до здоров'я; духовна самостійність і віра в себе, в свою компетентність; увага до свого добробуту, набутків власної праці, які входять у предметний світ особистості; турбота про своїх рідних, близьких, друзів і т.п. Персональне планування має врахувати реальні пріоритети, цінності орієнтації вихованця, врахування взаємозалежностей між компонентами соціальної мікросистеми особистості, виявлення актуальних потреб і т.п. Задання соціального педагога донести ці об'єктивні реальності до свідомості вихованця, готовуючи його як учасника виховного процесу. Тематика відповідних бесід, уроків визначається залежно від ситуації. Але в тій чи іншій формі тема самоподії має бути присутня.

В темі "Самоподія" мають бути підтеми з аутотренінгом, серед яких: "Медитація", "Вироблення Я-концепції", "Життя як самоцінність", "Мої вітальні права" і т.ін. Та основні теми в тематиці мають бути варіації теми "Потреби та інтереси". Свідоме й активне ставлення до своїх інтересів, до потреб є критерієм самоподії. Поняття потреб включає їх об'єктивний і суб'єктивний бік. Виличити їх емоціонально прийняти свої потреби, полюбити їх — без цього самовиховання неможливе. Подальші теми в умовному або й реальному курсі "Теоретичні й методичні основи самовиховання" пов'язані з поняттям "особистісний потенціал", яке безпосередньо виходить на поняття потенціалу потреб і трудового потенціалу.

Пізнання й оцінка своїх потреб починається із сприйняття власного тіла — основного дару природи, яке людина має. Воно забезпечує і основний вимір особистісного потенціалу, його потреб — час буття. Час є першим потенціалом, першовою потребою самовихователя. Прояви субідіду — є свідченням неприйняття потреби буття, емоційно негативного ставлення до нього. Можна у цій ситуації говорити і про потребу в смерті чи прагнення до смерті, яке відзначають психоаналітики. Але це квазипотреба.

Отже, підготовка самовихователя вимагає формування у нього адекватного сприйняття своєї першої потреби — потреби буття, потреби жити.

В освітньо-методичному плані персонального програмування ми маємо одну з найважливіших тем для самовихователя: "Аутотренінг вітальніських потреб". Її продовжують і утверджують теми: "Здоровий спосіб життя", "Розвиток фізичних сил і здоров'я", "Будівництво тіла (Бодібілдинг)" і т.п. Всі вони спрямовані на реалізацію потреби в "часі буття", її розвивають, наповнюють. Персональне програмування і полягає в програмуванні процесу використання предмета споживання. Перш за все — часу.

Найпростішою формою програмування часу є перелік справ, які слід здійснити в даний його проміжок. Перелік може охоплювати годину, якесь частину дня, день, тиждень, місяць, рік, кілька років і також до передбачуваного можливого кінця життя — на всю біографію. Власне, біографія є і описом реальної особистості, особистості, яку виховували і яка відбулася насправді. Співставлення персональної програми з біографією дозволяє однієї виховання, його успіхи і неудачі.

Духовні потреби — другий після вітальні-соматичного комплекс потреб, які наповнюють час буття. Звісно наступна група освітньо-методичних тем: "Управління власною гігієнікою", "Знання, уміння і навички як потреби", "Приручення таємничих явищ людської психіки" і ін.

Духовні потреби вслід за потребами соматичними залишаються недобудованими у предметному світі, в розвитку предметного світу особистості, в перетворенні елементів об'єктивного світу в предмети споживання і засоби діяльності. Тут самовихователь переходить до предметників тем розвиткови своєї особистості. Тематика підготовки і самопідготовки до предметного розвитку своєї особистості, підвищення добробуту, збагачення і т.ін. включає: "Твій предметний світ", "Інтер'єр і екстер'єр твого житлового середовища", "Як стати багатим", "Елегантність одягу", "Обладнання твого робочого місця" і т.п.

Теми, які пов'язані з розвитком такої предметної потреби, як гроши, прийнятто називати бізнес-темами. Самовиховання набуває форми підприємницької діяльності, якщо вона здійснюється на приватній основі. Робота за наймені ради грошей (заробітної плати) теж містить елементи предметного самовиховання, але вона має природу співробітництва самовихователя з зовнішнім вихователем.

Ми підійшли до четвертої групи потреб, якими особистість наповнює свій час. Це потреба в людях — соціальна потреба. Наповнюючи собою предметні, духовні і вітальні потреби, вона робить їх соціальними. Тому доцільно виділити потреби саме в людях, потреби, які торкаються персонально тих чи інших людей: персональні потреби. Формуючи їх і задоволяючи, наш самовикователі стає виксователем інших, особистості яких йому потрібні. Його персональне програмування вторгається в межі мікросистем інших особистостей.

Людина склонна звертатися за допомогою. Вона звертається до тих, у ділі яких бачить щодо себе саме гуманітарну позицію, прагнення сприяти розвитку і задоволенню її інтересів. Такі люди є для неї виксователями. Перш за все, як ми вже відзначали, це батьки. Вони першими здійснюють персональне програмування щодо дитини, уже покладаючи сім'ю. Сім'я без дітей не має смислу. Першими елементами такої програми є мрії про дітей, про їх майбутнє, про їх виковання. Програма виковання тут цілком конкретна, цілком персональна. Підготовка і самопідготовка батьків як виксователів відзначається саме цим: *персональним характером*.

Основна особливість її в тому, що гуманітарна позиція виксователя стає не в нутрішньовою, як у самовикованці, а зовнішньовою відносно викованця. В зв'язку з цим стає актуальним питання позиції виксователя. Тема "Суб'єкт-суб'єктні стосунки" набуває відповідної ваги. Другого в підготовці батьків до виковання дітей має стати тема "Особистісний потенціал батьків і виковання дітей". Персональний аналіз викованого процесу застігує неодмінність перевищення потенціалу виксователя над потенціалом викованців, але одночасно вирівнювання їх у викованому процесі завдяки гуманітарній позиції і любові виксователя, а в кінцевому підсумку завдяки розвиткові потенціалу викованця.

Наступними основними темами є "Цінності аспекти продукту виковання", "Закон зростаючого потенціалу, суспільної цінності та ролі викованця", "Здоров'я в системі викованських цінностей батьків", "Духовність і розум як виковані цінності", "Добробут серед цілей батьківського виковання", "Становище дитини серед людей і батьківська мрія вивести її в люди" та под.

Остання тема займає особливе місце в батьківському персональному програмуванні. Щастя можливе лише серед людей, а батьки ведуть своїх дітей до щастя. Соціальна роль, становище в суспільстві знаменує рівень того особистісного потенціалу, якого вдається досягти. Цим визніюється і цінність персональної програми, і послідовність гуманітарної позиції виксователя. Тому викований процес під максимальним впливом батьків — найадекватніший. Та здійснюване батьками виковання — це все ж викованій процес, що організовується *переважно не професіоналами і не обов'язково професіоналами*.

Професійним викованням процесом із професійним персональним програмуванням може бути лише процес, організований спеціалістами. Це педагоги та андрографи, виксователі дітей і виксователі дорослих — андропедагоги. Хоча в опитуваннях викованці не ставлять їх на перше місце при вирішенні своїх актуальних проблем, покладаючись, перш за все, на батьків, близьких людей і друзів, на саміх себе, проте професійні виксователі є порадниками і наставниками для батьків, для громадськості, для викованців у їх саморозвитку. Вони незримо стоять за співною іншішкою викованців, послідовно виконуючи принцип: *Не прагнути до монополії у вихованих стосунках, залежи бути готовими запрошути інших, можливо, чимось кращих виксователів-спеціалістів, а також викликати зрілість, високий потенціал, свободу викованця*.

Керівництво науково обґрунтованими принципами виковання — одна з основних переваг професійних виксователів. А ще краще, якщо ці принципи зведені у клітку.

Соціальний андропедагог чи педагог тому і *соціальний*, що здійснює свою діяльність у цілісному соціокультурному середовищі. Виковує не окрему підструктуру особистості, а цілісну соціальну мікросистему, якою є особистість. Її персональну соціальну мікросистему, формує свою діяльність в соціокультурному середовищі людина.

Професійні виксователі, окрім педагогів, класні керівники і т.п., планують свою роботу на рік, на квартал. Планують їй окремі виковані заходи чи їх системи. План діяльності виксователя має включати такі розділи: 1. Характеристика викованої ситуації. 2. Перелік викованських подій (виковані заходи). 3. Основні персональні програми. 3. Персональні плани викованців як інструмент реалізації персональних програм.

Персональне програмування має завершитись належністю у вихованця своїх персональних планів на більш чи менш довгий період, бажано на все життя. Персональні плани є інструментом реалізації персональних програм.

Викладена тут концептуальні особливості персональної діяльності соціального педагога достатні для того, щоб однозначно визначити: роботи це може лише спеціаліст на постійній професійній посаді. До того ж, у нього має бути обмежена кількість клієнтів—вихованців. Обсяг і зміст роботи, її функціональна структура залежатиме від соціально-економічних умов, від педагогічного персоналу співробітників, числа і рівня підготовленості вихованців. У сучасній школі найближчі до персональної роботи — класні керівники, заступник директора з виховання, психолог і, безумовно, соціальний педагог (там, де він є). На наш погляд, саме вони і повинні вийти до складу персональної лабораторії школи.

І тут виникає проблема недосконалості інституту класного керівника як виконавця, що виникає із недосконалості супісництва. Класний керівник як адміністратор може бути супісником, але персональником — ні. Для цього треба *трансформувати* посаду класного керівника в посаду соціального педагога-персональника на постійній професійній основі з достатньо високою посадовою ставкою. Якщо в рахувати, що сучасний класний керівник одержує 30 гр. доплати, то ставка буде залежати від кількості класів у його клієнтів — можна скористатися цим терміном і висловити практики патрона стародавнього Риму.

Підведемо підсумок: попішити високу роботу в сучасній системі освіти можливо не тільки через реорганізацію посадову, структурну, фінансову. Потрібні концептуальні зміни у підготовці і використанні потенціалу соціального педагога. Робота, почата десять років тому, повинна одержати новий імпульс.

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Віталій КВАРЦЯНИЙ

ОСОБЛІВОСТІ РОЗВИТКУ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ У МОЛОДІШХ СПЕЦІАЛІСТІВ

У процесі наукового пошуку ми висходимо з того, що процес національного виксовання проводиться: з одного боку, він породжує педагогічне середовище, є для його стискнем, який об'єднує в єдине ціле всі його різномісні компоненти, а з іншого — процес виксовання є функцією системних характеристик педагогічного середовища, його властивостей, що виникають в результаті руху середовища у часовому просторі. Під педагогічним середовищем у виксованні нами розуміється система освіта, яка генерується учасниками виксовного процесу і пронизана специфічними, характерними саме для цієї освіти взаємодіями. До складу останньої входять:

- дидактична освітньо-виксована система;
- система патріотичних знань, умінь та навичок;
- пізнавальний та культурний потенціал національного виксовання;
- форми та методи самостійної роботи студентів.

Основою виксового процесу у професійній підготовці молодішх спеціалістів відділення фізичної культури педагогічного училища є дидактична система. Дидактична система або "учбова ситуація", з якої складається навчально-виксований процес, включає: зміст навчання (учбове завдання), системи взаємодії викладача та студентів, дій (виковані внутрішні і зовнішні) майбутніх молодішх спеціалістів і викладача, педагогічне середовище. Навчально-виксований процес — це цілісна сукупність учбових ситуацій, які поступово змінюють одна другу в часі, вирішенню яких і притукає цілеспрямоване здійснення і закріплення змін і патріотичних знань учнів (включаючи сферу розумових та практичних дій), у їхніх настановах, поведінці та розвитку.

Навчально-виксований процес, як нелінійний, має властивість розгалуження на підпроцеси, до яких відносяться компоненти діяльності — викладання і учніння; психічні аспекти — розумові, мотиваційні, емоційні; покази самоорганізації і саморегуляції та ін. В контексті інтенсивних освітніх технологій особливий інтерес представляють ті механізми дидактичного процесу, впливом на які можна досягти істотного підвищення ефективності та якості навчання, національно-патріотичного виксовання особистості.

Саме поняття "учніння" трактується нами, як детермінований педагогічним середовищем процес надбання (зміни та, що вже є), закріплення і застосування для вирішення учбових завдань способів пізнавальної діяльності студентами педагогічного училища. Найважливішими принципами процесу учніння є: принцип мотивації, принцип усвідомленості (присвоєння цілі діяльності), принцип програмування діяльності, принцип сірники рівня засвоєння діяльності, принцип активності [1].

До числа істотних положень, які визначають сутність інтенсивних освітніх технологій, відносяться:

- інтенсифікація виксового процесу, що полягає у підвищенні ефективності національного виксовання особистості;
- до ведучих факторів інтенсифікації процесу виксовання належать: система принципів процесу навчання, структура і зміст учбового матеріалу, організаційна структура процесу навчання, методи й засоби виксовання, інтегративні фактори педагогічного середовища, позааудиторна виксована діяльність;

- якісні і кількісні характеристики процесу національного виковання базуються на оцінках продуктивності пізнавальної діяльності студентів;
- комплексний підхід до інтенсифікації процесу виковання зв'язаний з проблемою оптимізації цього явища як цілісної системи національно-патріотичного виковання студентів відділення фізичної культури педагогічного училища.

Організація ефективного процесу навчання у педучилищі в суворій відповідності з системою його принципів є необхідною умовою інтенсифікації національно-патріотичного виковання особистості.

Сформульована в цьому твердженні закономірність означає, що порушення вимог будь-якого з наведених вище принципів не тільки виключає можливість інтенсифікації навчання, але й робить сам процес підготовки молодшого спеціаліста щонайменше неповноцінним, який не дозволяє досягти мети у національному викованні.

Структура процесу засвоєння учнями логіко-інформаційного патріотичного матеріалу включає, на наш погляд, чотири фази:

- 1) фаза сприйняття і розуміння — отримання інформації, селекція сприйняття, розуміння, короткочасне запам'ятовування;
- 2) фаза осмислення та запам'ятовування — включення інформації до системи знань, яка склалася, і переведення у довгочасну пам'ять;
- 3) фаза застосування, пошуку, відтворення, практичне використання;
- 4) фаза контролю, контроль здійснюється паралельно першим трьом фазам.

Проведені нами експериментальні дослідження показали, що, по-перше, запам'ятовування нової інформації національного спрямування протікає паралельно з процесами поглиблених аналізу об'єктів, що виникається (встановленням причинно-слідчих зв'язків, залежностей, вичленуванням сутності, тобто осмисленням); по-друге, без операції осмислення не спостерігається і довгочасне запам'ятовування; по-третє, втрати молодшими спеціалістами часу на складності еквівалентні втратам часу на осмислення та запам'ятовування. Звісно виникає досить складний для теорії інтенсифікації навчально-викованого процесу дидактичний наслідок, який стосується планування часових витрат студентами педучилища на засвоєння нового матеріалу на аудиторних заняттях і поза розкладом. Справа в тому, що складаючи тематичний (календарний) план проведення занять, ми виділяємо час на вивчення нового матеріалу в рамках розкладу занять, нерідко достатній лише на виконання студентами двох операцій — сприйняття і розуміння. Очевидно, такий підхід до організації навчально-викованого процесу є повністю винуватливим, тому що при раціональному розподілі бюджету часу на аудиторну і самостійну роботу поза рамками розкладу, він надає майбутнім вчителям можливість засвоювати знання в значних обсягах [2].

У випадку, коли учебне завдання національного спрямування має проблемний характер, структура засвоєння студентами змісту учебного матеріалу дещо інша:

- 1) фаза сприйняття матеріалу та його попереднього аналізу;
- 2) фаза вироблення інструментальної гіпотези вирішення проблеми;
- 3) фаза перевірки гіпотез та її коректування; 4) фаза узагальнення способу дії;
- 4) фаза переносу узагальненого способу дії на клас ізоморфних проблемних патріотичних завдань. У даному випадку пари операцій сприйняття — розуміння та осмислення — запам'ятовування реалізуються в процесі проходження відповідно фаз 1–3 та 3–5.

Аналіз розумової діяльності студентів педучилища у процесі вирішення проблемних завдань, дозволе висунути припущення про те, що в цьому процесі використовуються складні інтегровані системи розумових дій. Під інтегрованою системовою дією не просто велика кількість відомих особистості базових розумових операцій (абстрагування, узагальнення, упорядкування тощо), а деяка нова складна розумова дія, яка включає в якості елементів, окрема і базові, важливі для національного виковання молодшіх спеціалістів.

З потрібністю патріотичних знань із інтегративної системи розумових дій безперечно зазнають змін у бік подальшого узагальнення і зростання. Кожного разу, коли студенту доводиться освоювати інформацію національного спрямування проблемного характеру, він створює для її перероблення спеціальній інструментарій, основу якого складають набуті раніше інтегровані системи розумових дій.

Виникає питання: яким чином індивід, зіткнувшись з необхідністю оволодіння новою інформацією національного спрямування, керує процесом формування складних розумових дій. Очевидно, тут найбільш загальним є підхід, коли дана проблемна ситуація розглядається на простіші, виришені якісні грунтуються на використанні типових ситуацій застосування розумових дій та їх систематичні утворення.

Під типовою ситуацією застосування розумових дій нами розуміється деяка велика кількість ознак з області можливого використання цієї дії. Ці ознаки накопичуються індивідом в межах оволодіння новими патріотичними знаннями та розумовими діями і формуються в мисленні у термінах накопиченого знання типових ситуацій, нерідко мають дуже і дуже умовний характер [3].

В плані інтенсивних освітніх технологій вкрай важливим є напрямок, пов'язаний з формуванням у студентів педагогічної національності пізнавальних дій. Такі дії належать до числа інтегративних систем розумового мислення, поєднаного забезпеченості студентам:

- засвоєння патріотичного матеріалу на мінімальній численності факторів, які розкривають досить повно його сущність;
- реальну можливість активно генерувати нові патріотичні знання на основі засвоєної інформації;
- економне, яке включає будь-які перевантаження використання потенційних можливостей логічного мислення та пам'яті;
- виникнення твердої впевненості в тому, що матеріал національного спрямування засвоєний.

Теоретичні шукання та наші експериментальні дослідження дозволяють виділити такі умови формування у студентів національних пізнавальних дій:

- 1) приведення у відповідність змісту предмета та методів його вивчення зі стадією оволодіння майбутніми молодіжними спеціалістами розумовими діями (виклад змісту предмета мовою внутрішніх психічних структур студентів);
- 2) виконання вимог процедури згортання розумових дій;
- 3) з'язане, системне уявлення нових патріотичних знань, яке притпускає їх засвоєння студентами педагогічної узгорнутому вигляді;
- 4) розробка достатнього обсягу та різноманітності тренувальних вправ на вироблення розумових дій;
- 5) оптимальний розподіл у часі тренувальних вправ на закріплення розумових дій.

Як уже зазначалося, навчально-викований процес належить до числа непідконтрольних. Тому йому інтенсивно притаманні властивості галуження, самоорганізації та саморозвитку. Названі властивості є наслідком функціонування найбільш тонких, глибинних структур процесу виковання національної спрямованості розвитку особистості. Розкрити ці структури — означає встановити механізми, вплив яких на які можна досягти найвищої ефективності у навчання та виковання студентів відділення фізичної культури.

Проведений вище аналіз навчально-викованого процесу вказує на особливу дидактичну роль властивості непідконтрольності процесу патріотичного виковання. Суть основної вимоги цієї властивості полягає в наступному: не порушуючи цілісності процесу виковання, структурувати його таким чином, щоб він розпадався природним чином на підпроцеси, кожний з яких у найповнішій мірі відповідав особистісним особливостям (розумовим, психічним, фізіологічним, моральним та ін.) конкретного студента. Нижче ми детально розглядаємо один з можливих шляхів реалізації цієї вимоги на прикладі методу непідконтрольного структурування процесу виковання національної спрямованості на практиці учбового предмету [4].

Механізми реалізації властивостей самоорганізації та саморозвитку процесу виковання по суті розкириваються у вимогах відомого принципу дидактики свідомості та активності студентів у навчанні. Неважко побачити, що умови активізації пізнавальної діяльності студентів педагогічної найменшішим чином пов'язані з умовами успішного протікання фаз навчання. Тому до цих умов ми відносимо такі чотири:

- 1) формування у студентів навичок аналізу учебової інформації (задання) національного спрямування;
- 2) формування в них навичок самоуправління процесом розвитку патріотичних почуттів;
- 3) формування в студентів мотивів патріотичної діяльності;

4) організація процесу засвоєння патріотичних знань на основі його нелінійного структурування.

У нашому дослідженні реалізація освітніх інтенсивних технологій вимагає адекватних комплексних дидактичних засобів національного спрямування. Цілком очевидно, що ці засоби повинні належати до числа складноструктурзованих систем, які включають у якості елементів різні приватні психолого-дидактичні засоби, результативний вектор яких тільки й може привести до інтенсифікації процесу формування патріотичних почуттів та переконань.

Важливе, що одним з основних дидактичних засобів управління процесом національного виксовання є систематизований патріотичний матеріал. Вибір структури та ведучих елементів змісту патріотичного матеріалу багато в чому визначає не тільки інтенсивність формування способів пізнавальної діяльності, але і в цілому ефективність протікання процесу формування патріотичних знань у студентів відділення фізичної культури педагогічного училища. Спираючись на багатомісленні психолого-педагогічні дослідження діяльності студентів національного спрямування, можна стверджувати, що матеріал патріотичного характеру, який пропонується студентам, повинен вимагати від них відкриття та засвоєння в результаті пізнавальної діяльності загального способу (принципу, закономірності) вирішення відносно широкого кола теоретичних проблем і конкретно-практичних патріотичних завдань [5].

Практично цей висновок може бути реалізований на рівні нормативних вимог навчально-виксовного процесу у вигляді принципу потенційної оптимальності патріотичної інформації. Принцип, який розглядається, вимагає розроблення такої технології процесу передачі студентам інформації національного спрямування, яка створює для них оптимальні умови для засвоєння патріотичних знань, які повідомляються у згорнутому вигляді, що дозволяє їм у майбутньому самотужки генерувати нові патріотичні знання (входить за межі засвоєної інформації). Тут під дією згортання знань розуміється процес, який реалізується тією чи іншою комбінацією методів, в результаті якого відбувається узагальнення об'єктів (процесів, відносин, схем маркувань тощо) у цілісну розумову конструкцію на оптимальній в кількісному відношенні чисельності (блізько до одиничних елементів) подібних об'єктів (процесів, відносин, схем маркувань тощо).

На принципі потенційної оптимізації інформації національного спрямування базується метод згорнутих інформаційних структур — один з двох комплексних методів навчання, розроблених нам з метою реалізації на практиці дидактичних засобів інтенсивних освітніх технологій, які підвищують ефективність національного виксовання особистості. Як свідчить досвід роботи в училищі педагогіки, практичне використання методу згорнутих інформаційних структур в навчально-виксовному процесі зв'язане з виконанням процедури структурування матеріалу дисципліни таким чином, щоб насамперед студентами засвоювались у вигляді цілісної наукової системи шляхом послідовного наповнення базового логічного конструкту викідним і фактичним матеріалом національного спрямування [6].

У нашому дослідженні такий підхід до структурування навчального курсу виявляється несумісним з традиційними способами побудови матеріалу — лінійним та концентричним, а також різними варіантами їх сполучень. В даному випадку патріотичні знання розгортаються в навчанні у вигляді цілісної наукової системи шляхом послідовного наповнення базового логічного конструкту викідним і фактичним матеріалом національного спрямування [6].

Інші технологічні процедури методу згорнутих інформаційних структур розробляються, висходячи вже з результатів операції структурування патріотичного матеріалу. Серед процедур національного спрямування розвитку особистості найбільш значущими в практичному відношенні відділяємо такі:

- відбір, а у випадку необхідності проектування нових дидактичних прийомів, які б забезпечували раціональні дії викладача та студентів у виксованні особистості;
- детальне визначення форм інтенсивності взаємов'язків на всіх рівнях в національного виксовання студентів відділення фізичної культури педагогічного училища;
- проектування системи взаємов'язків конкретних методів патріотичного виксовання з методами розумової діяльності майбутніх молодших спеціалістів;

- організація пізнавальної діяльності студентів з акцентом на продуктивні методи їх розумової діяльності, які сприяють формуванню патріотичних знань (у загальнення, аналітико-синтетичної, пошукової).

ЛІТЕРАТУРА

- Падалка О.С. Професійно-економічна підготовка вчителя. Монографія — К.: Четверта хвиля, 2001. — 310 с.
- Варій М. Національна ідея та патріотизм воїнів. Українська національна ідея та процес державотворення в Україні. — Львів: Столопі, 1998. — С.202-208.
- Вашенко Г. Вісокий ідеал /Друге видання — Брюссель, 1987. — 128 с.
- Битовська О.І. Творча педагогічна діяльність у цілісному навчально-виховному процесі // Автореферат дисертації на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук.— К., 1995. — 25 с.
- Битовський Л.С. Вибрані психологічні дослідження — М., — 1957. — 230 с.
- Бинниченко В. Заповіт борцям за визволення. — К.: Криниця, 1991. — 128 с.

Олег МАКОВСЬКИЙ

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЯКОСТЕЙ ЛІДЕРА ВІДОМОСТІ ВІЙСЬКОВОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Психологічний розвиток курсанта, формування його особистості може бути зрозумілим лише в рамках його соціалізації, тобто засвоєння продуктів накопиченого людьми соціального досвіду. Але “зразки”, із якими зустрічається під час свого розвитку курсант, аж ніяк не є однозначними. Він може засвоювати продукти творчої діяльності, що сприяють розвитку якостей лідера, або продукт негативного досвіду, поміжкові погляди і принципи, застарілі традиції, негативні якості особистості тощо. Якщо процес соціалізації відбувається стислино, некеровано, то немає ніяких гарантій, що він буде спрямованої на засвоєння кращих зразків лідерства в колективі. Тобто соціалізація курсанта, весь процес формування в нього якостей лідера повинен здійснюватися в системі навчання та виховання. При цьому виховання не є сумовою якістю спеціальних заходів, вгинів, а відповідного організацію життя і діяльності курсанта, його ставленням до дійсності. Усе це вказує на важливість організації військово-педагогічного процесу з урахуванням його закономірностей та психологічних умов, у яких розвивається курсант, у яких формуються його лідерські якості.

Формування будь-якої якості відбувається через подолання ряду різноманітних суперечностей у соціальному і духовному розвитку особистості. Як відзначав Б.Ананьев, “різноманітність суперечливих зв’язків і властивостей подано в соціальному розвитку особистості та психологічній структурі людини. Єдність людської індивідуальності і суперечливість її множинних станів складає дві сторони однієї і тієї ж закономірності її розвитку” [1]. Багатогранність суперечностей процесу формування якостей лідера визначається “характером суспільних суперечностей”, наявністю пережитків минулого, суперечностей, властивих природі розвитку окремих сторін або властивостей особистості, протиріч, властивих самій віковій практиці, а також характером протиріч, властивих військової діяльності [7].

Найважливішою умовою вирішення суперечностей є розуміння всіх труднощів, необхідності їх подолання, урахування умов навчання у військовому закладі освіти, усунення всього, що заважає успішному вирішенню завдання розвитку якостей лідера.

Умови навчання у військовому закладі освіти мають свої особливості:

- У цей період формуються: спрямованість курсантів на лідерство у військовому колективі, мотив йїньої діяльності, інтерес до професії офіцера.
- Курсанти практично засвоюють відносини, характерні для військового життя, різні прийоми і засоби впливу, якими користуються викладачі академії. Вони вчаться поводитися службових ситуаціях, будувати свої взаємовідносини з начальниками, підлеглими й товаришами по службі.
- Під час лекцій і семінарських занять вони знайомляться з теоретичними питаннями становлення та розвитку соціально-рольових функцій у колективі.

4. Під керівництвом викладачів і командирів курсанти включаються в конкретну військово-професійну діяльність. Особливу роль у цьому відіграє стажування у військах. Це саме та реальна ситуативна практична модель діяльності, до якої готуються курсанти.

5. У вищому військовому закладі освіти курсанти починають самостійно вивчати психологічно-педагогічну та методичну літературу, аналізувати її і практичну діяльність своїх командирів, викладачів.

Вітчизняними педагогами й психологами, які займаються проблемами вищої школи, достатньо добре обґрунтовано залежність розвитку якостей особистості керівника (лідера) від характеру діяльності [3; 5]. Зокрема Б.Ананьев відзначає: “Між програмовою діяльністю та процесом її здійснення... існує чіткий взаємовів'язок, який визначає не лише весь цикл трудової діяльності, але й саму структуру людини, як суб'єкта праці” [5].

Будь-який вид діяльності висуває до суб'єкта певні вимоги. “Професійні здібності, — на думку К.Платонова, — як і будь-які психологічні якості особистості, розвиваються лише в процесі тієї діяльності, для виконання якої вони потрібні, і в процесі виконання якої вони, отже, активізуються” [8].

А.Фонарев відзначає, що структура професійної діяльності та її зміст не залишаються статичними, вони змінюються з особистісним зростанням спеціаліста. Розвиток особистості стимулює розвиток професійної діяльності, а її новий якісний рівень, у свою чергу, приводить до подальшого особистісного росту. Цей висновок підкреслює важливість створення умов для розвитку якостей лідера в курсантів у процесі професійної діяльності.

А.Фонарев виділяє три рівні здійснення такої діяльності:

- на виконавчому рівні відбувається копіювання зразків її виконання, сухо репродуктивна діяльність, робота за інструкцією, орієнтування на чітке виконання;
- на рівні планування з'являються уявлення про діяльність у цілому, відбувається спроба вирватися за межі ситуативно необхідних для цієї діяльності рамок;
- на третьому рівні — проектування — відбувається перехід до принципово нового розуміння системної побудови професійної діяльності, з'являється радість творчості, почуття господаря, відбувається перетворення праці в культуру [7, 88–93].

Особливості навчання у вищому військовому навчальному закладі обумовлюються тим, що всі види діяльності курсанта здійснюються у складі військового підрозділу — навчального екіпажу. Це первинний колектив, у якому курсанти знаходяться в тривалому, повсякденному, безпосередньому спілкуванні. Саме в ньому, насамперед, відбувається формування в курсантів лідерських якостей, іде процес оброєння знаннями, необхідними навичками й уміннями.

Колектив курсантів має складну внутрішню структуру. У навчальному підрозділі об'єктивно існують дві відносно самостійні структури: офіційна та неофіційна. Офіційна структура — організаційна побудова колективу із зафіксованим статусом кожного його члена і системою підпорядкованості. Неофіційна укладається в процесі міжособистісного спілкування членів колективу. Вона є рухливішою від офіційної і змінюється залежно від характеру спільної діяльності, ділових відносин, що склалися, психологічного клімату, особистісних якостей кожного курсанта [4]. Саме він активно впливає на формування якостей лідера курсанта, його соціально-рольовий статус. Тому формування колективу є однією із найважливіших чинників та умов формування особистості, її лідерських якостей. Серед соціально-психологічних характеристик особливе значення для формування особистості мають суспільна думка, стилі відношення настрою і традиції.

Колектив має величезний формуючий потенціал і виконує педагогічні функції:

- формує особистісні якості, виробляє колективні ідеї та передвики;
- сприяє розвитку самостійності в курсантів у керуванні різними видами колективної діяльності відповідно до колективно вироблених ідей і норм;
- вірює завдання згуртованості колективу, поєднуючи зусилля його членів у виконанні навчальної програмки;
- через суспільну думку здійснює оцінку дій і поведінки курсантів, якостей особистості, ставлення до навчання з позиції відповідності колективним нормам;
- стимулює в курсантів потребу до самовиксовання та самоосвіти, інтерес до обраної професії, майбутньої професійної діяльності;

- встановлює і підтримує в колективі міжособистісні взаємовідносини, контролює і корегує поведінку його членів.

При розгляді механізму формуючого впливу колективу на особистість важливо врахувати ставлення курсантів до колективу. Як відомо, певні дії колективу, його керівника викликають відповіді дій курсанта. “Ефект усіх зовнішніх впливів, суспільних у тому числі, залежить від внутрішніх умов, від того “ґрунту”, в якій ці впливи потрапляють... Уся справа сале в тому, щоб зробити моральні вимоги внутрішньо значущими для людей, не просто взагалі висувати вимоги, а зробити так, щоб той, до кого вони звернені, прийняв їх, у цьому головне.” Тому необхідно, щоби командири курсантських підрозділів у роботі з формуванням якостей лідера опириалися на знання сильних і слабких сторін кожного курсанта, допомагали їм розвивати та зацінювати позитивні якості, усувати недоліки. “Високоважна сила колективу, — писав В.Сухомлинський, — починається з того, що є в кожній окремій людині, які духовні багатства має кожна людина, що вона приносить у колектив, що дає іншим, що від неї беруть люди” [9].

Як відзначав І.Платонов, щоби реалізувати можливості колективу як суб’єкта виковання, необхідно організувати відповідні види діяльності (навчальну та вискову), у яких колектив, як єдине ціле, починє увійти у взаємодію з усіма його членами в цілому і з кожним індивідом окремо [8].

Формуючий вплив колективу вирішальною мірою залежить від рівня підготовки посадових осіб. В інтересах формування якостей лідера в курсантів, командири курсантів іскрі підрозділів, випадачі, громадські організації повинні використовувати упорядковану сукупність різних навчальних, вискових та організаційних впливів. Ця робота проводиться відповідно до одиниць соціально-психологічних явищ, ставлення особистості до колективу, виявлення її статусу.

На формування якостей лідера в курсантів суттєво впливає особистий приклад керівників. Він є зразком для наслідування, своєрідною моделлю, відповідно до якої здійснюється формування особистості. А.Макаренко називає вплив прикладом — методом наслідування, підкреслюючи, що “метод наслідування у вискованні має велике значення”.

На формування якостей лідера впливає також і те, який приклад командир підрозділу показує в організації своїх відносин із підпорядкованими йому курсантами. У кожного офіцера складаються певні стосунки з колегами, з товаришами по службі. Це також є об’єктом наслідування для курсантів.

Рангу видів діяльності, з точки зору курсантів, вказано в дослідженні В.Зятінцева [6], результати якого подано в таблиці 1.

Таблиця 1

Значущість видів діяльності для курсантів

№ п/п	Види діяльності	Кількість відповідей в %	Значущість діяльності
1	Навчальна діяльність	78,4	1
2	Службова діяльність	20	2
3	Суспільна діяльність	14,8	3
4	Культурно-масова та спортивна	12	4

Таким чином, можна стверджувати, що навчальна, службова та суспільна робота є для курсантів провідними видами діяльності. Унаслідок цього вони мають величезні педагогічні резерви для формування якостей лідера. Вплив різних видів діяльності на особистість курсанта багатограновий. Передусім він полягає в формуванні способу життя особистості за допомогою її виключення у відповідні види діяльності. Тобто формування способу життя війнів — це одночасно і весь процес формування у кожного військовослужбовця високих морально-психологічних і бойових якостей. Цей процес здійснюється лише у військовому колективі, в якому у процесі спільноти навчальної діяльності формуються ділові відносини, розвиваються взаємодопомога та вимогливість, підвищується інформованість і контроль, висовується відповідальність ставлення до навчання. Колектив збагачує індивідуум кількісно та якісно, поліпшує спостережливість і судження, поширяє кругозір, усуває суб’єктивізм та однобоюмість.

ЛІТЕРАТУРА

- Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. — Л-д: Изд-во ЛГУ, 1969. — 328 с.
- Ананьев Б.Г. Психологическая структура человека как субъекта // Человек и общество. — М.: Просвещение. — Вып. 2. — 1967. — 304 с.
- Беличева С.А. Основы превентивной психологии. — М.: Просвещение, 1993. — 349 с.
- Волков И.П. К вопросу о методах организаторских способностей // Экономика. Философия. Право. — Л: Вестник ЛГУ, 1997. — № 23. — 56–63 с.
- Давыдов В., Шумилин Е. Психологические особенности личности старшеклассников. — М.: Педагогика, 1979. — 152 с.
- Златинцев В.Г. Педагогическое руководство коллективом слушателей вуза: теория и практика. — М.: Педагогика, 1987. — 210 с.
- Милюков А.С. Методологические вопросы воспитания советских воинов // Методологические проблемы военной теории и практики. — М.: Воениздат, 1969. — 347 с.
- Платонов І.В. Динаміка психологічної готовності майбутніх офіцерів Внутрішніх військ до правоохоронної діяльності: Дис... канд. псевд. наук: 20.02.02. — Хмельницький, 2001. — 203 с.
- Сухомлинский В. А. О воспитании. — М.: Политиздат, 1979. — 270 с.

Юрій ЮРЧУК, Валерій ПАВЛУШЕНКО

**ТРУДНОЩІ АДАПТАЦІЙНОГО ПРОЦЕСУ ТА ФОРМИ ЇХ ПРОЯВУ
У ВИЩОМУ ВІЙСЬКОВОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ**

У процесі навчання у вузі у курсантів виникають певні труднощі, пов'язані з адаптаційним періодом. Без визначення їх причин та шляхів подолання неможливо організувати цілеспрямовану педагогічну роботу, яка забезпечувала б успішну адаптацію службачів вузу до професійної діяльності. Визначено у цьому питанні є обумовленість досягнення результатів педагогічної діяльності за відсутності (чи наявності) будь-яких ознак дезадаптації. При цьому необхідно зазначити, що дезадаптація може тлумачитися двояко. По-перше, як відносно короткочасний ситуаційний стан, який є наслідком впливу нових, незвичайних подій або зовнішнього середовища, що сигналізує про порушення рівноваги між психічною діяльністю і вимогами середовища, а також спонукає до переадаптації. У цьому значенні дезадаптація — необхідний складовий компонент адаптивного процесу, який проявляється на етапі гострих психічних реакцій входження і є, власне, його змістовою основою. По-друге, дезадаптація може бути достатньо усталеною складовою психічного стану, який проявляється через неадекватне реагування і поведінку особистості, обумовлену функціонуванням психіки на межі її регуляторних і компенсуючих можливостей або ж у пограничному режимі [2].

Визначаючи психічний вплив екстремальних або нових умов як фруструюче, можна зазначити, що дезадаптація до таких умов проявляється в нервово-психічній нестійкості. Особливий інтерес викликає аналіз причин, які розділяють адаптивний процес на два можливі напрямки його розвитку — переадаптацію або дезадаптацію.

Фрустрація є такоже неминучим наслідком конфлікту між потребами людини й обмеженнями, накладеними суспільством. Наслідки фрустрації — різні за їх впливом на особистість та її поведінку. Вони можуть бути конструктивними і руйнівними. Конструктивний момент фрустрації полягає в тому, що емоційна напруженість, викликана нею, активізує психічну діяльність людини до пошуку висходу з конфліктної ситуації між її потребами і соціальними обмеженнями щодо їх реалізації.

Ці зусилля можуть привести до заміни способів досягнення мети, яка б задовільняла ту чи іншу потребу. Так, наприклад, потреба у спілкуванні з близькими в багатьох випадках успішно заміняється листуванням, телефонними розмовами. Може відбутися заміна мети на більш чи менш адекватну їй, але прийнятну в умовах нового середовища. Крім того, може відбутися переоцінка всієї фруструючої ситуації і, як наслідок, формування нового комплексу потреб. У цьому випадку мова йде про переадаптацію особистості і перехід її в адаптований до таких умов стан. Переоцінка ситуації дозволяє по-новому побачити елементи оточуючого середовища, які раніше здавались суперечливими і дискомфортними. Таким чином, конструктивний бік фрустрації має характер посиленої переадаптації.

Проте існують поняття фрустраційної толерантності або порогової величини рівня напруження, перевищення якого деструктивно впливає на психіку і поведінку людини. Наростання напруженості, викликаної стиснчими емоціями, які людина переживає в зміненських умовах існування, може перевищити її індивідуальний поріг толерантності ще до того, як перебудована система психічних реакцій дозволить особистості знайти конструктивні шляхи виходу з ситуації і забезпечити її успішну переадаптацію [1].

У цьому випадку напруження продовжує наростиати на тлі переважаючих тривожних емоцій, що, в свою чергу, продовжує дезорганізацію психічної діяльності, виснажуючи психічні можливості людини.

Нервово-психічна діяльність набуває нестійкого характеру, коли давні, звичайні комплекси нервово-психічних реакцій вже більше не в змозі забезпечити ефективну взаємодію з середовищем, а нові, необхідні людині за данісі умов, не мають достатніх ресурсів для їх відповідної організації. Зростання напруження супроводжується, як правило, емоційним збудженням, що перешкоджає раціональному процесам. Людина хвилюється, розгублюється, впадає в панику, втрачає контроль над ситуацією і своєю поведінкою. Наслідком психічної напруженості у зміненому середовищі існування за неможливості його конструктивного використання є нервово-психічна нестійкість, склонність до з犯规ів функцій нервової системи.

Звичайно, що високомістимульсана психічна діяльність повинна знайти розрядку на досить значному рівні її активізації, але спримування її в даному випадку буде деструктивним для особистості, а результатом — дезадаптивність станів, які визначають дві основні типи поведінки курсантів за недатності їх успішно адаптуватися до існуючого середовища. Деструктивні наслідки фрустрації та конфлікту можуть потребами особистості й обмеженнями в їх задоволенні проявлятися в двох формах — агресії й уникнення ситуації, що й визначає відповідно зміст першого і другого типів дезадаптивної поведінки.

Перший тип — агресіяний — у простішій формі можна подати як атаку на перешкоду чи бар'єр (у цьому випадку можна говорити про його адаптивну функцію). Однак при усвідомленні можливості або наявності небезпеки агресія спрямовується на будь-який випадковий об'єкт (сторонників людей, товаришів по службі, не прив'язаних до самої причини агресії), тобто виміщується не на дійсних об'єктах або перешкодах, а на їх випадкових замінниках. Це може виявлятися через грубість у ставленні до товаришів по службі, різкі спалюхи гніву з незначинськими причинами або ж взагалі без них, а також через невдоволення всім, що відбувається, особливо вимогами, які висуваються до даного курсанта з боку випадачів і командирів.

Другий тип — уникнення ситуації — характеризується пориканням у своєї переживання, переведеним усієї високомістимульсованої психічної енергії на генерацію власних негативних станів, самоаналіз, самозинувачування тощо. Розвиваються тривожно-депресивні симптоми. Людина починає бачити себе винуватцем усіх своїх бід, а звідси — почуття повної безвиході, оскільки вчинити на середовище її ситуацію вона вважає себе неспроможною. Цей тип курсантів характеризується замкнутістю, відлюдкуністю, заглибленістю в тіжкі роздуми. Нерідко єдиним виходом із ситуації, вирішенням усіх проблем їм вдається відходити з життя як найбільш достойній і бажаний висід.

У випадку розвитку адаптації шляхом нестійкої психічної діяльності, крім суїцидальної експресії, має місце загроза глибоких психічних змін особистості. Виникає проблема психічного здоров'я людини. Такі зміни можуть привести до серйозних нервово-психічних розладів і психічних захворювань, якщо вчасно не діагностувати дезадаптивний стан і не надати відповідної допомоги.

Сутність станів психічної дезадаптації, з позицій вчення В.Мясіщєва про особистість, полягає в суперечностях, які можуть виникнути в системі відносин особистості й оточуючої дійсності, а також у ставленні до себе. Як правило, такі суперечності виявляються неантагоністичними і вирішуються в процесі психічної адаптації. В умовах виникнення стану дезадаптації в системі відносин особистості відбуваються якісні зміни [4].

Як правило, стан дезадаптації виникає під впливом певних причин. Він може з'являтися і щезати, набувати певної динаміки, а за певний час — стати усталеною властивістю особистості. В таких випадках можна говорити про набуту низьку адаптивність. Причини стану дезадаптації можуть бути зовнішніми і внутрішніми. Зовнішні причини пов'язані з такими обставинами, коли вимоги, які висуваються до людини, виявляються для неї непосильними.

Внутрішні причини пов'язані з властивостями самої особистості, а також зі ставленнями особистості до себе, які також можуть породжувати конфлікт.

Основними формами дезадаптації курсантів в узі до професійної діяльності є:

A. Нездійснена наочальна адаптація

Невідповідність інтелектуальних здібностей програмі вузу в курсантів виявляється нечасто, оскільки основна маса таких осіб відсіюється на вступних конкурсних іспитах. Проте бувають випадки, коли юнака зусиллями батьків і при допомозі репетиторів вдається підготувати до вступу у вуз.

За високої старанності курсант реагує на свою інтелектуальну недостатність інтернальним способом. Він увесь вільний час витрачає на підготовку до занять. Однак удосконалити свій понятійний апарат мало кому вдається. За незначної дезадаптації справа заличується з аутоуванням предметів, які потребують абстрактного розуміння.

На старших курсах, де домінують конкретні спеціальні предмети, успішність виражується, але фундаментальна підготовка таких слухачів помітно відстає. Помірні порушення посічної адаптації в подібних випадках проявляються через різні форми гіперкомпенсації. Курсант починає вдосконювати інші свої здібності (спорт, музика тощо).

Більш виражений стан дезадаптації спостерігається за неузгодженості рівня вимог, настанов особистості з об'єктивними інтелектуальними даними. Коли гіперкомпенсація виявляється неефективною, триває перенапруження призводить до глибших порушень, які набувають затяжного протікання.

Причини нездійсненої адаптації курсантів не завжди лежать на поверхні. Правильний психологічний діагностиці допомагають інтелектуальні тести. Психологічне коригування спрямоване переважно на настанови й професійну орієнтацію консультованого, оскільки методи впливу безпосередньо на інтелектуальні функції малоефективні.

B. Нездійснена адаптація до вимог військової служби.

Професійно-психологічний відбір не завжди дозволяє передбачити адаптивні можливості кандидата; в окремих випадках недостатня адаптивна здатність може виявлятися в процесі діяльності.

Незначні порушення посічної адаптації відносно умов військової служби можуть мати затяжний перебіг лише через неправильно поставлену висновку, профілактичну, психокорекційну роботу у вузі. Вони характеризуються різноманітністю форм і проміж. Інтернальний естернальний форми поведінки, а також тенденції уникнення несприятливих ситуацій спостерігаються приблизно з однаковою частотою. Проте за нездійсненої адаптації, на відміну від ситуаційних станів дезадаптації, з самого початку простежується переважаючий тип реагування конкретної особистості. Це пояснюється тим, що в основі нездійсненої адаптації лежить вже сформована стабільність адаптивних систем людини та стереотипи особистісного реагування.

Серед курсантів найбільш часто трапляється варіант порушення службової адаптації, пов'язаний із фізичною непідготовленістю. Стандартність вимог із фізичної підготовки, без урахування індивідуально-психологічних здібностей, гранічно напружує адаптивні системи. Це не просто курсанти, які не встигають із фізичної підготовки, а люди, для яких вона вимагається "акілесовою п'ятою", перевищуючи, котра вимагає напруження в усіх внутрішніх ресурсах особистості. Виконання нормативів з фізичної підготовки переростає в психологічну проблему, яку індивід не завжди може вирішити.

Однак практика показує, що фізична витривалість, сила і спрятливість у комплексі з іншими якостями особистості далі не завжди визначають успішність професійної діяльності офіцера.

Для певних типів акцентуації характеру значні труднощі виникають адаптація до регламентованого способу життя. Це один із найменших прогнозованих типів нездійсненої адаптації в умовах військового вузу. Непрістосованість до регламентованого способу життя може проявляти себе в різних сферах діяльності курсантів. На відміну від нездійсненої адаптації, пов'язаної з порушеннями комунікативності, у даному випадку курсанти добре розуміють вимоги військової дисципліни, необхідність гарного навчання, дослідають для цього надміри зусилля. Проте в них нічого не виходить. Успішній адаптації перевищує своєрідність внутрішньої організації їх особистісної системи. В умовах військової служби раніше сформованій стиль діяльності часто виявляється неприйнятним, а можливості щодо його перебудови — обмеженими.

B. Нездійснена адаптація у сфері спілкування

Передбачити поведінку у сфері спілкування ще складніше ніж усі попередні аспекти адаптації. Тому в практиці психолого-педагогічного консультування досить часто трапляються порушення адаптації, пов'язані з конфліктністю, яка є досить складним утворенням особистості. При цьому певною мірою порушується її самовідомість, а також стосунки, які склалися між оточуючими людьми, внаслідок чого курсант виникається не пристосованим до нового соціального середовища. Він прагне благополучно адаптуватися, має для цього всі фізичні і психологічні дані (розумний, спільній, витривалий, спритний, пристосований до регламентованого способу життя), але недостатньо усвідомлює свою мету і мету оточуючих. Зрештою стратегія його поведінки йде в розріз із вчинками начальників, викладачів, товаришів по службі, а також з і стратегією курсанта загалом.

Критеріями для прийняття рішення щодо професійної придатності військовослужбовця є частота виникнення конфліктних ситуацій і глибина виникнення ними станів дезадаптації. При цьому не можна не враховувати особистісні особливості посадових осіб, стосовно яких розвиваються конфлікти.

Г. Задляжні станови психічної дезадаптації, які виникають у процесі навчання.

Навчально-виховний процес у військовому узі складний і суперечливий. Так, проблеми адаптації до навчання, військової служби, спілкування і сумісної діяльності для основної маси курсантів виникають вирішенню до 3-го семестру навчання. Потім виникають нові проблеми, пов'язані з майбутньою професійною адаптацією, зі зміною ставлення до системи вважу, з сімейними і побутовими питаннями. У результаті також можуть створюватися умови для виникнення стану дезадаптації.

Задляжні станови дезадаптації за звичайнішими умовами у курсантів можуть розвиватися з причин хвороби, перенесених травм, інфекційних захворювань. Причини й умови виникнення стану дезадаптації в курсантів старших курсів завжди індивідуальні. Наприклад, коли курсанта, адаптованого до свого становища в якості молодшого командира, за якийсь проступок звільняють з цієї посади, з'ясовується, що він не може зносити підлегlosti, внаслідок чого відбувається зрив адаптації. Або наявні курсанта призначили на керівний пост, а в цьому проявився нерішучий, сором'яливий, про які раніше ніхто не підсвірював. Трапляються випадки дезадаптації в ситуації, коли надана курсантові влада над підлеглими використовується нетривіально, і це призводить до серйозних конфліктів.

Типовою є ситуація, коли настанова курсанта на військову службу нестійка, однак він присковує її, сподіваючись, що зможе звільнити до свого становища.

Досить часто в основі причин дезадаптації курсантів старших курсів лежать особисті, інтенсивні переживання. Особливістю полягає в тому, що курсанти більшість часу проводять в одностатевому колективі. Досвід спілкування з протилежною статтю в них обмежений звільненнями і канікулярними відпустками. У результаті ймовірність виникнення конфліктів на цьому підрозділі в курсантів вища, ніж, наприклад, у такому ж віці у студентів цивільних вузів.

Стан дезадаптації курсантів — це одна з наболіших проблем військових вузів. Близько 30% слухачів випускного курсу мають неповну адаптацію в межах військового вузу. Це досить негативно починається на професійній адаптації в випускниках, підтвердженням чого є значний відсоток молодих офіцерів зі Збройних сил.

Таким чином, виявлення труднощів адаптаційного процесу та форм їх прояву у військовому узі дозволяє прогнозувати педагогічну роботу, яка може забезпечувати успішність адаптації курсантів до професійної діяльності з урахуванням її специфіки.

ЛІТЕРАТУРА

- Александрович П.И., Малитин А.Г., Сенокосов Ж.Г. Психологический анализ трудностей адаптации военнослужащих к армейской жизнедеятельности. — Від: Рівненське вищє воєнно-політическе училище ім. Барвізова, 1991. — 345 с.
- Воробьев В.М. Роль общих адаптивных способностей при оценке профпригодности // Совершенствование подготовки офицерских кадров в вузах. — Л.: ВИКИ им. А. Можайского. — 1984. — 132 с.
- Диагностика школинської дезадаптації. — М.: Редакційно-издательський центр Конкордіум. “Соціальне здоров'я Росії”, 1992. — 204 с.
- Масицев В.Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношенияй человека // Психологическая наука в СССР. — М.: АН СССР, 1960. — Т.11. — 653 с.

5. Практика оказания психологической помощи курсантам военно-учебных заведений (методические рекомендации) / Боченков А.А., Глушко А.Н., Новиков В.С. и др. — М., 1996. — 264 с.
 6. Сенкевич Ж.Г. Молодые взрослые: трудности адаптации // А педагогом быть обязан. — М., 1990. — 470 с.

Любов КОСТЕЛЬНА

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ПРОФЕСІЙНИХ УЧИЛИЩ В УМОВАХ МОДУЛЬНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ

Великі проблеми наукового і практичного плану стоять перед системою освіти, реформа якої ще не приносить бажаних результатів.

Впровадження модульного навчання може дозволити на ясно новому рівні організувати навчальний процес. Ідея модульної технології навчання в педагогічній системі можуть реалізуватися, головним чином, двома шляхами:

- 1) підсиленням традиційної системи модуллями без зміни системи оцінювання;
- 2) створенням системи модульного навчання.

Обидва шляхи вимагають глибокого наукового вивчення. Більш перспективним, виходячи з власного дослідження, яке проводилося протягом трьох навчальних років у двох вищих професійних училищах та одному коледжі, нам бачиться другий шлях. Проте він вимагає кардинальних змін у педагогічній системі навчальних закладів.

Завдання модульної технології можна реалізувати цілісну підготовку висококваліфікованих спеціалістів, включаючи їх фундаментальну і професійну підготовку, забезпечені високою ступінью самостійності студентів у педагогічному процесі та індивідуальній підкід до кожного [1, 216].

З метою перевірки підвищення професійної підготовки студентів в умовах модульної технології навчання на базі двох вищих професійних училищ м. Івано-Франківська та м. Львова, агротехнічного коледжу м. Бережани нами експериментально досліджувались три модульні технології з оволодіння дисциплінами: "Основи економічної теорії", "Базові життєдільність" та "Бухгалтерський облік" на трьох спеціальностях, які готують молодіжі спеціалістів.

Організовуючи планування і постановку педагогічного експерименту ми виходили з того, що експеримент — метод пізнання, за допомогою якого в природних чи штучно створених контролюваннях і керованнях умовах досліджується педагогічне явище, шукається новий, ефективніший спосіб вирішення педагогічної проблеми, завдання.

Експеримент не порушував звичайніс умов навчання. В цьому взято участь 482 студенти, що відповідає вимогам репрезентативності.

Згідно із завданнями зазначеного експерименту загалом було проаналізовано наукову та методичну літературу, вивчено педагогічну суперечність у навчальному процесі вищих професійних училищ (ВПУ), теоретично обґрунтовано педагогічні умови вдосконалення професійної підготовки студентів ВПУ.

Для проведення дослідження було створено експериментальні (ЕГ; 235 осіб) і контрольні (КГ; 247 осіб) групи, які на початку експерименту були майже ідентичними як за успішністю, так і за ставленням до майбутньої професії. Спочатку ми проводили констатуючі зразки, що включали анкетування та роз'язування системи письмових професійно орієнтованих теоретичних і практичних задач та завдань. Їх виконання оцінювалось згідно з 12-ти бальною шкалою.

Організація навчального процесу в експериментальних групах будувалася за розробленими модульними технологіями. Створювалася сильна мотиваційна основа для ефективного оволодіння кожним навчальним елементом і модулем в цілому.

В ході експериментального дослідження при організації і проведенні занять в експериментальних групах основна увага зосереджувалась на вирішенні конкретних проблем і діяльності. Зокрема істотна увага надавалася вибору способів постановки цілей навчання. На відміну від традиційного навчання, коли мета лише повідомляється навчальній групі (якщо взагалі це робиться) і, як правило, розкриває характер діяльності педагога, в експерименті навчальна мета ставилася перед студентами і для студентів. При цьому їм пояснювались послідовність й етапи вирішення педагогічного завдання, пропонувались можливі шляхи

(методи, прийоми, матеріально-технічне забезпечення, література) оволодіння навчальним матеріалом чи навчально-виробничою професійною діяльністю.

Цілі навчання ставились через результати діяльності студентів. Кожний студент здав, що до кінця вивчення кожної операції він повинен знати роботи і на якому рівні, що повинен знати і на якому рівні. Цілі ставились із урахуванням можливостей послідовно зростаючого різномірного навчання і контролю за його якістю. Вважаємо, що такий підхід до постановки цілей, сприяє активному й свідомому включенням всіх студентів не тільки в навчальний процес взагалі, а й в активну, свідому, самостійну пошуково-творчу діяльність з оволодіння навчальним матеріалом. Така постановка мети істотно стимулювала пізнавальну активність студентів, сприяла формуванню пізнавальної ініціативи, самостійності та усвідомленості застосування теоретичних знань на практиці. В цьому, як вважають дослідники педагогічних технологій, зокрема модульної технології навчання, полягає одна із основних умов ефективності навчального процесу.

Весь навчальний процес в експериментальних групах був пронизаний системово різномірного рейтингового контролю, методика реалізації якого розглядається на прикладі вивчення модулів за модульною технологією з дисципліни "Основи економічної теорії".

Важлива роль у підвищенні якості практичної професійної діяльності студентів в експериментальній методиці відводилася структуризації й індивідуалізації навчальної інформації модулів. Тут продовжувалось уточнення цілей з урахуванням ступеня підготовки кожного студента до оволодіння матеріалом навчального елемента і модулем загалом.

Для встановлення ступеня готовності кожного студента експериментальної навчальної групи до активного включення в оволодіння модульною програмою вражувався рівень його попередньої підготовки, якість навчання при вивченні інших дисциплін, результати констатуючого зізу. При необхідності проводилося тестування. За результатами цього аналізу, відповідно до розробленої експериментальної методики, проводилася необхідна допідготовка, в основу якої було покладено два підходи: допідготовка в маліх групах, як правило, поза розкладом заняття та шляхом видачі індивідуальних домашніх завдань і проведення консультацій. Таке вирішення проблеми дозволяло, починаючи вже з другого модуля, більшості студентів експериментальних груп адаптуватися до умов нових технологій навчання й усвідомлено включатися в навчальну роботу.

Вражувачи те, що в експерименті брали участь студенти, які мали похму середню освіту, в теоретичній підготовці експериментальних груп використовувався більш наближений до їхніх в іншій школі підхід до лекційних (теоретичних) занятт.

На оволодіння кожним із восьми змістових модулів було заплановано години лекційних, практичних занятт, виконання творчих домашніх завдань. При цьому кожний студент, залежно від рівня підготовленості, міг відповісти до організації і методики кожного заняття отримати до шести оцінок за творчу підготовку і до десяти — за практичну діяльність. Як засвідчил хід педагогічного експерименту й отримання студентами експериментальної групи результатів, така система оцінювання викликала інтерес у більшості з них, значно стимулювала їх навчальну діяльність.

В основу практичної підготовки студентів експериментальних груп було покладено різномірні, професійно орієнтовані задачі і завдання, що забезпечували послідовне зростання рівня їх умінь і навичок в умовах контекстно-модульного навчання. Для кожної задачі і завдання визначався максимальний рівень, якого міг досягти студент залежно від вивченням ним знань, навичок і змін.

На кінцевому етапі експерименту студентам контрольних і експериментальних груп пропонувалася підсумкова комплексна контрольна робота та проводилося анкетування.

Послідовність отримання й обробки інформації свідчить, що в експериментальних групах кожний студент в кожному модулі мав можливість проявити свої знання і навички і бути оціненою, в середньому, 15–18 разів. У контрольних групах на практичних заняттях є тем, що входять в модулі, кожний студент має тільки 3–5 оцінок, тобто в 4–разів менше.

Для вимірювання й оцінки ефективності експериментальних модульних технологій при вивченні дисциплін у ВПУ було розроблено й обґрунтовано чотири основні і три додаткові критерії. Основними критеріями є: "спрямованість особистості студента"; "оформленість теоретичних знань"; "оформленість практичної навчальної і навчально-виробничої

діяльності”, “темпи наближення до максимально можливого результату”. Додатковими критеріями є традиційні: “абсолютна успішність”, “якість знань” і “середній бал”.

За результатами педагогічного експерименту:

- спрямованість особистості студентів на майбутню професійну діяльність (“СОС”) зросла з 4.33 на початку до 4.49 на кінець експерименту (в 1.044 рази);
- сформованість теоретичних знань студентів експериментальних груп зросла з 5.38 на початку експерименту до 7.12 на його кінець (на 32%) і, порівняно з контрольними групами, зросла на 24.3%;
- рівень сформованості теоретичних знань в експериментальних групах виріс з 2.22 до 2.77, тобто на 24.8%;
- сформованість практичної навчальної і навчально-виробничої діяльності у студентів експериментальних груп зросла з 5.30 на початку експерименту до 7.16 в кінці (на 35%). Порівняно з контрольними групами показники даного критерію зросли в 1.3 рази (на 29.7%).

Результати проведеного дослідження свідчать, що показники всіх критеріїв експериментальних груп виявились вищими від показників у контрольних групах. Це переконливо доводить, що застосована експериментальна технологія, в основі якої лежить модульна організація навчання, виявилась більш ефективною, ніж традиційна.

Система різnorівневого рейтингового контролю у поєднанні з модульною технологією навчання не тільки дозволила отримати досягнуті результати навчання, а й стимулювала самостійну та навчальну навчальну діяльність, створювала ситуації успіху, сприяли відкриті умови для прояву студентами інтелектуальних здібностей і на цій основі формування нових в ідеї операцій і дій.

Ефективність експериментальної модульної технології вивчення дисциплін підтверджилась спостереженнями викладачів і в бесідах, що проводились зі студентами експериментальних груп. Модульна технологія сприяла диференціації та інтеграції процесу навчання, дозволила активно включати студентів у самостійну та орту і навчально-виробничу діяльність.

Проведене дослідження дозволило нам дати такі практичні рекомендації:

- з метою підвищення якості і рівня професійного навчання у ВПУ доцільно впроваджувати модульні, поєднані з діяльнісним підходом до навчання, технології навчання, пронизнуті системовою різноманітністю рейтингового контролю на основі 12-бальної шкали оцінювання;
- розробку модульних програм уніфікувати за галузями промисловості та сфери послуг;
- до процесу розробки модульних технологій навчання у ВПУ запускати викладацький склад, проводячи, при необхідності, їх допідготовку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Юцякчене П. Теорія і практика модульного обучения. — Каунас: Шянеса — 1989. — 271 с.

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Алла СТЕПАНЮК

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ІНТЕГРАЦІЇ КОМПОНЕНТІВ ЗМІСТУ БІОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ ШКОЛЯРІВ

У проекті стандарту біологічної освіти школярів вказано, що основною її метою є формування цілісної картини життєї природи і стратегії поведінки людини в ній. Разом з тим аналіз сучасного стану розвитку біологічної науки за свідчить, що вивчення життя як цілісної системи з урахуванням ієрархічного принципу побудови природи вимагає розкриття в змісті навчального матеріалу взаємозв'язку між системами різних рівнів організації. Як же це реалізувати при конструкції змісту матеріалу про життя у природі?

У генетичному відношенні незадережною є те, що життя на Землі виникло з неорганічної матерії, а отже, з більш простих утворень, які є об'єктом хімії. В структурному відношенні очевидно, що субстрат життя має фізичний та хімічний характер, оскільки життя є формою існування певних складників систем органічних сполук, найважливішими компонентами серед яких є білкові речовини. При цьому, матерія системно організована. Враховуючи особливості прольву ієрархічного зв'язку між системами (при якому кожна наступна система виникає із попередньої і є безпосередньою основою системи більш високого рівня організації) та працює субординованого зв'язку (якщо система, що розміщені вище, впливає на нижчу), ми прийшли до висновку, що розкрити сутність біологічної форми існування матерії можна лише на основі вивчення її взаємозв'язків із наскінком (фізичною і хімічною) і вищою (соціальною) формами руху.

Для шкільної освіти це означає, що при вивченні живої природи необхідно базуватись на знаннях із фізики та хімії і встановлювати зв'язки з суспільними науками. Це можливо реалізувати при використанні міжгалузевої інтеграції знань, що проявляється у міжпредметній інтеграції змісту природничо-наукової і гуманітарної освіти.

Становлення результатів аналізу філософської літератури та педагогічної теорії дозволило нам констатувати, що для шкільної практики найбільшу цінність мають 3 типи зв'язків між неорганічною та органічною природою: генетичний, структурний та функціональний. Генетичний зв'язок між формами руху матерії покладений нами в основу інтеграції програмового матеріалу відповідно до висхідної лінії еволюції природи. В даному виглядку певна форма руху матерії розглядається не як випадкова, а як компонент цілісної природи. В основі розкриття структурного взаємозв'язку лежить ідея матеріальної єдності світу, що трактується, зокрема, основними положеннями атомно-молекуллярного вчення. Отже, в шкільній практиці інтеграцію знань доцільно здійснювати на основі ідеї структурного зв'язку між формами руху матерії, а саме: атом — молекула — речовина (неорганічна та органічна) — життя.

Функціональний зв'язок проявляється у трьох аспектах:

- 1) розкритті зв'язків законів фізичної та хімічної форми руху матерії біологічними (наприклад, особливості протікання хімічних реакцій у процесі травлення в людському організмі, всмоктування поживних речовин тощо);
- 2) відображення впливу соціальної форми руху матерії на біологічну (наприклад, обумовленість поведінки людей соціальними потребами; вплив соціальної енергії на людей тощо);
- 3) висвітлення функціонування всіх природних систем на основі єдиних загальних законів.

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПІН

Необхідно зауважити, що ці напрямки функціональної взаємодії стосуються, в основному, різних форм руху матерії. А осікльки біологічна форма руху сама є системою систем, то в ній спостерігаються ще й інші функціональні взаємодії, на яких ми зупиняємося на ж. Вони відносяться до реалізації внутрішньо-предметної інтеграції знань про живу природу.

Структурний та генетичний зв'язок між формами руху матерії доцільно взяти за основу межпредметної інтеграції знань про живу природу в навчальному курсі, метою вивчення якого є створення цілісного образу природи на основі сенсорного досвіду і єдиної природничо-наукової картини світу. Основу цих курсів складає ідея еволюції форм руху матерії. При такому підході учні мають змогу усвідомити, що всі об'єкти природи, які являють собою більш високі ступені розвитку матерії, історично виникли з об'єктів нижчих ступенів і структурно містять в собі останні. Тобто природничо-наукова картина світу постає перед школярами як цілісний і наочний образ природи, що має своїм ядром фізичну картину світу. Інтегрований на такій основі навчальний матеріал дає змогу розглянути явища природи з різних сторін, пояснити їх стосовно фізичної, хімічної та біологічної форми руху матерії, більш глибоко розкрити існуючі в природі взаємозв'язки.

Таке структурування змісту навчального матеріалу сприяє максимальному розкриттю ідеї розвитку навколоїшнього світу, а також положень концепції біоцентризму, які дозволять усвідомити залежність людини від природи, визнати право природи на існування поза людянів тощо. Вона дає можливість сформувати світогляд, основою якого є ідея, що людина не має права піднімати руку на те, що не воно не створене, і повинна жити за загальними законами природи. Запропонованій підхід дає можливість інтегрувати знання про живу природу на основі розкриття генетичного та структурного зв'язку між формами руху матерії в школі та практиці. Їх реалізація потребує створення інтегрованого курсу, об'єктом вивчення якого є природа, а метою — формування цілісного образного уявлення про природу на основі сенсорного досвіду. Тобто розпочинати вивчення жової природи в основній школі доцільно з розкриття її цілісності на основі генетичного та структурного зв'язків між різними організації матерії.

Ідея структурного зв'язку між формами руху матерії одночасно лежить також в основі межпредметної інтеграції знань при висвітленні біологічної форми руху матерії. Так, при вивченні клітинно-організмового рівня організації життя передбачається розгляд питань про склад субстрату життя з неорганічних та органічних сполук, популяційно-видовий та біотецено-еко-біосферний рівні організації життя розглядаються як єдність живого та неживого, сукупність біотичних та абіотичних факторів.

Ідея функціонального взаємозв'язку між різними організації матерії є основою формування цілісних знань про живу природу. Знання, інтегровані на її основі, дають змогу розкрити перед учнями функціональну цілісність природи загалом і живої природи зокрема. Аналіз змісту основ наук, об'єктом вивчення яких є жива природа, засвідчує, що найбільш сприятливі умови для розкриття функціонального зв'язку між різними організації існують при висвітленні клітинно-організмового рівня організації життя. Цей рівень найбільш височеної наукою, найбільш доступний для безпосереднього образного пізнання, це рівень, на якому кожний учень рефлексує своє "Я", пізнає особливості функціонування свого організму як цілісності. Тому при розгляді процесів життєдіяльності організмів доцільно розкривати їх функціональний взаємозв'язок між різними організації матерії відповідно до першого та третього його аспектів. А саме: розкриття "знатості" законів фізичної та хімічної форми руху матерії біологічними та висвітлення функціонування всіх природних систем на основі єдиних загальних законів.

Реальні можливості для відображення першого аспекту проблеми виникають уже при безпосередньому ознайомленні з процесами життєдіяльності організмів. У даному випадку особливо значущою стає вимога необхідності врахування вікових особливостей школярів та принципу доступності програмового матеріалу. Так, при висвітленні процесів дихання, живлення (в рослин і тварин), всмоктування, переміщення тощо необхідно розкривати їх фізичні та хімічні основи. Обов'язковим при цьому є відображення підпорядкування законів фізичної та хімічної форми руху, що проявляються в живій природі, біологічним законам.

Другий аспект функціональної взаємодії між формами руху матерії (відображення впливу соціальної форми руху матерії на біологічну) доцільно розкривати при розгляді популяційно-

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН

організмового рівня організації життя. Це з очевидністю випливає з того, що соціальна форма руху матерії пов'язана саме з функціонуванням людства як цілісної системи. Як підкреслюєвав Б. Кедров, елементарна система, яка є початком, носієм однієї форми руху, є одночасно і кінцевою, розвинутовою системовою для іншої форми руху. Так, атом — це одночасно і елементарна система, носій хімічної форми руху, і система, в якій завершуються попередні фізичні процеси. Людина як система — це одночасно й елемент соціальної форми руху, і кінцева система біологічної форми руху.

Третій аспект функціональної взаємодії (висвітлення функціонування всіх природних систем на основі єдиних загальнис законів) повинен пронизувати весь навчальний матеріал стосовно вивчення живої природи. Найбільш доцільним є його використання при відображені функціонування систем певного рівня організації життя як цілісності. Це означає, що в основі конструювання та узагальнення знань школярів із біологічних дисциплін повинна лежати закони збереження (речовини, енергії, інформації), спрямованості самочинних процесів, періодичності або ритму, полярності (це має свою альтернативу), причинності.

Отже, очевидним є те, що цілісні знання про живу природу не можна сформувати відокремлено від інших форм руху матерії, бо біологічна поглинає, містить у собі фізичну та хімічну форми в якості складових і є основовою для формування соціальної форми руху матерії. Тому, на нашу думку, найбільша ймовірність позитивного ефекту можлива при раціональному поєднанні двох напрямків реалізації інтегрованого підходу до конструювання змісту освіти. А саме: через встановлення зв'язків біології з фізики та хімією, — з одного боку, та суспільними дисциплінами, — з іншого.

Проте аналіз змісту навчальних предметів із фізики, хімії та біології засвідчує, що не всі знання можна інтегрувати на основі запропонованого підходу. Частина з них залишається “чисто” фізичними, хімічними та біологічними. З цього випливає, що розкрити перед учнями цілісність живої природи можна лише за умови поєднання внутрішньопредметної та міжпредметної інтеграції змісту навчального матеріалу.

Аналіз логіко-гносеологічних основ інтеграції знань засвідчує, що в шкільному навчанні одиним із можливих варіантів структурування програмового матеріалу про живу природу є його моделювання на основі міждисциплінарного синтезу. Зважаючи на те, що жива природа є об'єктом вивчення цілого комплексу біологічних наук, зміст яких складає основний блок єдиного навчального предмета “Біологія”, міждисциплінарний синтез має розглядатися в якості основи внутрішньопредметної інтеграції програмового матеріалу про цілісність життя в усіх його проявах.

В основі внутрішньопредметної інтеграції знань про живу природу лежить цілісність життя як об'єктивної реальності і діяльності щодо її пізнання та перетворення. Її реалізація доцільна на основі використання системного підходу, відповідно до якого жива природа вивчається як система різних рівнів складності, кожен з яких є цілісним і відкритим, а також — підґрунтям для вивчення систем в іншого порядку.

При такому структуруванні програмового матеріалу частково змінюється підхід до висвітлення екологічних знань, окрім яких відсутній. Врахування сутності поняття “система” як структури системного пізнання свідчить, що системний підхід включає в себе екологічний, оський перебачає висвітлення питань, пов’язаних із взаємоз’язками систем однакового та різних рівнів організації. Тому екологічний підхід повинен пронизувати всі розділи курсу і разом з іншими ідеями складати основу побудови навчального предмета “Біологія”.

Врахування в комплексі закономірностей наукового пізнання, що проходить у межах панцига $S^1 \rightarrow A \rightarrow S^2$, системного підходу до реалізації внутрішньопредметної інтеграції та основних положень теорії змістового узагальнення дозволило нам виділити як доцільну таку загальну структуру навчального матеріалу шкільногого курсу “Біологія”: цілісне первинне ознайомлення з живою природою → диференціюване вивчення систем різного рівня організації, починаючи від системи низького порядку → узагальнення знань про цілісність живої природи.

Кожну складову панку відповідної поєднаності необхідно структурувати на основі інтеграції знань через використання системного підходу. Це означає, що спочатку учні доцільно ознайомлювати з узагальненою характеристикою живої природи, її цілісністю та системним характером організації. Опора на об'єктивну реальність, що доступна

безпосередньому сприйняттю, сприяє формуванню цілісного чуттєво-конкретного образу живої природи. Далі проходить вивчення клітинно-організмового, популяційно-видового та біогеоценотичного-біосферного рівнів організації життя з урахуванням їх цілісності, системності та ієрархічного принципу побудови. На завершальному етапі вивчення живої природи інтегруються знання учнів на основі фундаментальних властивостей живої природи: її цілісності за функціонуванням, системностю за організацією та різноманітністю за проявами.

Диференційований вивчення живої природи на основі синтезуємої з формами організації життя різних рівнів складності, формування цілісного образного уявлення про певний рівень організації життя як системи також відбувається в межах панцига $S^1 \rightarrow A \rightarrow S^2$. Умовою формування цілісного уявлення про певний рівень організації життя ми вважаємо інтеграцію знань на основі поєднання морфологіко-екологічної характеристики (морфологічних та екологічних понять) та особливостей функціонування організму як системи (фізіологічні поняття). Це дозволяє забезпечити цілісне первинне "скотчення" об'єкта пізнання як відмежованої множини, якій притаманні певні стільки функції і яка взаємодіє з іншими системами. На даному етапі вивчення ієрархічного взаємозв'язку між системами відбувається лише з позиції встановлення залежності однієї системи від умов, у яких вона знаходиться. Спеціально не акцентується увага на тому, що ці умови забезпечуються і залежать від системи вищого порядку.

Подальше диференційоване вивчення представників, наприклад організмового рівня організації життя, відбувається через інтеграцію знань навколо абстрактного поняття "організм як відкрита біологічна система". Поєднання структури системного пізнання об'єктивної реальності з особливостями прояву життя на цьому рівні його організації дозволило виділити менш загальні інтегративні чинники. А саме такіз загальнобіологічні поняття:

1. Будова живих організмів.
2. Життєві функції (живлення, дихання, відління, розмноження).
3. Об'єднуючі системи багатоклітинного організму.
4. Обмін речовин та енергії – основа життєдіяльності організму.
5. Координатні механізми в організмі.
6. Організм та його поведінка.

Для завершення логіки вивчення клітинно-організмового рівня організації життя в межах панцига $S^1 \rightarrow A \rightarrow S^2$ здійснюється синтез знань школярів про відповідні форми його організації. Таким чином реалізується процес скоріжання від абстрактного до абстрактно-конкретного, коли загальні характеристики організмів, які вивчаються на основі загальнобіологічних понять клітинно-організмового рівня організації життя, узагальнюються щодо конкретних представників певних царств організмів живої природи. Інтегративним чинником удачному випадку є ідеї:

- стабільності та еволюції організмів;
- різноманітності організмів як наслідку адаптації до умов існування.

Найбільш загальним інтегративним чинником, що обумовлює структурування змісту навчального матеріалу стосовно популяційно-видового рівня організації життя на основі внутрішньопредметної інтеграції, є структура системного пізнання та перетворення світу. Вона конкретизується на основі врахування сутності даного рівня організації життя й виділенням загальних принципів конструкції змісту навчального матеріалу.

За аналогічним принципом структурування знань шляхом междисциплінарної інтеграції на основі структури системного пізнання та перетворення світу здійснюється розгляд і біогеоценотичного-біосферного рівня організації життя. Проте інтегрування знань лише про клітинно-організмовий та популяційно-видовий рівень організації життя недостатньо для цілісного розкриття організації життя на рівні біосфери. Вона є системою вищого порядку і тому, відповідно, має свої специфічні особливості, що не співпадають із сумою її складових (на основі принципу неаддитивності суми частин цілому). Тому для розкриття біосферного рівня організації життя як системи за організацією, цілісності за функціонуванням і різноманітністю за проявом необхідно додатково розглянути додаткову інформацію.

Проведені нами дослідження дають підстави стверджувати, що конструкція навчального матеріалу про живу природу на основі раціонального поєднання міжпредметної та внутрішньопредметної інтеграції знань дозволяє реалізувати основну мету біологічної освіти. А саме — сформувати цілісну картину живої природи й стратегію поведінки людини в біосфері.

УЗАГАЛЬНЕННЯ ЗНАНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПРО ПРОСТУ АРИФМЕТИЧНУ ЗАДАЧУ

Узагальнення широко використовується при навчанні математики, тому вчителям початкових класів потрібно знати методику побудови узагальнення над простими арифметичними задачами під час роботи з молодшими школярами.

Узагальнення — означає зафіксувати те загальне, що є в кожному об'єкті з сукупності, яка розглядається. Фіксуються, переважно, істотні ознаки об'єктів. Узагальнення в математиці — це виділення в процесі мислення загальних й істотних ознак математичних об'єктів (або способів дій з ними) та об'єднання їх на цій підставі в межах даної теми, розділу тощо. В математиці процес узагальнення фіксується в поняттях, реченнях, термінах, правилах. Вони являють собою результат узагальнення.

Для методики навчання математики в початкових класах особливо важливим є організація в учиць процесу узагальнення, оскільки нові терміни, правила, поняття тут вводять учитель. Значення цього процесу для навчання математики багатогранове: по-перше, воно приводить учнів до нових узагальненіх знань, способів дій, тобто забезпечує окремі діткам певними способами і прийомами математичної науки, які стають засобом для розв'язання конкретних завдань (математичних, життєвих тощо); по-друге, учні освоюють узагальнення як інструментом дій; по-третє, цей процес стає приймом учнів. Тому в умовах розвиваючого навчання узагальнення необхідне як прийом навчання математики, який дисциплінне мислення та формує його у певній логічній послідовності.

При навчанні математики процес узагальнення може бути організований по-різному: а) узагальнені знання чи способи дій подаються учням в готовому вигляді (по суті тут відсутній сам процес узагальнення); б) узагальнені знання з'являються як логічний висновок із раніше зроблених узагальнень (тут узагальнення проявляється як процес судження, що приводять до спільнога висновку); в) узагальнення проходить шляхом порівняння двох чи більше об'єктів та їх загальними й істотними ознаками з метою отримання узагальнення.

В усіх випадках такого узагальнення завдання полягає в тому, щоби під керівництвом вчителя учні виліти істотні ознаки в усіх задачах, що розглядаються, і на цій підставі зробити узагальнений висновок.

Порівняння, що використовується у процесі узагальнення, може бути організоване послідовно чи паралельно. Методика проведення узагальнення при цьому істотно змінюється.

Послідовне порівняння. Його суть полягає в тому, що учням пропонується розглянути одну за однією декілька задач і порівняти їх з метою отримання певного узагальненого висновку (назви виду). Однак з точки зору навчальної мети даної теми таке узагальнення є надто вузьким, оскільки дає можливість виділити лише один з видів задач.

Паралельне порівняння характеризується тим, що учням пропонується одночасно декілька видів задач для того, щоби вони на основі порівняння зможли виділити їх істотні ознаки та зробити правильне узагальнення. Приміром такого узагальнення може бути узагальнення знань молодших школярів про просту арифметичну задачу.

Описано коротко методику проведення уроків узагальнення знань про прості арифметичні задачі на додавання та віднімання з використанням паралельного порівняння.

На одному з перших уроків узагальнення знань доцільно запропонувати учням з усіх коротких записів задач відібрати в один стовпчик ті, які розв'язуються дією додавання, а в другий — дією віднімання (поділ здійснюється тільки на основі короткого запису задач). Після того, як діти справилися з завданням, вчитель запитає:

- Яку спільну назву можна дати для всіх задач, розміщені у першому стовпчику? (Задачі на додавання).
- Яку спільну назув дамо для задач другого стовпчика? (Задачі на віднімання).

I стовпчик		II стовпчик
1. Спочатку – 9	{	1. Було – 6
Потім – 3	}-?	Відішло – 4
		Залишилось – ?
2. Надійка – 5	{	2. Лип – 6
Бабуся – 4	}-?	Дубів – ?, на 4 менше
3. Лип – 6		3. Було – 10
Дубів – ?, на 4 більше		Подарували – 4
		Залишилось – ?
4. Андрій – 4	{	4. Капуста – 8 кг.
Микола – 2	}-?	Буряки – ?, на 4 кг менше
5. Зеленік – 6		
Червонік – ?, на 3 більше		

Далі доцільно продовжити бесіду так.

Учитель.

— Чому задачі, що зібрані в першому стовпчику, розв'язуються лише дією додавання? (Тому, що тут зазначують “скільки разом” або сказано “на ... більше”).

— Чому задачі, що зібрані в другому стовпчику, розв'язуються лише дією віднімання? (Тому, що тут зазначують “скільки залишилось?” або сказано “на... менше”).

— Чи можна задачі першого стовпчика ще якось згрупувати? А за якими ознаками?

(В одній стовпчик відділено задачі, де треба знайти “скільки разом”, а в іншій задачі, де сказано “на... більше”).

Вчителя. Отже, утворили такі групи

1 група (клас)		2 група (клас)
1. Спочатку – 9	{	1. Лип – 6
Потім – 3	}-?	Дубів – ?, на 4 більше
2. Надійка – 5	{	2. Зеленік – 6
Бабуся – 4	}-?	Червонік – ?, на 3 більше
3. Андрій – 4	{	
Микола – 2	}-?	

Бесіда.

— Скільки груп утворилось? (Две).

— Чи не можна придумати спільну назву для задач, що зібрані в першій групі? Такі задачі називають задачами на знаходження суми.

— Як можна об'єднати спільною назвовою задачі, зібрані в другій групі? Задачі другої групи називемо задачами на збільшення на декілька одиниць.

— Поясніть, чому саме таку назву отримали задачі першої групи?

(Тому, що в першій треба знайти “разом”, а це означає, що треба знайти суму).

— Чому іншу назву отримали задачі другої групи?

(Тому, що в кожній з них було “на ... більше”, а це означає, що треба збільшити, тобто додати).

Підсумок.

— Яку назву ми дали задачам першої групи? Чому?

— Яку назву дали задачам другої групи? Чому?

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Однотасне розв'язування учнями таких груп задач (після того, як дали назву кожній групі задач) допомагає уникнути помилок при відшукуванні дій, з допомогою яких знаходить розв'язок задачі.

На прикладі використання узагальнення при роботі із простими задачами на додавання та віднімання можна чітко виділити етапи роботи над усіма іншими простими та складеними арифметичними задачами, що розглядаються в початковій школі:

- 1 етап — виділити нову задачу зі всієї поданої кількості задач;
- 2 етап — знайти особливу ознаку даної задачі;
- 3 етап — дати назву новій задачі;
- 4 етап — спробувати знайти взаємоз'язок між нововою задачею та деякими задачами з раніше вивчених.

Подібно можна вводити всі нові задачі на множення і ділення (крім задач на ділення на рівні частинки та на ділення на відмінення), задачі на різницю та кратне порівняння, задачі на збільшення та зменшення числа на декілька одиниць та у декілька разів, виражені у непрямій формі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богданович М.В. Урок математики в початковій школі. — К.: Рад. школа, 1990. — 192 с.
2. Богданович М.В. Методика розв'язування задач в початковій школі. — К.: Віща школа, 1990 — 183 с.
3. Галперин П.Я. Формування умствених дійствий и понять. — М.: вид-во МГУ, 1968. — 52 с.
4. Галперин П.Я., Талыжина А.Ф. Управление познавательной деятельности учащихся. — М., 1972. — 212 с.
5. Іванців М.І. Формування логічних прийомів за допомогою словесних методів навчання на уроках математики. — Луцьк, 1989. — 35 с.
6. Іванців М.І. Формування культури математичного мислення молодших школярів: Навч. посібник. — Луцьк: ред.-вид. від. Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 1998. — 216 с.
7. Побірченко Н.А. Психологічні основи навчання математики в початкових класах. — К.: Рад. школа, 1985. — 64 с.
8. Савченко О.Я. Порівняння в навчанні учнів початкових класів. — К.: Рад. школа, 1974. — 104 с.
9. Эрдніев П.М. Сравнение и обобщение при обучении математики. — М.: Учпедгиз, 1960. — 150 с.
10. Эрдніев П.М., Эрдніев Б.П. Теория и методика обучения математике в начальной школе. — М.: Педагогика, 1988. — 208 с.

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Юрій ПОЛІЩУК

**ЗАРОДЖЕННЯ УКРАЇНСЬКОГО МОЛОДІЖНОГО РУХУ
В XIX СТОЛІТТІ ЯК ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

Процеси, що відбуваються у зв'язку з розбудовою Української держави, привели до значущих змін у житті суспільства: з одного боку, формується нова його структура, а з іншого, — якісно змінюються складові частини суспільства, до яких належить і молодіжний рух.

У ході становлення правової демократичної держави громадські молодіжні об'єднання набувають принципово нової якості, стають іншими як за формами, так і за змістом своєї соціально-педагогічної діяльності. Незважати на те, що дослідження українського молодіжного руху в історичному і політологічному аспектах вирізняються серйозними напрацюваннями, вивчення діяльності спілок молоді у соціально-педагогічному контексті все ще знаходиться в зародковому стані. Досі немає соціально-педагогічної концепції українського молодіжного руху, що і висуває на першій план проблему історико-педагогічного дослідження і осмислення процесу зародження й становлення методологічних засад соціально-педагогічної діяльності громадських молодіжних об'єднань.

Вивчення й осмислення вказаної проблеми дозволить створити наукову базу для подальшої педагогізації процесу дослідження соціальної і вискової роботи сучасних спілок молоді, вивчення форм, методів і засобів соціально-педагогічного впливу молодіжних організацій як на своїх членів, так і на нечленів у молоді.

Необхідно підкреслити, що реалії сьогодення вимагають від активу молодіжних об'єднань постановки і вирішення нових завдань, пошуку як ефективніших форм започаткування юнацтв і дівчат до спілок молоді, так і удосконалення внутрішньоспілкової роботи з ними. Суспільством на порядок денний поставлено питання необхідності удосконалення діяльності самих молодіжних організацій і форм їхньої взаємодії з науково-науковою діяльністю, підвищення соціально-педагогічної значущості і впливу спілок молоді на всіх юнацтв і дівчат. Відповідно, особливо актуальну постулат проблема комплексного післяшкого-педагогічного дослідження і осмислення сутності соціальної та вискової діяльності сучасних молодіжних об'єднань, їхнього місця і ролі як у процесі соціалізації підростаючих поколінь, так і в національній системі висковання. Саме тому особливу важливість набуває проблема дослідження й осмислення сутності процесу зародження методологічних засад соціально-педагогічної діяльності молодіжних товариств XIX-поч. XX ст. як базової основи для розгортання відповідної роботи сучасних громадських молодіжних об'єднань.

Перші таємні гуртки української молоді починають виникати у середині XIX ст. "У Тернополі таємну молодіжну Громаду заснував 1863 року М. Чачковський. Громада зосереджувалась на культурно-патріотичній діяльності. Тому, що в державній гімназії не вчили в той час які українські мови, які історії, члени Громади здобували ті знання шляхом самоосвіти. Вони читали твори Т. Шевченка та інших письменників, власнорушили доповіді... У 1870 році в Тернополі група учнів "Руської гімназії" ім. Франца Йосипа створила "Драгоманівську громаду". Члени громади вивчали історію України, зачитувались творами Т. Шевченка, власнорушили відзначення національних свят. Громада ставила перед собою завдання висковувати молоді в дусі національної ідеології, формувати на борців за українську справу" [6, 456-457].

У 1870 році до Тернопільської молодіжної громади вступив Євген Олесницький. Присягу на вірність він склав у стодолі міщанина Кузьмовича: "Нікому не зраджу таємни Товариства; зобов'язуюсь ціле життя працювати на користь рідного народу" [12, 35]. Громада стала школою національного висковання, єднала молоді у єдине молодіжне побратимство, обговорювала її національну ідею.

Про діяльність таємних молодіжних гуртків в Академічній гімназії у Львові читаємо у С. Шаха: "Традиція таємних гуртків сягає тут 1860-х років. Дух у них був патріотичний, національний. Вони мали свої нелегальні журнали "Життя", "Відгук", "Вічний революціонер" [19, 125].

Таємний гімназійний гурток у Коломиї був створений у 1887 р. Він мав у своїй таємній бібліотеці 300 книжок. Члени гуртка мандрували кожної неділі по навколишнім селах, читали селянам книжки, пропагували українську ідею [8, 21].

Значне число молодіжних товариств функціонувало у Станіславі. Про роботу одного з них ми дізнаємось із отиску О. Терлецького "Галицько-русське письменство 1848–1865 р.р.". На установчих зборах було визначено основну сутність майбутньої соціально-педагогічної діяльності товариства. "Завданням гуртка було спекати рідну мову, поширювати і підтримувати українську пресу і літературу, вивчати історію України, створити бібліотечку українських книжок. Члени гуртка вели активну культурно-освітню роботу із сільською молодідю, читали їм українські книжки, пропагували національну ідею" [8, 21–22].

Протягом другої половини XIX ст. у Чернівцях також діяли молодіжні товариства. Їхні члени здійснювали послідовну національно-вікову діяльність, активно протидіяли румунізації і германізації української молоді. Зі спогадів члена одного з таких гуртків С. Стоцького ми маємо можливість сказати уявлення про сутність мотивів формування соціально-педагогічних засад діяльності зазначенених товариств. "Учасники гуртка, русини з вищої гімназії, почували потребу пригорнутися тісніше один до одного, сполучитися до купи в якесь одне тіло, щоб там зорганізувати відпорний рух, а також, щось національне в собі розбуджувати, виковувати і підтримувати любов до свого народу" [15, 51].

Особливо активними були студентські молодіжні товариства. "Перше українське студентське товариство постало в Чернівцях у 1875 році. Назва спілки звучала так: Общество русинськъ академиковъ "Союзъ" въ Черновцахъ" [1, 12]. "Союзъ мае мету об'єднати всіх русинськихъ академиковъ (студентівъ — Ю.П.) тутешшого університету въ тісну з'язь і піддерживати любовъ до всього, що є русинъ (українське — Ю.П.)" [8, 52–53].

До викових акцій і заходів, які проводив "Союзъ", насамперед потрібно віднести виступання вечорниць. На них зуточали українські пісні, козацькі думи, гралі народні інструменти, виголошувались реферати з історії України. На ці вечорниці, крім членів спілки, приходило багато старших людей, нестільки молоді. Тож ці вечорниці мали виражений соціально-педагогічний характер, сприяли виксованню любові і пошані до духовно-культурної спадщини українського народу, формуванню національної свідомості не лише у молоді, а й у представників старшого покоління.

При "Союзі" діяли студентський хор і театральний гурток. Хор часто виступав по селах, сприяючи пробудженню національної свідомості і самосвідомості у сільській молоді. Члени "Союзу" регулярно виступали по селах із доповідями й театральними виставами на українській мові, створювали читальні, готовили з місцевих молодіжних людей бібліотекарів та допомагали формувати читальні-бібліотеки. У 1880 р. при "Союзі" було засновано літературно-історичний гурток, члени якого ставили за мету поглиблювати свої знання з української літератури та історії України, формувати почуття гордості з аттрактивністю до українського народу [14, 27].

Політичну роль у студентському житті було відіграною студентські корпорації "Запороже" і "Чорноморе", які велику увагу зосереджували на національному викованні своїх членів. Звертаючись до викових традицій козацтва члени товариств активно загартовували власне тіло, прагнули перейнятися козацьким духом [8, 89].

Таємні українські молодіжні товариства виникали і в Наддніпрянській Україні. Вони проводили серед молоді значну просвітницьку та культурологічно-вікову роботу: читали твори Т. Шевченка та інших національних літераторів, ставили українські п'єси, співали хором народні пісні, вивчали історію України, тобто цілестримовано пропагували національну ідею. Особливо чисельними й активними були молодіжні гуртки в Києві, Полтаві, Лубнах, Чернігові, Харкові, Глухові, Миргороді, Лохвиці, Прилуках [7, 213].

Зазначені гуртки виконали стихійно, діяли у підпіллі, за власною програмою. Опис їхньої діяльності знаходимо в О. Лотоцького. "Внутрішнє життя гуртка характеризувалось стисканими процесами. З погляду національного — це життя мало суто український характер" [10, 53]. Факт цієї стисканистості підкреслює Ю. Коплярд: "Тому, що єдиново легальному формою, у якій

могли організуватися молоді українці були драматично-аматорські гуртки, на їх тлі повставали чисто таємні гуртки. У них провадилася постійна самоосвітня діяльність, вироблявся національний світогляд. На сходинах читано нелегальні брошюри та публікації, проводились дискусії на різні теми” [5, 4].

У другій половині XIX ст. семінаристи духовників училищ були єдиними студентами в Наддніпрянській Україні, які навчалися рідною мовою. Відповідно, саме духовні семінарії по суті ставали осередками українського молодіжного руху. О Лотоцький зазначає в своїх спогадах: “У духових школах на Україні існували українські гуртки, що виковували у своїх членів національну свідомість, та які вони переходити в своїй діяльності священики та учителів народних шкіл” [9, 222].

Уже цитованій нами Ю. Коплярд стверджує, що першою середньошкільною громадою був гурток при Полтавській духовній семінарії, про діяльність якого писали також О Лотоцький та А. Жук. “Члени Громади в семінарії сходилися десь за Полтавою, біля монастирського лісу. Гаслом гуртка було: “Хочемо рости і діяти на користь і славу України”. На сходинах члени гуртка вивчали історію України, українську мову, читали українські книжки, співали народні пісні. Активно відзначалися і Шевченківські свята” [8, 34–35].

М. Павлик у своїй книжці “Михайло Драгоманов як політик” згадує, що в Києві діяв гурток українських дівчат, якій очолювала О. Доброграївна. У 1885 році на сходинах гуртка дискутувалася ідея державної самостійності України [13, 10].

Зі спогадів М. Ковалевського дізнаємося про ще один таємний молодіжний гурток. “Це був гурток української молоді у Сосницькому повіті, на сходинах якого часто відбувались дискусії про автономію України” [8, 38].

В Одесі члени таємних молодіжних гуртків називали себе братчиками. Вони черпали натхнення для своєї діяльності з джерел романтики мисливого. Славні герой мозаїчини, козацькі думки та народні пісні захоплювали їх та служили джерелом національного віковини. Члени західчанських гуртків запускали козацькі вуса, стриглись “кружком” та одягалися у старовинні кунтуши. Своєю діяльністю в народі братчики, як розповідав сучасник, “будили народ од вікової співчти, що загрожувала вже смертю, спілком відрекалася оті, а глухим повертала служ” [4, 67].

Діяльність молодіжного гуртка у Лубнах описано у збірнику А. Жука “Симон Петлюра в молодості”: “Єднала нас усвідомлення національна окремішність українців. Співали ми українські пісні, читали українські книжки, але не знали, що далі робити, бо не мали провідної ідеї і не знаходили практичної цілі для свого українства. Пояснення справи прийшло до нас від моїх нових товаришів—полтавців. Прогідною щось для нас стала “Самостійна Україна” Миколи Міхновського, а практичною ціллю — українська революція” [2, 94].

Значний внесок у формування змісту і напрямів соціально-педагогічної діяльності українських молодіжних товариств XIX ст. належить “Братству Тарасівців”. У 1891 році на могилі Т. Шевченка чотири студенти — М. Базилевич, М. Байдренко, В. Боровик та І. Липа — заснували нове молодіжне товариство під назвою “Братство Тарасівців”. На жаль, повна програма цієї організації не збереглася, але ми маємо уявлення про її сутність із реферату, зачитаного у Харкові. Цей рідучий документ, пройнятий паликою любов’ю до українського народу, заслуга до національного самовизначення: “Коли народ розвивається вільно на своєму національному фундаменті, то тим самим він додає до загальнодержавського поступу... ми повинні віддати усії свої сили на те, щоб визволити свою націю з того гніту, в якому вона зараз перебуває... наука і життя українського народу доводять, що Україна була, є і завжди буде окремою нацією, і як кожна нація, так і вона потребує національної волі для своєї праці і поступу. Україна під гнітом... підіймає свій національний прапор. Тим ми, як діти України, як сини свого народу, є націоналами і передусім дбаємо про те, щоб дати своєму народові національну волю” [3, 14–15]. Тарасівці впевнено проголосували про свій намір стати тим, кому ніколи не було старше покоління, тобто істинно українською інтелігенцією. На доказ своєї “українськості” вони з обов’язком використовували виключно українською мовою й при кожній нагоді боронили українську справу. “Так кожен з нас, свідомих українців, має промовляти в родині, в товаристві взагалі скрізь по-українському” [18, 23].

Особливо великий інтерес викликає соціально-педагогічне спрямування їхньої програми. Важливу роль тарасівці відводили збереженню і розвитку української мови. Вони вимагали

виставдання в школах України українською мовою, висловання дітей в “українському дусі”: “ми дбаємо про те, щоб піднести й розкорушити на Вкраїні національного духа, відживити і виробити серед інтелігенції й народу національні почуття українські і на підставі їх бажання рідної школи з власною виставковою мовою” [18, 24]. Таким чином, програма “Братства Тарасівців” чітко формулює вимогу висловання підростаючого покоління в дусі національної ідейності, підкреслює планку боротьби за українську мову на якісно вищий рівень. До педагогічних здобутків тарасівців належить і прагнення висловувати дітей на культурно-історичному досвіді рідного народу, його звичаях, традиціях і обрядах, духовній спадщині української нації.

Бурхливий розвиток українського молодіжного руху у формі окремих гімназійних і студентських гуртків, а також накопичений ними досвід соціально-педагогічної діяльності створили базу для переходу до створення масових спілок молоді, які охоплювали б не лише учнівську і студентську, а й робітничу та селянську молодь. Першим таким об’єднанням стало товариство “Сокіл”, соціально-педагогічними орієнтирами якого були: “Плекати ідею національної єдності і прагнення до свободи; прагнути до гармонійного розвитку одиниці (особи — Ю.П.), а через цешил одиці вишколювати всю націю; підносити рівень національної свідомості одиниць” [8, 100].

У роботі сокільських осередків значне місце займала соціально-педагогічна діяльність. Зокрема, “соколи” активно співпрацювали з товариством “Просвіта”, поширявали серед українських селян національну літературу, проводили для них літературні читання, театральні вистави і поетичні вечори, організовували благоінформаційні акції. У 1913 році “Сокіл” мав 30 власніх оркестрів.

У 1913–1914 р. ця спілка молоді розгорнула роботу зі створенням місцевих осередків скаутської організації Пласт, до яких були запущені сотні 14–15-річників підлітків. Сокільські відділи Пласти поділялися на гуртки по вісім членів у кожному. Робота гуртків будувалася у вигляді “гутірок і практичинські вправ”.

Завданням сокільського Пласти були визначені так:

- “Пласт має вишколювати громадян і оборонців Вітчизни. Є це забава в державу і оборону. Молодь задалегідь збирає досвід і силу, щоби прийти в поміч кожному Еліктському і Вітчизні;
- пластуни мають такі обов’язки і заняття, які розвивають тіло, дух і душу: пластун гартує своє тіло, не уживає на алкотолю, на тютюну, дбає про добрий стан свого тіла;
- людська достойність, чесність, стремлення до досконалості, готовність допомагати іншим, відповідальність, милосердя, порядок, відвага — все це високе в собі пластун постійними добрыми ділами. Щоби рятувати другіх в нещасті, уміє пластун нести першу поміч під час пожежі, повені, при потоптанні, зломані ноги або руки, отруєні. Пластун схороняє тварин від жорстокості дорослих;
- знати історію України і її розвиток, її визначних людей. Знати географію України. Розуміти обов’язки добрих громадян” [11, 72–73].

Поширення ідей сокільства серед сільської молоді спонукало Українську радикальну партію почати створення власної молодіжної організації, яка отримала назву “Сім”. Ініціатором і творцем нового масового молодіжного товариства став доктор Кирило Трептьовський. Він же залишив засади її соціально-педагогічної діяльності. “товарицький дух історичної “Сім”, сім’єві звичаї, військовий дух, демократичні принципи співживлення, товарицька солідарність, висока громадянська мораль, боротьба з підлітком, праця над власною освітою, а понад усе — високий патріотичний дух любові до Батьківщини, почуття принадлежності до великої культурної нації із славною історією та віра у власні сили” [15, 6].

Кожен член “Сім” носив сокирку, капелюх був програваний сім’юю відзнаково — зірково. Починаючи з весни 1910 р., у “Сімак” було введено уніформу єдиного зразка: “сім’є-сірі штаны заправлені в чоботи, такого ж кольору сорочка з червоною вишивкою і темно-синій пояс. На голову сім’ючи одягали суконну круглу шапку з червоним штиком на лівий бік” [8, 111–112].

Товариство здійснювало значну соціально-педагогічну діяльність. Сюди потрібно віднести організацію курсів для лікарів і неписьменності перед сільської молоді, матеріальну і фізичну допомогу стареньким і хворим людям, “вокально-декламаторські вечорниці” для сільських жителів, аматорські театральні вистави, сходини і зачитання рефератів на різні теми, спортивні вправи і походи. При організації було створено підлітковий філіал — “Молода

Сім". Одне з найбільших відділень зазначеного фітіалу було при Рогатинській гімназії, яке складалось із п'яти куренів. Вони носили назви українських гетьманів та налічували більше ста членів. Згідно зі статутом мета товариства визначалась як виховання молоді у народному мозаїку душі; як формування національної свідомості й патріотизму [16, 3-4].

На нашу думку, формування методологічних засад діяльності національних спілок молоді XIX – поч. ХХ ст. було зумовлено рівнем розвитку суспільства й умовами конкретного історичного буття українського народу, історичними і соціально-культурологічними завданнями, які стояли перед нацією.

У ході теоретичних розмежувань над питанням методології досліджуваної проблеми ми дійшли висновку, що процес зародження і становлення методологічних засад соціальної і виховної роботи молодіжних товариств зазначеного періоду необхідно поділити на чотири етапи:

перший — розпочато боротьбу за національне пробудження молоді, за формування літературної української мови як єдиної реальної основи зародження національної ідеї (середина XIX ст.);

другий — спроба чіткіше від烈士 (відокремити) свою мову, національну самобутність, історію, літературу, мистецтво, фольклор, традиції, звичаї та обряди від російських і польських (третя четверть XIX ст.);

третій — членами молодіжних товариств було розгорнуто активну просвітницьку і культурологічну роботу, формування національної свідомості і самосвідомості (90-і рр. ХІХ ст.);

четвертий — члені спілок молоді активно включились у створення концепції української виховної системи, розгорнули формування національної свідомості і самосвідомості в широких катах української молоді (поч. ХХ ст.).

Шлях до формування соціально-педагогічних засад діяльності молодіжних товариств був вимощений книжками і рукописними виданнями. Саме у процесі їх написання і поширення члені молодіжних організацій розвивали й удосконалювали українську мову — засіб, що надзвичайно ефективно культивував почуття всеукраїнського братства, формував національну свідомість і самосвідомість, нерозривну єдність усієї української спільноти. Отже, найважливішу, фундаментальну роль у зародженні і становленні методологічних засад соціально-педагогічної діяльності українських молодіжних товариств XIX — поч. ХХ ст. відігравала пропаганда рідної мови і культивування нею всеукраїнське духовне братство, тобто національна ідея.

Післяня членами молодіжних гуртків національної поезії, національних філософських ідей, поглядів спрямуючи формуванню національної основи світоглядності, своподібно духовно-культурними благаствами нації, закріплювало стискання національної ідеї (в ролі фундаментальної духовно-світоглядної основи) в основоположний структурі особистості індивіда.

Використовуючи скарби народної мудрості, осмислюючи життєвий досвід народу, члені молодіжних товариств праґнули до колективного отримання проблеми мети і смислу власного існування в історії-долі українського етносу, намагалися шляхом досягнення поставлених цілей реалізувати особистий духовно-культурологічний потенціал, відкрити нові перспективи в історії українського народу.

Таким чином, формування методологічних засад процесу зародження і становлення соціально-педагогічної діяльності молодіжних товариств досліджуваного періоду ми розглядаємо:

по-перше, як соціально-історичне явище, в якому сконцентровано історію, розвиток і формування духовно-культурної основи нації;

по-друге, як процес передачі і засвоєння соціального досвіду, духовної культури, формування у членів молодіжних товариств національної свідомості і самосвідомості;

по-третє, як цілеспрямований процес гармонійного розвитку особистості членів спілок молоді з урахуванням досягнутого рівня культури в сім'ї і суспільстві;

по-четверте, як синтез досягнень у офері духовно-культурних надбань, національної педагогіки і загальнодержавних виховних орієнтирів та ідеалів.

Сутністю у змісті процесу зародження і становлення соціально-педагогічної діяльності молодіжних товариств було формування власне людянного, глибоко національного — високогуманістичної культури міжособистісних відносин у колективі молодіжного об'єднання, участі у системі суспільних (корпоративних) відносин у всій єдиній сукупності й культурі діяльності — добродійної, творчої. З цих позицій зміст соціальної і виховної діяльності

молодіжних товариств ХІХ — поч. ХХ ст. — це процес саморозвитку, самоудосконалення і самовиковання членів спілок молоді, засвоєння ними соціально-історичного досвіду рідного народу, духовної культури, формування внутрішньостількових високогуманістичних відносин, що в комплексі включає послідовну самореалізацію в історико-педагогічному плані.

На нашу думку, процес зародження і становлення соціально-педагогічної діяльності молодіжних об'єднань зазначеного періоду доцільно розглядати як взаємопов'язану та педагогічно зумовлену комплексну систему соціальних і високих мотивів та взаємодій. Їх можна об'єднати у дві групи:

— перша базується на фольклорі, традиціях, звичаях, обрядах, ритуалах, релігійських, церемоніалах та інших стереотипах анік формах людської діяльності; на духовно-культурних надбаннях нації; багатовіковій високій практиці та косацькій педагогіці;

— друга — на життєво важливих конкретно-історичних потребах нації.

Висчення й аналіз високих мотивів і високих взаємодій, їх взаємовпливу дозволило дійти висновку: найвищими духовно-ідейними цінностями українського народу є Бог і Батьківщина, а найвищими соціально-педагогічними вартостями, що лежали в основі зародження методологічних засад усієї соціальної і високої роботи молодіжних товариств ХІХ — поч. ХХ ст. були *національна ідея високовчення любові до Бога й України та формування національної свідомості і самосвідомості*.

ЛІТЕРАТУРА

1. Буколікний альманах. — Чернігів, 1885. — С.12.
2. Германзе О. Нариси з історії революційного руху на Україні. — К., 1928. — С.94.
3. Гунчак Т. Україна: перша половина ХХ століття: Нариси політичної історії. — К., 1993. — С.14–15.
4. Кедровський В. Обриси минулого. — Дзерзі Сіті. — 1964. — С.67.
5. Колпайд Ю. Стогади винадів діл. — Львів, 1930. — С.4.
6. Ленік В. Перші визнання організованості української молоді // Авангард. — Брюссель, 1970. — Ч.6. — С.456–457.
7. Ленік В. Таємні гуртки на Наддніпрянщині // Авангард–Брюссель, 1971. — Ч.1. — С.213.
8. Ленік В. Українська організована молодь. — Мюнхен–Львів, 1994. — С.11–112.
9. Лотоцький О. Сторінки минулого. Ч.ІІ. — Львів, 1929. — С.222.
10. Лотоцький О. Сторінки минулого. Ч.ІІІ. — Варшава, 1934. — С.53.
11. М-чи М. Союзство як визнання національної організації. — Чернігів, 1934. — С.72–73.
12. Олесянський С. Сторінки з моого життя Ч.І. — Львів, 1935. — С.35.
13. Павлик М. Михайло Драгоманов як політик. — Львів, 1911. — С.1.
14. Сіміонич В. Розвиток студентського життя в Черніцях. — Львів, 1908. — С.27.
15. Стоцький С. Наука руської мови в школах середніх на Буковині. — Чернігів, 1893. — С.51.
16. Трильовський П. Гей, там на горі сім іде ... — Единтон, 1965. — С.6.
17. Угрин–Бєлгірівський М. Українська гімназія Рідної Школи в Рогатині — Рогатин, 1934. — С.3.
18. Українська суспільно-політична думка в 20 столітті. Документи і матеріали. — Т.І. / Упор. Т.Гунчак і Р.Солнечанськ — Торонто, 1983. — С.23–24.
19. Шах С. Львів — місто моєї молодості. — Мюнхен, 1956. — С.125.

Зино від НАГАЧЕВСЬКА

ПРОБЛЕМИ “ДОМАШНЬОЇ ПЕДАГОГІЇ” В ПУБЛІКАЦІЯХ ОРГАНІЗАТОРІВ ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКОГО ЖІНОЧОГО РУХУ

Проблема “виховання” дітей у сім’ї, родині — одна з найважливіших у західноукраїнській педагогічній думці другої половини ХІХ — початку ХХ ст. Зумовлена незадовільним станом українського шкільництва, відсутністю системи суспільного дошкільного виховання, масовою безграмотністю і низьким рівнем педагогізації батьків, вона знайшла відображення у художній літературі, підручниках і посібниках визначників культурно-освітніх діячів, письменників, народних учительів, у їх публікаціях на сторінках рідномовних періодичніс видач. Звертаючись до батьків, автор знаменитої “Народної педагогії” О.Духнович у 1857 р. так оформлював основні завдання цілестрімованого впливу на дітей у сім’ї: дати їм

здоровий розум, добрий “нрав”, науку, розвинуті працьовитість, любов до Бога і Блаженного, сформувати міцну волю [1, 16–17].

Високовідоме призначення “дому християнського” та батька й матері розкривають вступні статті найстарішого на західноукраїнських землях часопису “Дом і школа” (1863). Підкреслюючи головну роль у матері вискованні дітей, редакція газети зазначала, що вона “перша впливає в серця своїх дітей добрим зерном”, перша учить їх відзначати Бога і молитви, перша пробуджує в їх серцях любов до свого народу, до рідної мови. Заразом висловлювалося побажання, аби кожна українська (“руська”) мати глибоко зрозумілу про високу місію. Вони висловлювали з головної думки публікації: не може народ надіятися “свого прощітання своєї народності”, якщо він не матиме з-поміж себе старанних, добрих, побожних, своєї віри, звичаї, традиції і свою народну мову люблячих матерів [2, 18].

I.Франко вважав родину підставовою фізичною і моральною силою народу. Поділяючи думки зарубіжних учених другої половини XIX ст. про те, що сама природа, творачи жінку, визначила її потенційну діяльність — бути жінкою і матір’ю, утримувати родину і вести домашнє господарство, молодий публіцист одночасно зауважував, що звання жіночі-матері є далеко вищим: вона — “хормання людства” [3, 533]. Уже в центрі статей “Жінка-мати” на сторінках редактованого ним студентського двотижневника “Друг” (1875–1876) виявлялася його патріотична позиція щодо основної спрямованості виключної діяльності жінки: високування нових борців за високі святі ідеали, за поступ, долю і добро вітчизни [3, 551]. Майже через 10 років, напередодні перших зборів творчества жінок-українок у Станиславові, він написав: “тільки той народ здужає осунувати тривале й повне національне життя, що в цього жінки поняті свідомість й ідеалами цього життя... тільки розумні й освічені матері і жінки... можуть випровадити і висловити розумне й освічене покоління” [4, 1].

Спеціальну рубрику “Листи о вискованні домашнім” у 1879 р. запровадив львівський педагогічний двотижневик “Газета школи”. Вона включала переважно статті її редактора О.Партицького, у яких окреслювалися теоретичко-методичні засади родинного висковання. Доповненням до цього циклу публікацій стали статті Г.Врецьони — і в означеній рубриці, і на сторінках заснованої ним “Шкільної часописі”. Народний учителів наголошував на значенні матері у пеканні “національного почуття” і “народних чеснот” [5, 170]; одним із перших у краї звернув увагу на потребу систематичної освіти дівчат — майбутніх матерів.

У 70-х рр. XIX ст. виходять друком перші методичні посібники з проблем висковання дітей у сім’ї Зокрема, 1877 р. накладом редакції “Газета школи” видано брошурку “О розумному вискованні”, призначенну для батьків. У 1881 р. І.Негребецький підготував підручник “для руских жінок” “О вискованні”, в якому зазначалося, що жінка-мати першим домашнім вискованням подає дитині напрям, який вже “на цілий вік залишається”. Саме тому вона повинна мати “поняття про висковання” [6, 4].

Вслід за I.Франком педагог і релігійно-громадський діяч звертає увагу на потребу піднесення відповідальності матері за національне освідчення дитини, передусім через рідну мову і фольклор: “...мати висковую чи руску дитину повинна пам'ятати, що є рускою матірю, що руску Бог дав їй дитину, яку руска земля носить, руска пісня колишиє..., рускою мовою виражає свої думки”. Проте, стверджував І.Негребецький, не досить бути українкою “по матері” або “очи би по мові” — мати мусить знати літературу, історію, життя свого народу. За такої умови вона зможе висковати дітей, які будуть “роздядженами руского духа” [6, 9–10]. На цій основі другий розділ підручника присвячений специфіці висковання дівчат, від яких залежатиме доля наступних поколінь народу.

Не зважаючи на зростаючу увагу до проблем і потреб “домашнього” висковання, наприкінці XIX — на початку ХХ ст. воно залишалося для більшості матерів і батьків “тетта incognita”. За висновком галицького педагога Ю.Левицького, незнання іменем елементарних засад фізичного і морального висковання вело до того, що “тисячі дітей сходять передчасне зі світу...” [7, 2].

Закономірно, що ця обставина не могла не вплинути на проблематику творів і зміст усіх виступів організаторів західноукраїнського жіночого руху. Тим більше, що до цього спонукали зміни в поглядах на освіту жіночества на державному рівні: згідно з рескриптом Міністерства віросповідань й освіти Австро-Угорської імперії від 22 листопада 1870 р. і розпорядженням на його виконання Крайової шкільної ради від 25 лютого 1871 р. на під-

австрійських українських землях постають перші державні жіночі учительські семінарії. Крім того, 1870-і р.р. започатковують загальнообов'язковий елементарний "всеобщ" дівчат. Звернення провідниців жіночого руху в Галичині й на Буковині до проблем "домашньої педагогії" є причиною і водночас логічним виступом їх прагнення допомогти жінці "скласти з себе кайдані темноти, економічної залежності, моральної притисненості, сміло йти до знання, до духової й економічної незалежності..." [8, 8]. Спостерігаючи за станом сучасного їм "тлекання" дітей у родинах із різних суспільних верств, опиравчись на народно-виксові традиції, використовуючи теоретичні надбання та практичний педагогічний досвід інших народів, освімежі галичанки й буковинки понад 100 років тому усвідомили, що сімейне виксовання — це не особиста справа батьків, а їх національно-громадянський обов'язок. На цій основі чільне місце утворчому доробку жіночих діячок посідають: з одного боку, критичний аналіз стану виксовання й навчання дітей (передусім дівчат) у родинах, а з другого, — намагання перевоняті матерів у потребі систематичної знати як підґрунтя для загального національно-культурного розвитку українського народу та визволення його від усіх форм гноблення в умовах відсутності власної держави.

Так, надаючи першорядного значення у просвіті жіночіх художній літературі, "пionerka" західноукраїнського жіночого руху Н.Кобринська уже в першому оповіданні — "Пані Шумінська" (познання називається "Дух часу"), дебют якого відбувся 1883 року на "відгуках" академічного товариства "Січ" у Відні, — показує переживання доброї дбайливої матері — дружини священика з приходу руйнування віками усталених сімейних традицій. Суть їх у виксованні дітей зводиться до того "щоби всі її сини були попами, а доньки попідами та щоби всі добре та в достатку жили" [9, 117]. Але незблажаний "дух часу" — дух поступу, просвіти — вирикає дітей із тісних родинних рамок: їм хочеться "простору, свободи, ... відомостей наук". "Дух часу" мати сприймає з острівком, як щось "нелсне, величезне і могуче", перед чим тине "старий порядок" [9, 121]. За пошироком "духа часу", а не дорогою батька-священика пішли сини — один образ філософський, другий — правничий факультети університету. "Пробрид попівський стан" доньці, яка теж захопилася книжками, що найбільше дратувало матір, оскільки вона "передчувала, що з тих книжок виліт чомусь чужим, що се були в ісландці та знаряддя ворожого її демона, що з них пітила струя, потра щораз більше підмулювала беріг її тискої пристані" [9, 124]. Але найбільшим ударом для пані Шумінської стало рішення внуки "так училися, аби мати свій власний хліб... — бути вчителями" [9, 127].

Таким чином, уже в першому творі Н.Кобринська помітила неминучі зміни, які нести знання, просвіту у родинній і суспільній устрій західноукраїнського суспільства.

Н.Кобринській чи не єдиній серед українських письменниць належить змалювання образу сільської наїнки, яку вона вважала "майже в ізначному типом в нашій суспільноті" [10, 141]. Найпознаніше своє бачення ідеалу наїні з народу та змісту її етнопедагогічної діяльності Н.Кобринська втілена в оповіданні "Перша вчителька", написаному в 1892 р. і вперше опублікованому 1900 р. в газеті "Діло". Геройка твору — Багаторічна отікунка дітей сільського пароха Тетяна — не тільки мила, чесала, годувала, вчиняла їх молитви, а й заохочувала до книжок, забезпечувала початкове виксовання. На відміну від французьких Bon, гувернанток, побікно згадуваних у поезії Н.Кобринської "Я для і Катруся", виксона "методію" сільської наїнки ґрунтувалася на тісній єдності дитини з природою і життям оточуючого світу, з усіма його складнотями. На перше місце серед засобів педагогічного впливу домашньої отікунки на виксованців Н.Кобринська ставить рідну мову, уснународнену творчість (казки, легенди й перекази, народні пісні, народну міфологію). Розповіді з історії рідного краю, розмови, пояснення книжок під час прогулянок з дітьми пересипані образами висловами, в яких звичай більше за долю простого народу, що відгукується співчуттям у дитячих серцях [9, 189–205]. Жодна риса мудрої педагогіки селянки-виксовательки не залишається поза увагою письменниці: вдалий підхід до дитячої душі, зміння з аварії, доступність уз'ясування навіть дуже складнішої явищ і подій, чуйне й уважне ставлення, неевтинне піклування, індивідуальний підхід. На основі аналізу описаного Н.Кобринською одного дня праці "першої вчительки" М.Стельмаховіч формулює висновок про те, що мистецтво таких книжок з народу — це "дорогоцінний скарб етнопедагогіки, неоцінений внесок у національну і загальнодержавну педагогічну культуру, який міг би бути щедро використаний сучасниками батьками й матерями, виксователями дитячих садків" [11, 12].

На рубежі XIX–XX ст., слідуючи за клічком шведської письменниці Е. Кей зробити ХХ ст. віком дитини, до проблем “домашньої педагогії” звертаються жінки — професійні педагоги, зокрема “духовна дочка” Н. Кобринської, народна вчителька, дитяча письменниця і жіноча дітчина Костянтина Малницького. У 1900 р. вона, тоді вчителька у м. Галичі, деячі виступила із глибокосмітствами повідомленнями на загальніх зборах філії Руського товариства педагогічного у м. Станиславі. У першому з них — “На межі ХХ століття”, видрукованому того ж року у львівському часописі “Учитель”, — К. Малницька накреслила шляхи осiąгнення ідеалу “новочасного” викования. Цим ідеалом для неї виступає цілісна особистість — “повний чоловік, не дробинцевий і покорченкий, яким стає... під впливом сильної і далеко посуненої спеціалізації” не тільки в “праці промисловій”, а і “духовій” [12, 357]. Відповідаючи на питання, “хому ж задача утворення такого чоловіка припадає?”, К. Малницька стверджує: передусім — родинному дому, а вже згодом — школі. Неодмінною умовою освіти як основи змагання до “подвигнення” народу педагог і громадська дітчина вважає “співучасть” родинного викования з “напрямом школи”. У байдужості “руської суспільності”, найперше батьків, до “розумного і на національніх основах спертоого викования” дітей і молоді К. Малницька вбачала причини численних проявів “апостасії чи ренегатства національного” [12, 371].

Зазначимо, що аналогічні міркування притаманні й статті-роздуму “Дві нації”, яка побачила світ у суспільно-науковому органі Українського вчительства “Промінь” (Вашківці над Черемошем, 1904–1907 р.р.), до складу видачного комітету якого вона входила в час праці на Буковині. Написана за результатами тісних особистих контактів К. Малницької з батьками своїх учнів, стаття розкриває погляди на викование й навчання представників двох буковинських родин: “убогого фабричного зарібного Поляка” та одного з найбільш “просвітленіших... і передовіших” у своїй громаді українців. Потри негативне ставлення до першої, спричинене утисками просвітительки з боку польської більшості в органах школи нової влади в Галичині та ставленням учителів-польських до українських дітей, вона не могла поступовуватися принципом “око за око” чи методовою своїх “обидвох”. Не гнів, а “пошанівок” в контакти в неї школір-поляки, які, відрізані від своєї батьківщини і церкви, в оточенні переважно православного українського населення та учнів-українців, навчалися в її школі “на руській мові”, молилися “по руски”, святкували “русі свята”, але при цьому “остали в ірноми синами своєї вітчизни”, не забули рідну мову, на спілкуванні якою переходили зразу ж після закінчення уроків.

Джерелом ідеї віри, за переконанням К. Малницької, виступає позиція матері, яка “згідним тоном” повідомила вчительці: “мої діти таки мусять вивчитися по польськи”, мусять навчатися польської молитви, “бо я перед Богом тяжко би за се відповіла...” [13, 23]. А як мислити один із “передовіх личностей” української громади? “Коби лиши покінчила першу кляснутут на селі... дам его до Чернівців, хай вчит ся по німецькі!”, бо “по руски він вже вміє з дому, та й з русином не далеко зайде!” Пояснення вчительки щодо необхідності дбати, насамперед, за свою мову батьків-українця “не хоче чи не може порозуміти” [12, 24]. Подумки порівнюючи інтелігентного і “троки вже вченого хлопа” з простою неосвіченою полячкою, К. Малницька з пристовою констатує: перший має змогу вчити дитину “в рідній мові”, а прагне чужого, а мати польської дитини останній гріш жертвує, аби її діти не позабули материнського слова на чужині.

На жаль, зауважує педагог, патріоти-русины, які посилають дітей радше до польських чи німецьких школ, ніж до українських, у родинах яких не почучеш рідного слова, — цілі легіони. У пошуках висходу із ситуації, яка склалася в українському суспільстві, педагог і громадська дітчина доходить висновку, що чинниками, які збережуть храми “минувшини” і збудують “храм будущності”, є родина, церква, рідна школа, покликані забезпечити розвиток рідного слова і майбутнього українського народу.

Яскраво вираженим соціально-педагогічним спрямуванням відзначається і другий з вищезгадуваних виступів К. Малницької перед станиславською освіченою громадськістю, опублікований 1904 року в “Промені” під заголовком “Сум сучасної хвилі і его відгомон в дітчому світі”. За спостереженням галицького громадського дітища Ю. Олесьницького, у цьому автор перелічує все, що спричиняє “сум сучасної хвилі” у “чужих і в нас”, зокрема пануючі в переважній більшості західноукраїнських родин погляди на домашнє викование як на “справу, которая сама собою розуміється” і відбувається “тід клічем: якось то буде!” [14, 4, 24].

Стільки вченими є сьогоденням є думки К.Малицької про розбіжність між “голосованою” теорією та практикою поведінки батьків.

За її словами, розмови при діях про речі для нас за часін, цинічні в історії людяння про те, що “всіхе, съяте”, перед чим все життя “хлопчики—бся нам з покорюю, закидують перші зерна сумніву у їх голову, наливають перші капілі отруйні до чаши молодого їх життя” [14]. Так народжується і зростає зневіра дітей і молоді в “правду і красу життя”. Глибокий інавець дитячої душі і педагог—практик із понад із 40-річним стажем учительської роботи, К.Малицька виступила із соціально-педагогічними і психологічними гаслами, які є актуальними і на межі ХХ—ХХІ ст.: виводити із песимізму, не дати поселитися зневірі в середовищі тиску молодих людей, чиї дії і “найближчі серцю” далеко, засобів до життя нічим, заробіток важкий; не ламати молодих сил, а розбуджувати і підтримувати у дітей і молоді “відвагу до життя і любов життя”, розплювати віру в непереможне добро і перемогу правди, щоби “вміли колись і серед тромів заховати рівновагу дужа, щоб... і серед непроглядної темряви не затратили віри в ясного ранку лучі” [14; 6, 41].

Найпознаніше недоліки “домашньої педагогії” К.Малицька виступила у художньо-педагогічних збірках “Мами: нариси із нашої домашньої педагогії” та “З трагедій діточок душ”. Опубліковані спочатку на сторінках українських часописів “Учитель” і “Промінь”, вони згодом з’явилися окремими виданнями (Львів, 1902; Варшава над Черемошем, 1907), що свідчить про їх важливість для тогочасної західноукраїнської громадськості.

“Мами” — це шість нарисів, у яких показано “совиний” підхід до викования й навчання дітей. Сутність його розкриває вступ-байка “Совині діти”: спіла любов, материнський егоїзм згубно впливають на духовний світ і фізичний розвиток дітей. У невеличких за обсягом картинах К.Малицька глумує з матерів різного рівня достатку й освіти за їх ставлення до навчання доньок (“щоби в мікі підписатися — буде з неї”, “она за юнка до науки”) [15; 10, 19], за зверкнико-поблажливі або зневажливі — до вчителя і вчительської праці (“В зелінниці”, “Сі син”, “Покарана”). Водночас у цьому творі педагог виступила свою незгоду з тими матерями, для яких “свідоцтво перша річ”, а тому й під час канікул вони заставляють дітей “не розлучатися з греково і латиново”, вчитися “цілими ночами” аж до фізичного виснаження [15, 20]. За кожним із нарисів простежується позиція автора: її болить невідрадна доля дітей, що зростають в умовах нерозумної материнської любові, фактично домашньої “антипедагогії”.

Продовжуючи тему відгомону в дитячих душах “суму сучасної хвилі”, К.Малицька у цюлі художньо-педагогічних оповідань під загальною назвою “З трагедій діточок душ” наголошує на тому, що “розлом між теорією а незмінною твердкою дійсністю се часто пропасть, в котрій неодно вже молоде житє потишло...” [16, 34]. На підтвердження цієї думки вона подає глибоко психологічні замальовки з життя дітей, чиї зворушливі трагедії багато в чому співзвучні з проблемами дітей ХХІ ст. Один за одним перед читачем постають, як живі, образи дітей із різних соціальних верств, у кожного з яких своя душевна рана: гарного й розумного Гуго, гордого зі становища “свого татка, директора Банку” та мами — найелегантнішої в місті жінки, котрею важко перекісне вчененим батьком злочин (“Син дефрауданта”); недоглянутої селянської дитини Доміні, яка глибоко відчуває невідрадність свого становища і страждає, бо не може дорівняти до однолітків із багатих родин наявіть у чистоті (“Мужицька дитина”); малого Стефка, серце якого наповнюють “лють, обмерзінє і біль” від того, що випадково став свідком материнського “тріха” (“Тріх”); доньки пані “менценасової” Ізи, котра від старої немічної наймитки почула правду про скалічене її “милосерднінні” й “побожнінні” батьками життя колись красівій і заможної дівчини (“За провини батьків”); зневіреного у панській присліні Василька, якого мучать питання, чому його не пускають до покoїв панотця, чому не беруть до забави паніні? Тому, доходить висновку дитини, що він не має “гарної одягнини”, що їх хата “трхи стрікою не цілує землі... мама із за роботи світа не бачить, а тато поморків як та Божа груду...” [16, 72]. Один із матеріалів збірки “З трагедій діточок душ” К.Малицька присвятила змалюванню душевних переживань гівсироти, котра під впливом укоріненого вікама погляду на мужчина як джерело зла, так і не змогла полюбити “другої мамі”, хоча була “тарна і розумна людина і бажала виковать Надю краще, як-би се була вчинила рідна мати...” (“Мачока”).

Аналіз творів К.Малицької про дітей і їх викование, передусім у родинах, підтверджує думки її сучасників про те, що, побіч Софії Русової, вона — “в нас найкращий інавець дитячої

душі, хоча обставини життя й праці не дали їй зможи весь багатий досвід зложити в наукову систему” [17, 39].

Якій прагніти вчити дітей? Абсолютної чи тільки “розумітої і корисної?” — на таке важливіше для виховання діяльності батьків запитання в умовах захоплення теорією “вільного виховання” прагне дати відповідь Є. Ярошинська — буковинська народна вчителька і соратниця провідниці західноукраїнського жіночого руху Н. Кобринської у “нарисі на тлі домашньої педагогії” “Правда”.

Герой публікації — фаховий педагог А. Деровський — прагне зі своїх двох “мініеньків” хлопчиків зробити “вільних горожан світу, які би своїми думками, своїми ділами цілу людськість здвигували” [18, 114]. Для цього, вважає батько, окрім здібностей, треба “характеру”, який він хоче сформувати, заставляючи їх “говорити засіди, при кождій нагоді, лиши чисту правду”. Треба, — зауважує педагог-новатор, — знати про все говорити, “най вони привикнули до всего” [18, 115].

Не погоджуючись із аргументами дружини про те, що діти часто не розуміють, а тому неправильно трактують зміст розмов старших, батько продовжує експериментувати, в результаті чого отримується в непримінній ситуації: у прагненні бути прадідоми сини передають батькові однаки знайомих їх дітям, що, в кінцевому результаті, змушує горенавіатора відхати “як на десять миль” дальнє від попереднього місця проживання, аби не стрімчатися з тими, кого замінили його експерименти.

Таким чином, у творчій спадщині визначників українського жіночого руху знайшли відображення цікаві й корисні думки про те, як треба виховувати дітей у сім'ї і чого уникати батькам, аби процес виховання був результативним. Висловлені наприкінці ХІХ — на початку ХХ ст., вони й сьогодні залишаються актуальними.

ЛІТЕРАТУРА

- Дужнович О. Народна педагогія в пользу учителів сільських. — Ч.1. — Львів, 1857. — 91 с.
- О назначенні матері // Дом и школа. — Львів, 1863. — Ч.3. — 30 січня — С.17-19.
- Джедикалик. Женщина-мати // Друг. — Львів, 1875. — Ч.22. — С.532-535; Ч.23. — С.551-554.
- Франко І. Перед збором руского жіночого товариства в Станиславові // Діло. — 1884. — Ч.134, 2 грудня. — С.1.
- Брецьона Г. Новомодні основи виховання // Школіана часопис. — 1886. — Ч.22. — С. 169-170.
- О вихованні. Подручник для руських жінок. — Написав И.Н. — Львів, 1882. — 128 с.
- Відчиг пр. Юл.Ловіцького при нагоді перших загальних зборів філії Руского Товариства Педагогічного в Тернополі // Учитель. — 1896. — Ч.1. — С.2-7.
- Русова С. Нагадів Кобринська / Укр.: Русова С. Наші визначні жінки. — Копотин, 1934. — С. 8-21.
- Кобринська Н. Вибрані твори. — К.: Дніпро, 1980. — С.115-129.
- Кобринська Н. Відозва до руского жіночества в справі охоронок / Укр.: Наша Доля: Збірник праць різних авторів. — Кн.3. — Львів, 1896. — С. 138-142.
- Стелімахович М. Нажі з народу // Донецькі виховання — 1993. — №12. — С. 12.
- На межі ХХ століття. Відчиг п. Меланії Маліцкої на загальних зборах філії Руского Товариства педагогічного в Станиславові // Учитель. — 1900. — Ч.23. — С.353-360; Ч.24. — С.370-373.
- К.М. Дії нації // Промінь, 1904. — Ч.4. — С.22-25.
- Лебедова В. Суми сучасної житті і его відгомон в дітчому съвіті // Промінь. — 1904. — Ч.1 i 2. — С.7-9; Ч.3. — С.15-17; Ч.4. — С. 24-26; Ч.5. — С. 31-32; Ч.6. — С. 39-41.
- Лебедів В. Мама. Нариси із нашої домашньої педагогії. — Львів: З друкарні НТШ. — 1902. — 27 с.
- Лебедова В. З трагедій дітчих душ // Промінь. — 1905. — Ч.3. — С. 34-39; Ч.4. — С. 48-52; Ч.5. — С. 58-62; Ч.6. — С. 70-74; Ч.7. — С. 82-85; Ч.8. — С. 94-98.
- Бесюдниця поколінь Константина Маліцького: громадська діячка, педагог і письменниця. — Торонто, 1965. — 126 с.
- Ярошинська Є. Правда. Нарис на тлі домашньої педагогії // Промінь. — 1904. — Ч.16-17. — С. 114-120.

РОЗВИТОК ШКІЛЬНОГО КРАЕЗНАВСТВА: ПОГЛЯД У МИНУЛЕ

Процес національного відродження і розвитку України надзвичайно підвищив зацікавленість соціально-економічними питаннями, викликаними тисячами роками прогресивних традицій, які сьогодні живлять наше суспільство життєдайного силово.

Краезнавство здавна визнано одним із найважливіших засобів реалізації з в'язку навчання та виховання з життям, — одного з основних принципів педагогіки, сутність якого полягає в глибокій усебічній взаємодії змісту і методів усієї роботи школи з актуальними проблемами економічного і суспільно-політичного розвитку країни, багатогранним джерелом життям суспільства. Використання місцевого матеріалу завжди привертало увагу педагогів.

Я. Коменський, справедливо стверджуючи, що дітям претаманна склонність до діяльності, вбачає мету виховання в її розкритті. Цієї мети, на його думку, можна досягти при дотриманні певної послідовності навчання: спочатку зваждли розвитку почуттів дітей повинна сконаломітися з оточуючими предметами і явищами, потім засвоїти образи навколишнього світу і, нарешті, навчитися активно діяти за допомогою рук та мови, спираючись на набуті знання, вміння, навички [5, 6–108].

Ж. Руссо вважав, що на дитину впливають три фактори виховання: природа, люди, суспільство. “Внутрішній розвиток наших здібностей і наших органів є виховання, що передається від природи; навчання того, як користуватися цим розвитком, є виховання з боку ідей; а надбання нашою власного досвіду відносно предметів, із якими діє виховання, є виховання з боку речей,” — писав він у своїй головній педагогічній праці “Еміль, або Про виховання” [5, 202].

І. Песталоцці також вимагав опиратися в навчанні на конкретну життєві спостереження й уявлення дітей. “Якщо ти не знаєш вітчизни, яку бачиш, як же ти зрозуміеш чужі землі, якож ніколи не бачив?” — відзначав він.

Ідеї Я. Коменського, І. Песталоцці, Ж. Руссо про виховання з урахуванням місцевих умов у подальшому мали значний вплив на розуміння сутності краезнавства, його місця і функцій у навчанні й вихованні дітей.

Під впливом ідей видатних педагогів у Німеччині виникла рух поборників любові до рідного краю на основі його всеобщого вічення. Видатні німецькі педагоги А. Дістервег, К. Ріттер, Х. Зальцман вважали, що краезнавство потрібно реалізовувати у формі особливого предмета — вітчизнознавства. Під таковою назвою у німецьких і швейцарських школах було введено спецкурс.

А. Дістервег вважав, що розумно організоване виховання повинно будуватися відповідно до трьох принципів: природоідповідності (врахування вікових та індивідуальних особливостей фізичного і психічного розвитку дитини), культуроідповідності (врахування умов, у яких дитина живе, національної культури), самодіяльності (прагнення розвивати дитину творчу активність). У своєму знаменитому “Керівництві до освіти німецьких учительів” він писав: “У будь-якому вихованні повинна братися до уваги звичаї нашої епохи і верстви, дух часу, в якому ми живемо, національність нашого народу, одним словом, культура всієї сучасності і безпосереднього нашого оточення” [1, 403].

В Україні ідея використання краезнавства в школі народилася давно. Ще в період Київської Русі вивчали історію, географію, культуру, користуючись літописами, описами мандрівок землерозкідців та купців, творами усної народної творчості. Певного розвитку краезнавство набуло в братських школах, які почали створюватися в Україні у другій половині XVI ст. [3]. На уроках читання широко використовувалися бесіди, спираючись на відомий учням матеріал. З метою засвоєння школярами знань про природу проводилися спостереження за її змінами, сезонним розвитком рослин. Книги і навчальні посібники були наскріні фактами з історії краю, етнографічним матеріалом.

Із колискових пісень матері і розповідей батька, яого бувалих товаришів висловувалась любов до рідної землі у молоді Запорізької Січі, ідеї своєрідної козацької республіки, яка запишила свої традиції і в галузі педагогіки.

У 1576 р. в містечку Острозі на Волині був створений колегіум — один із перших віческих навчальних закладів України. У ньому поєднувалися кращі традиції освіти Київської Русі і

досягнення західноєвропейських університетів. Історики стверджують, що “одною з особливостей навчання в Острозькій колегії було високоваження патріотизму, любові до рідного краю” [4, 237].

Велику роль у розповсюджені знань про рідний край мав і Київський колегіум (з 1701 р. — Києво-Могилянська академія), який став фактичним осередком освіти українських та інших слов'янських народів.

Значний поштовх розвитку краєзнавства було дано у 1760 р., коли географічний департамент Російської академії наук розіслав на місця, у тому числі і в Україну, так звані “запити”. З місця необхідно було надіслати до Петербурга дані про природу і господарство певних місцевостей, про наявність городищ та руїн давніх поселень, а також інформацію з місцевих літописів.

Економіка і природа країни вивчалися “Вільним економічним товариством” (1765), яке також сприяло виданню краєзнавчих робіт.

З 1801 по 1809 роки з типографії Х. Клаудія вийшла велика краєзнавча праця “Теографічний словник Російської держави” (у 7-ми томах). Для отримання величезного краєзнавчого матеріалу, що увійшло до словника, упорядниками і їх невідомими співробітниками була проведена копітка робота. Згадки в словнику навколо сотень сіл і містечок, глибоких монастирів і визначних пам'яток (у тому числі й в Україні) свідчать про те, що краєзнавці ретельно збирали відомості про місцевий край.

Основи теорії шкільного краєзнавства були закладені видатним вітчизняним педагогом К. Ушинським. Він уперше дав визначення краєзнавства як педагогічного поняття, виділивши в ньому суспільно-економічний, освітньо-вихований і методичний аспекти. У 1863 р. К. Ушинський запропонував увести в початковій школі вивчення спеціального предмета — “батьківщинознавства”, вказуючи “скільки яскравих, правильних, дійсних образів, зовсім конкретних, зберігається в душі у дітей від такого живого, наочного, чуттєвого курсу”. З вкладанням “батьківщинознавства” пов’язувалось початкове знайомство з географією, історією, природою, вивчення рідної мови і дільниці. Цей курс, на думку К. Ушинського, мав бути пристосований до “горизонту кожної місцевості” і враховувати пізнавальні можливості учнів. Природу педагог рекомендував вивчати від знайомого до загального, від близького до далекого. К. Ушинський наголошує на необхідності розвивати в дітей “інстинкт місцевості”, тобто розуміння взаємозумовленості природних процесів, уміння бачити місцевість у цілому, з усіма особливостями її природи, історії, життя населення, господарського розвитку. “У кожному районі, — зазначає ученій, — сконцентровано чимало відомостей — історичних, географічних, етнографічних, статистичних та ін. Учителі повинні вміло використовувати їх у навчальному процесі, залишаючи надійні основи і моральна почуттів, гуманізму, масовердя” [7, 120].

Чимало зробив для розвитку шкільного краєзнавства учень і поспідовник К. Ушинського Д. Семенов. Він розробив програму і систему уроків з краєзнавчого вивчення міста, які передбачали всебічне ознайомлення з місцевістю шляхом проведення систематичних спостережень, прогулянок та екскурсій, вивчення перепік картографічних умінь і навичок. Горизонт вивчення краю, на думку Д. Семенова, мав поступово розширяватися від школи, вулиці, губернії до ознайомлення з типовими ландшафтами Європейської рівнини [6].

“Вітчизнознавством” називав краєзнавство М. Вессель і вважав у ньому основу всієї освіти. Він вказував на те, що “весь курс навчання потребує будувати на базі використання місцевого конкретного матеріалу, тобто на основі краєзнавчого підходу, краєзнавчого принципу”.

Офіційно організована шкільне краєзнавство бере свій початок з 1804 року, коли у Статут гімназій були введені загальні положення про необхідність вивчати в школі місцеву природу, промисли, організовувати екскурсії.

Розвитку краєзнавства у Закарпатті сприяв О. Духнович. Його “Народна педагогія для учителів та вчителів сільських шкіл” стала першим систематичним посібником для народних учителів України. В його основу покладено педагогічні принципи народної педагогіки. Використовуючи передовий досвід просвітителів і пристосовуючи його до умов України, О. Духнович заснував “Літературний залиш Пряшівський”. Товариство стало центром культурного життя Закарпаття. При цьому О. Духнович створив краєзнавчий музей, діяльність якого розглядала як засіб патріотичного висвітлення й освіти закарпатських українців. О. Духнович прагнув наблизити школу до життя на основі широкого використання в навчальному процесі місцевого матеріалу, сам брав активну участь у збиранні закарпатського і

російського фольклору, зокрема народних пісень, надавав великого значення спрямованому вивчення історії свого народу [2].

У прогресивний педагогіці краєзнавство завжди розглядалося як один із методів зв'язку навчання з життям. Найбільш повно обґрунтував такий зв'язок і шляхи його здійснення К. Ушинський. Його послідовники в Україні Х. Алчевська, М. Корф, М. Левицький, Т. Лубенець, Я. Чепіга, С. Ковалік сприяли розширенню мережі початкових земських шкіл, в основу роботи яких покладались навчальні книги К. Ушинського "Рідне слово" і "Дитячий світ", критикували застарілі методи навчання в початковій школі, вимагали їх перебудови на основі народності, з огляду на краєзнавство.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дистерверг А. Руководство к образованию немецких учителей / Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. — М., 1981. — С. 353—414.
2. Машталер О.В. Педагогіка і освітня діяльність О. В. Духновича. — К., 1966. — 148 с.
3. Медведський Е.М. Братські школи України і Білорусії в XVI-XVII ст. — К.: Рад. школа, 1958. — 211 с.
4. Мицлик Ю.А., Плохій С.М., Стороженко І.С. Як козаки воювали: Історичні розповіді про запорізькі козаців. — Дніпропетровськ: Промінь, 1990. — 302 с.
5. Педагогическое наследие / Коменский Я.А., Линк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г./ Сост. В.М.Кларин, А.Н.Джурицкий. — М., 1988. — 416 с.
6. Семенов Д.Д. Избранные педагогические сочинения / Под ред. Н.А.Константинова. — М., Акадпреднаук РСФСР, 1953. — 400 с.
7. Ушинський К.Д. Вибрані підручники. У 2-х т. — К., 1983. — Т.1. — 488 с.

Галина ГРУЦЬ

ПРОБЛЕМИ КРАЄЗНАВСТВА І ГЕОГРАФІЇ У ТВОРЧОМУ ДОРОБКУ СОФІЇ РУСОВОЇ

Коло творчих інтересів С. Русової (1856–1940) було надзвичайно широким. Видатний діти національно-визвольного руху, великий педагог, письменник, літературознавець, перекладач, автор багатьох досліджень із педагогіки, історії, географії, створив основи педагогічної академії в Україні (17 листопада 1917 р.), співробітник чисельних часописів та журналів і, передусім, великий патріот України. Ось далеко не повний перелік штамків до портрета просвітительки.

Софія Русова народилася в селі Олешні на Чернігівщині від матері–француженки — Ганни Жерве та батька–шведа — Федора Ліндфорса. Усе своє життя С. Русова віддала Україні — країні, що стала її батьківщиною. В умовах нашої трійкої історії таємо української буржуазної націоналістики позбавило нашу культуру імені та праць Софії Русової на довгі десятиліття. Повертаючи ім'я мистецтвами, разом із нами повертаємо її праці, ідеї.

Неабияку в артісті сьогодні має ряд праць С. Русової, спрямовані на творення концепції національної освіти. Важливим засобом її С. Русової вважала крає— та країнознавство, зокрема географічне. Це засвідчує книга монографічних та підручникових видань, зокрема: "Початкова географія" (Санкт-Петербург, 1911. — 112 с.), яка неодноразово перевидавалася (друге видання здійснене 1918 р. в Києві), "Методика початкової географії" (Київ, 1918. — 31 с.), підручник із географії для загальних шкіл, який вийшов у Харкові в 1922 р. і складався з двох частин: "Географія Західної Європи" та "Позаєвропейські краї".

"Початкова географія" складена згідно з програмою вивчення географії, яку запроваджувало "Українське товариство школи народної освіти" в Києві.

За планом єдиної (трудової) школи вивчення географії тісно поз'язувалося з вивченням природознавства, включуючи рідне оточення учнів, на яке спрямовувалася дитяча увага і спостережливість. Крім того, виходили з вимог такої школи, пасивні методи навчання предметів затінковались активними, зокрема, при вивченні географії проводились екскурсії, мандрівки по місцевості, де діти спостерігали різні явища, самі узагальнювали свої знання і для їх закріплення готували малюнки, займатися ліпленням, проводили лабораторні досліди.

Дотримуючись плану навчання єдиної (трудової) школи, де перші два роки були призначенні на знайомство з рідним оточенням, С. Русова при підготовці підручника виключила розділ з загального нарису Росії (перенесла його на сьомий рік навчання), а додала в ідомості про

Галичину, Буковину як частини єдиної України. У вступі до "Початкової географії" подала визначення предмета географії як науки, її мету та зміст. Підручник передбачав 22 уроки-бесіди. В ньому подані факти із загальної географії і багато матеріалу про Україну, що безперечно було дуже цінним доробком, оскільки таких підручників з географії, де б використовували національний матеріал, за часів С.Русової не було.

Готовчи посібник "Методика початкової географії" для вчителів початкових класів, С.Русова зазначала, що для українців географія України має особливе значення для зміщення політичної свідомості, оскільки в царській Росії було заборонено вивчення всього, що стосувалося України. Автор у своєму посібнику дає відповідь на запитання: "Як познанен ставиться до вивчення географії вчитель у початковій школі?" На думку С.Русової, по-перше, не треба зауважити за підручником готових термінів та назв. Друга умова — не шкодувати часу на позашкільну працю, екскурсії, мандрівки, лабораторні досліди тощо.

Особливим заслугов С.Русової було видання підручника для початкової та середньої школи "Географія Європи. Позаєвропейські краї". Це був перший підручник географії, написаний українською мовою і пристосований до вимог української дільної (трудової) школи. Підручник складають конспекти лекцій, спрямовані на самостійне вивчення матеріалу.

Тільки після того, як учні з'ясували головні фічні риси Європи і самі підготували карту, згини зліплювали рельєф, вчитель давав їм чистати матеріал про загальний нарис Європи.

У своєму підручнику автор передбачила після кожного опису країни різні вправи, подала хрестоматійні уривки, які познані розбудити зацікавленість учнів до вивчення географії. У зв'язку з тим, що українською мовою було дуже мало географічних праць, С.Русова звертає увагу учнів на літературні твори, в яких українські письменники описували різні краї та місцевості, а також на світову літературу. Зauważмо: про яку б державу не йшлося, С.Русова вміла вплітати в тексти відомості про Україну. Наприклад, у темі "Румунія" передбачено запитання: "З якими частинами України межує Румунія, і якою саме свою частиною?.. Які гори проходять по Галичині й по Румунії?.. Яка славетна слов'янська річка протікає по Румунії?.. Чи не знаєте якої нашої пісні про Дунай?.. Чи не пригадуєте, який історичний епізод з'являє нас з Румунією?.. Прочитайте оповідання М.Коцюбинського "Для загального добра", щоб познайомитися з життям румунських селян..."

Підручник, складений за дільничним принципом єдиної школи, розкриває активні форми навчання географії, а також самодільну творчу працю учнів. Проте автор не передбачила при підготовці підручника карт.

Свідченням уваги до вивчення географії як національної дисципліни є також бажання С.Русової написати окремий підручник для потреб студентів Українського робітничого університету у Чехо-Словаччині (він був написаний, однак знайти його нам не вдалося).

У 20-30-х рр. ХХ ст. географічний доробок вченій поповнився науково-популярними творами для різних категорій читачів. Так, для наймолодших вона переклава працю Ф.Карпентера "По всіх світах: Мандрівка з дітками, як вступ до географії". Перші географічні відомості в ній подані доступно, емоційно, образно; використані порівняння збуджують дитячу увагу, полегшуєть засвоєння складніших географічних понять.

У 1934 р. С.Русова завершила рукопис праці "Дунай — слов'янська річка. Географічний нарис" (вищленний у ЦДА України у Львові — Г.Г.). Твір написаний у формі спогаду про мандрівку по Дунаю. Водночас він має відповідну наукову вартість, оскільки підготовленої на основі використання 30-ти першоджерел: монографій, наукових розвідок, посібників англійських, болгарських, німецьких, польських, румунських, угорських, українських, французьких, чеських авторів. Прозаїчну ідею цього твору розкриває не тільки його назва, а й використані епіграфи — уривки з народної думи про О.Поповича та з народних українських пісень, напрклад:

Хемля наспроти хемії встягала
Судна козацькі на три часті розбивала
Перею частю гирло Дунайське пожерло...

Їх зміст підтверджує, що праця С.Русової, попри відсутність у ній детальних географічних, історичних, політических, економіческих, культурних відомостей про Україну, має яскраво виражений українознавчий характер.

У рукописі в художньо-образній формі трактується назва Дунаю в різні епохи, розкривається його значення для різних народів; подаються відомості про історичне минуле, політичний устрій, економічне й культурне становище придунайських держав — Австрої, Болгарії, Моравії, Німеччини, Румунії, Угорщини, Югославії, Чехо-Словаччини [6].

Характерно у контексті питання щодо вивчення географії у школі нам бачиться проблема краєзнавства, розроблена С.Русовою. Так, мислителька була переконана, що без глибоких знань історичного й етнографічно-народознавчого минулого не може вестися мова про викорянення національних рис характеру, національної самосвідомості, справжнього патріотизму, про створення національної школи, освіти, викорянення педагогічної науки. С.Русова писала: "Довгий час принципово викликана національна школа залишалася без певного конкретного терену для її практичної реалізації. Але потрохи різні нові педагогічні методи, педагогічні вимоги й засоби повопі, спочатку навпомахали, а далі цілком певно находять цей терен і на ньому будують справжню національну школу та разом з тим ставлять її на відповідний щабель національних вимог сучасної наукової педагогіки. Ці вимоги давно звертають увагу вчителів на необхідність як з психологічного, так і соціального боку наблизити школу до реального життя, зацікавити їхніх учнів і викликати в них активну обробку поданого їм на увагу життєвого матеріалу. Друговою вимогою нової педагогіки є змагання смикнути розірваність різних предметів навчання, злити той комплекс, який об'єднав би їх і поставив перед дітьми всю науку як щось судинне і гармонійне, бо гармонія і судинність приваблюють дитячий розум" [2, 25]. Певний інтерес у цьому плані для нас становить стаття "Краєзнавство в народній школі" (1933 р.), у якій педагог демонструє, на наш погляд, вражений, системний підхід до вивчення краєзнавства як одного з найкращих засобів розвитку національної свідомості учнів. Отож, аналізуючи проблеми тогочасної освіти, С.Русова вказувала на необхідність із психологічного і з соціального боку наблизити школу до реального життя шляхом інтегрування різних навчальних предметів засобами краєзнавства.

Безумовно, ідея краєзнавства не нова у педагогіці. Її внес у педагогічну науку Я.Коменський ще у XVII ст. Однак у кожному новому часі вона повинна набувати інших форм для власної реалізації. Ми вважаємо, що орігінальний підхід до розв'язання краєзнавчих завдань у школі пропонує С.Русова. Так, педагог переконана, що навчання географії, історії, природознавства треба розпочинати з того оточення, в якому живуть учні. Мислителька стверджує, що учні мають досліджувати своє село (селище, містечко, місто) історично, географічно, етнографічно, соціологічно, що спонукаємо до пробудження власної ініціатики, викорувати свою активність, зрештою, сприятливу національному самоусвідомленню. Абсолютно очевидно, що краєзнавча робота в школі має свої дидактичні особливості й педагогічні завдання. У зв'язку з цим С.Русова наголошує: "Краєзнавча робота в школі об'єднує майже в єдиний комплекс всі окремі науки в одній композиції: краєзу історію, географію, природознавство, мову, літературу, математику, геометрію, мистецтво (малюнок, спів), економіку, фольклор" [2, 28–29].

З цього випливає, що краєзнавство якнайкраще активізує навчальний процес, спонукаючи учнів до творчого, самодіяльного опрацювання матеріалу, запропонованого вчителем. Потрібно мати на увазі, що навчання "таке найкраще проводиться не тільки або другими підручниками, а екскурсіями з учнями і близькими, і більш далекими (по змозі) до тієї або іншої місцевості цікаво чи з географічного, чи історичного, чи з економічного боку, напр., пройти або членом проїхати по річці, гілці або поймі на Дніпрові пороги, на збір винограду в Херсонщині чи в Таврію, на погу Шевченка і ін." [3, 296].

На сьогодні маємо у школах, як правило, репродуктивне відтворення навчального матеріалу учнями. Тому ідея С.Русової вдається нам вагомими; не виліжує заперечення можливість реалізації цих ідей у сучасній освіті.

Підсумовуючи свої роздуми, педагог запропонувала план краєзнавчої роботи в школі. Тому подаємо його позиційно так, як формулює С.Русова:

"1. Найперше сам учитель мусить чітко обмежити простір дитячих спостережень, обмежити не лише той простір, на якому вестимуть діти досліди, а й вибирати об'єкт відповідно до розвитку дітей.

2. Увесь комплекс (село, селище, місто, містечко) стає великою лабораторією, природною демонстрацією, у якій дитина безпосередньо стикається з об'єктами спостережень і яка

відкриває перед учнем різні процеси, різні відношення, предивляючись до яких, учень може знайти діяльні закони, що ним керують.

3. З цієї лабораторії учні збирають усілякий матеріал, вони групують, класифікують із його допомогою створюють шкільні музеї — геологічний, мінералогічний, ботанічний, зоологічний, побутовий, економічний, сучасно-культурний. Колекції збирають самі учні; меблі, по можливості, роблять також самі учні. Своїми колекціями вони обмінюються з учнями інших школ. Вся кореспонденція також зосереджена у руках учнів. Звісно, під постійним доглядом учителя.

4. Шкільні екскурсії, як засіб поширення терену спостереження, порівняння рівного матеріалу, дослідів. Кожна екскурсія має бути загдалегідь підготовлена; діти мають бути попереджені, на що саме звернути увагу” [2, 32–33].

Далі С.Русова висновує, що краєзнавство спрощі може стати продуктивним комплексом для зростання активності, самочинності учнів. У своїх роздумах педагог спирається на поважні дослідження Бейтеля (англійський педагог, автор роботи “Віковий процес”; вважав, що навчання географії необхідне для раціонального розуміння подій сьогодення), Дьюї, Торонтона, Лая, які були переконані, що саме краєзнавство як найповніше реалізує метод активного, самочинного виковання учнів.

С.Русова мала рахів, обґрунтуючи значущість і важливість краєзнавства через призму гармонійного об’єднання різних наукових предметів: удосконалюється мовлення учнів через численні письмові завдання у формі записів, оповідей, кореспонденцій з іншими школами; статистичні досліди, вимірювання діаграми — матеріал, що сприяє поглибленню засвоєння алгебри та геометрії; географічні матеріали сприяють спрямованому розумінню географічних явищ і законів; антропогеографія у зв'язку з фольклором дає прекрасне підґрунтя до розуміння історії.

Підсумовуючи свої міркування та постиди щодо проведення краєзнавчої роботи у школі, С.Русова наголошувала, що найсуттєвішою перевідходовою у правильному проведенні в школах краєзнавчих предметів як найкращого засобу у розвитку національного самоусвідомлення, є неподготовленість учителів. Тому педагог робить правильний висновок, що в усіх вищих педагогіческих навчальних закладах необхідно створити кафедри етнографії, які б давали грунтовні знання майбутнім учителям. Бо “ми всі так мало знаємо нашу Україну, географічної свідомості в нас так мало, а вона так потрібна нам — ми мусимо свідомо носити імення українців, знати всі скарби, що заховані в українській землі. У цій праці нова школа — од початкової до вищої — пустить об’єднані й учнів, і вчителів, потроху, цепкою за цеплюкою, збудує нам таку школу, которая б справді вся була пройнята національним свідомістю належнім, яке виникне вільно увесь наш національний духовний склад і міцно з’єднає нас з рідним краєм, з рідним людом. Навчачося любити і свідомо ставитися до свого люду, до свого краю, ми разом з цим навчамося шанувати і других людей, що живуть поруч з нами, спадати з ними геніальні товариські зносини” [3, 296–297].

Таким чином, С.Русова переконана, що краєзнавство, зокрема географічне, є важливим засобом національної освіти та національного освідомлення.

Нині, коли в черговий раз постало питання творення національної школи й освіти в Україні, проблема краєзнавчої підготовки, порівняльний аналіз проблеми в різних країнах, як це подано у працях С.Русової, істотно допоміг би у вирішенні найважливіших питань краєзнавчої роботи сьогодні й на перспективу, сприяв би скорегуванню програми підготовки вчителів у педагогічних вузах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Русова С. Географія. П. Західна Європа. — Харків-Київ-Відень-Лайпциг: Вукостіль, 1922. — 202 с.
2. Русова С. Краєзнавство в народній школі // Шлях висновання навчання. — 1933. — №1. — С. 25–33.
3. Русова С. Націоналізація школи // Вібрації педагогічної творчості. — Київ, 1996. — С. 293–297.
4. Русова С. Дошкільні висновання. — Катеринослав, 1918. — С. 84–90.
5. Канісан В.А. Просвітницький вагон Софії Русової // Українське народознавство в історії. — Київ, 1994. — С. 151–160.
6. ЦДА України у Львові. — Ф348, оп.1, спр.68936, арк. 1–111.

ПРОСВІТИТЕЛЬСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ОРДЕНУ ЄЗУЇТІВ

В історії педагогіки є ще недостатньо вичлені сторінки. Йде мова про освітню діяльність католицького чернечого ордену єзуїтів ("Товариство Ісуса"), який було створено в часи активного наступу Реформації, котра доволі спільно похитнула позиції католицької церкви в Європі. Деякі країни повністю відмовились від опіки Рима, в інших — католицизм продовжував вести тяжку боротьбу з новими віросповіданнями: у Німеччині, Данії, Норвегії — з лютеранством, у Швейцарії, Франції, Нідерландах — з кальвінізмом; в Англії взагалі існувала окрема епіскопальна церква [8, 230].

Саме в цей надзвичайно важкий для католицької церкви час на її захист мали стати чернечі ордени, одним із яких був "Societas Iesu" ("Товариство Ісуса"), тобто орден єзуїтів.

У "Всесвітній історії" І. Крит'якевича згадуємо, що засновником ордену єзуїтів був Ігнатій Лойола (1491–1556), який походив із лицарського іспанського роду. Замолоду відзначався у військових походах, де був поранений у 1521 р. при облозі Памплони і після невдалої операції залишився калікою на все життя. Не маючи можливості продовжувати військову кар'єру, він вирішив створити "духовне лицарство", що служило б церкві. З метою підготовки до нової діяльності Лойола вступив у монастир домініканців (Ordo Fratrum Praedicatorum).

Роком заснування ордену єзуїтів можна вважати 1534, коли разом із більш товаришами І. Лойола у Паризі, на одному зі склонів Монмартра, склав обітницю, що після закінчення студій (саме тоді він студіював теологію в Паризі) організують новий орден і вестимуть місіонерську діяльність.

27 вересня 1540 р. папа Павло III своєю буллою "Regimini militantis" затвердив орден. Це була організація, в якій дотримувались суверої дисципліни. Очолював орден генерал, який обирається генеральною конгрегацією і правив довічно. Він же призначав провінціалів, які керували провінціями й затверджували в них посадових осіб, і ректорів — керівників посадникових "домів". "Члени ордену поділялися на 6 категорій: новіції, школи, духовні коад'юторії, перфектів трьох обітниць та перфектів чотирьох обітниць" [2, 344]. Преподавти (суперіари) очолювали монастири.

Від інших орденів єзуїти відрізнялися тим, що "не замискалися в монастирях, не відокремлювалися від світу, але вели широку діяльність серед громадянства. Вони зайнялися пільно проповідництвом і в недовгому часі вставилися як першорядні проповідники, що до людей різних станів і середовищ уміли пристосовувати влучні аргументи. Єзуїти приступили також до організації шкіл, уживали університетський навчальний метод, використали поступки гуманістичних наук, дбали про те, щоб наблизити школу до потреб життя" [8, 237].

"Товариство Ісуса" — перший і на той час єдиний орден, який, маючи за мету зміцнення позиції католицької церкви, використав як засіб до її досягнення високання підростаючого покоління. Першим навчальним закладом ордену була "Школа граматики і християнської доктрини", відкрита в Римі 1551 р. Навчання було безкоштовне, що мало привернути до неї увагу. Їхній розрахунок виявився більш ніж удачним. Школи стали доступними для багатьох дітей дворянського прошарку, в них набирали дітей не лише католицької віри, а й усіх інших, навіть євреїв [10, 73].

Було розроблено чіткий документ, що регулював діяльність ордену "Ratio studiorum Societatis Iesu". Вперше цей документ був виданий у Римі 1586 р., в 1591 — друге, а в 1599 р. в Неаполі — остаточний варіант, затверджений генералом ордену Клавдіем Аквавізою "Ratio atque institutio studiorum Societatis Iesu" ("Навчальні заклади і засади Товариства Ісуса"). В цьому документі проголошено основні засади товариства, ролі генерала та інших членів ордену, обов'язки викладачів та учнів, методики викладання, розпорядок заняття і порядок присвоєння ступенів. Чітке планування шкільних програм, а також навчально-методичне забезпечення було добре продумане і передбачало наявність інтонацію, жесті, міміку викладача та освітлення класів.

А. Тонді підкреслює, що "три фактори роблять загальноосвітню підготовку єзуїта виниклою ефективною: сам предмет викладання, досконалі постановка і метод викладання" [6, 108].

Президент був керівником регіонального відділення товариства. В його обов'язки входив пошук молодих членів, здібних до навчання, та інспекція шкіл. Колегіум очолював ректор, затверджений генералом за поданням президента.

Обов'язки ректора — нагляд за класами, присутність на теологіческих та філософських диспутах, складання звіту наприкінці кожного навчального року. “Без відома і дозволу провінціала ректор не міг надавати чи позбавляти вчительських посад” [18, 42]. Перфект, призначений президентом, допомагав ректорові в організації навчання.

Існувало два типи єзуїтських колегіумів:

I — п'ятикласна греко-латинська школа (середній рівень);

II — п'ятикласна греко-латинська школа з курсами філософії і теології (вищий рівень).

“Колегіум середнього рівня утворював п'ять класів, із яких три низькі — граматичні (*infima, grammatica, εὐπάκτιος*), два вищі — гуманістичні (*poesie, rhetorica*). У межах двох останніх могли викладатися грецька мова, початки філософії та моральної теології. Колегіум вищого рівня, крім цих 5-ти класів, мав ще “вищі науки” (зирогія): курси філософії (найчастіше — трирічна) та теології (четирірічна).

Курс філософії передбачав вивчення етика, математики, фізики, логіки, а в межах теології викладалися канонічне право та теврейська мова” [18, 43].

“Недаремно філологічні науки, зокрема граматику, риторику, гуманістичні вчені вважали чи не найважливішимигалузями знання” [4, 53].

Знання трьох сакральних мов — грецької, латини та теврейської — вважалося ознакою вченості, проте латини була основним предметом. Кінцевою метою навчання було вміння писати, читати та вільно розмовляти на ній. Для цього використовувалася, на наш погляд, досконала методика оволодіння іноземною мовою. По-перше, учні між собою, з використанням і вдома розмовляли тільки латиною. По-друге, для поглиблених оволодіння мовою та вдосконалення стилістичних навичок вивчали стародавніх латинських письменників, спрямовані у написанні латинських віршів, розвучували і ставили драматичні твори.

Доволі цікавим предметом була “Ерудиція”. “Тут давались різні оповідання з історії, твори різних авторів, байки, вислови мудреців, знамениті подвиги, винаходи, значення гербів, емблеми тощо” [6, 116].

Курсом казуїстики передбачалось тлумачення законів релігії. Звичайно, оскільки орден був посвячений відстовувати інтереси католицької церкви, релігії як предмету відводилося особливе місце. Для цього в старших класах використовувалися “духовні вправи”, які передбачали глибокі роздуми, наприклад, про діяння Христа, про гріх та ін. “Молоді іновірці не повинні були брати участі в католицьких богослужіннях, але мали відвідувати у низьких класах уроки з катехізису, а в класах поетики та риторики — виклади контроверсійних питань католицької та іновірницьких доктрин” [18, 43].

Одним із прийомів методики єзуїтських школ було повторення вивченого. Йому надавали величезного значення: щодня учні починали з повторення вивченого напередодні, субота присвячувалася повторенню вивченого протягом тижня. Загалом, ці школи намагались зробити навчальний процес легким і прискіпливим [6, 116]. Крім навчання, учні залучали до громадського життя, влаштовували вистави для місцевих жителів, організовували процесії та публічні виступи. Фізичне виковання включало йду верхи, фехтування, ігри. Словом, єзуїти зуміли завоювати прихильність аристократії. І вже через 50 років величезна кількість навчальних закладів була в їхніх руках: “у 1616... — 372 колегії, а в 1710 р. — 612” [6, 115].

У XV–XVII ст. єзуїтам удалось зупинити поширення протестантизму, навіть відновити католицизм (Польща). “Першим захопив єзуїтів до своєї епархії епископ вармійський (польська Прусія) Станіслав Гозій” [13, 44]. Саме він добився від короля едикту про вигнання з Польщі іновірців-іноземців і прийняття відмінень Тридентського собору на Парчовському сеймі.

Початком поширення ордену на територію Польщі можна вважати відкриття у Браневі (Браунсберзі) єзуїтської колегії в 1564 р. Пізніше одна за одиною починають відкриватися колегії у Пултуську (1565), Вільно (1569), Познані (1571). На початку XVII ст. на території Речі Посполитої орден єзуїтів мав 15 колегій і резиденцій, у яких працювало близько 400 членів ордену. Король Стефан Баторій теж підтримував орден і в 1578 р. надав Віленській колегії титул академії і права університету, чим фактично зробив її з Краківським університетом [13, 45].

Незабаром єзуїтські навчальні заклади починають з'являтися в Україні. Першу колегію було відкрито в Ярославлі у 1574–1575 р.р., ініціатором цієї події була вдова Яна Криштофа Тарновського Софія, сповіданням якої був Петро Скарба. Вважається, що саме тут здобув освіту Б.Хмельницький. Далі колегії відкриваються у Львові та Луцьку (з 1608), Кам'янці-Подільському (з 1610), Бересті (з 1623), Фастові (з 1625, перенесений до Києва 1647), Острозі (1626), Переяславі (з 1628), Вінниці (з 1630), Костянтинівці (1631), Пінську (з 1632), Барі, Переяславі та Новгород-Сіверському (1636), Ксаверові (з 1647). Також єзуїтський колегіум був заснований у селі Гуменному на Закарпатті (1615, перенесений до Ужгорода 1646) год владовою Габсбургів” [18, 43].

У 1577 р. відомий католицький проповідник єзуїт Петро Скарба публікує польською мовою трактат “Про єдність церкви Божої під однім пластирем”, який викликає гострі суперечки. У 1596 р. у Бресті відбувається об’єднання православної церкви з римо-католицькою. Створена церква стала називатись греко-католицькою й підлягала безпосередньо Ватикану. Ця подія загострила ситуацію і породила полемічну літературу з обох сторін.

Тим не менше, єзуїтам вдалося “навербувати” велику кількість присильників, серед них: Ян Ходкевич — онук Олександра Ходкевича, одного з засновників православ’я, засновника Супрасльського монастиря; Микола-Христофор, Юрій, Альберт і Станіслав Радзівілл, сини підера протестантів Радзівілла Чорного, канцлер литовський Лев Сапега [13, 44].

У 1608 р. онучка К. Острозького Анна-Алойза Ходкевич передає Острозьку академію єзуїтам, які оголошують її після смерті святою.

“Західна церква докладала чимало сил для навчання і виховання українців у спеціально створених в Європі для цього закладах. Найбільше зробила у цілому наприкінці папа Григорій XII, відкривши цілу мережу папських семінарій — альюннатів (у перекладі з латини — високувачі): колегія св. Афанасія в Римі (1577 р.), Віденський папський альюннат (1562 р.) Бруксберський папський альюннат (1578 р.), Ольмюцький папський альюннат (Австрія, 1582 р.), Пульська колегія (1565 р.), Калішевська колегія (1583 р.), Несвіцька єзуїтська колегія (1584 р.). І все це пане за двадцять років!” [9, 53].

У 1661 р. польський король Ян Казимир присвоює титул університету Львівський єзуїтський школа-колегія.

Осільки в цих школах дійсно давали добре знання, помітні постаті православного світу віддавали свідки своїх діяй. Серед них: Загоровські, Чарторийські. Учнами цих освітніх закладів були М.Смотритель хор, П.Могила, Ф.Проkopович, І.Гізель, І.Мазепа.

Існуючі братські школи греко-слов’янського типу не давали змоги засновувати наукові цінності Західної Європи з її латинською мовою. “Через це українським вченям доводилось звертатись до латинських шкіл, серед яких єзуїтські школи в XVII ст. вважались найкращі. Крім того, пішіше готовували до практичного громадянського життя... Зорганізована на єзуїтський пад православна школа, на думку П.Могили, могла дати ліпшу зброю для оборони Православної Церкви. Тому він заснував восени 1631 р. при Києво-Печерському монастирі школу, де, крім латинської мови та навчання, застосовувана була програма єзуїтських шкіл” [3, 919].

І все ж у XVII ст. середня і вища освіта в Україні залишалась латиномовною не тільки в римо-католицьких, а й у православних навчальних закладах.

“Товариство Ісуса” набувало все більшого впливу в європейській політиці. Всі свої дії воно підпорядковувало “Oppia ad maiorem Dei gloriam”, використовуючи девіз: “Мета виправдовує засоби”. Так, у XVII ст. у Парагваї, об’єднані племена гуарані, вдалося створити рабовласницьку державу, з собою військом, яке втручалось у міжусобні війни, брало столицю Асунсьйон та звільнило Буенос-Айрес від англійської облоги. Держава проснувала 160 р.

Єзуїти підтримали Лжедмитрія, але він відмовив їм у проникненні на територію Росії. Правда, в кінці XVII ст. воїни все ж таки потрапили і в Росію, але за указом Петра I (1719 р.) були вигнані. “Після першого поділу Польщі воїни знову опинилися в Росії, де Катеріна II підтримувала їх організацію, а Павло I навіть домігся від папи визнання існування “Товариства Ісуса” в Росії” [11, 314].

Відчуваючи зростаючу могутність ордену, уряди Франції, Іспанії та Португалії домоглися його вигнання і змусили папу Клемента XIV в 1773 р. формально ліквідувати орден. Але в Росії він продовжував існувати. І лише в 1816 р. єзуїти були вислані з Петербурга, а 1820 р. Олександр I заборонив існувати ордену в Росії. Подальша доля його досить мінливі.

У 1814 р. діяльність "Товариства Ісуса" було відновлено папою Пієм VII; езуїті ще чекало вигнання з Швейцарії (1848), Німеччини (1872), проте вони знову поверталися.

Активною була діяльність езуїтів на Тернопільщині. Відомості про це можна почерпнути з "Ювілейної книги Української гімназії в Тернополі 1898–1998". Насамперед, варто зазначити передумови присходу ордену в наше місто. Після його вигнання з Могилева, Потоцька та Вітебська 50 езуїтів потрапили до Львова. Тернопіль на початку XIX ст. за кількістю населення був третім після Львова і Бродів, але в ньому не було жодної гімназії через брак приміщення та вчителів. За намовово губернатора Галичини Франца-Серафіма Гауера, езуїти подали прохання до цісаря про дозвіл на відкриття гімназії в Тернополі. Цісар погодився і 19 вересня 1820 р. сюди прибули перші езуїти о. Йозеф Зраніцький та бр. Матей Верфель. А нездовгіше 20 кількісніз та 8 братів, "серед них професори Єзуїтського коледжу: кімпі Алойз Леффлер, Каспер Штабель, Сжи Форстер, Франц Шерер, Франц Асум, Ліберій Брок, Якуб Пірлінг, Франц Шмідлін, Ігнатій Шульц, ельзасець Григорі Шмайтін, француз Ян Оцлард, італієць Франц Інфельд, літвовець Ян Маркінович" [17, 118].

Використавши невеличкий дерев'яний будиночок на площі Собеського (нині майдан Волі) як приміщення для школи, езуїти відкрили 4 листопада 1820 р. гімназію, в якій спочатку навчалось 70 учнів. Організація школи ґрунтувалась уже на відомому нам документі "Ratio et institutio studiorum Societas Iesu". Мова викладання — німецька. "Кожний клас мав 18 годин навчання тижнево; відторк пополудні і цілий четвер були вільні від науки. Головними предметами була релігія і латиниця" [20, 15].

Хоча в Тернополі відчувався брак учительських кадрів, з 1821 р. гімназія стала шестикласовою. "Першим перфектом Тернопільської гімназії був о. Юрій Ферстер, а директором — староста Альойз Тюрман" [20, 16]. З 1823–1824 р. р. у гімназії відкрився курс філософії. "Обов'язковими предметами тут були: релігія, філософія, математика, фізика, латинська мова, історія, природознавство і, скорочено, сільське господарство. Учителі — люди з докторськими ступенями — викладали з власних скриптур. Учнів філософських курсів називали "служачими", і вони мали більше свободи, ніж учні гімназії" [20, 17]. У 1825 р. засновано перший календар гімназії, а з 1826 р. вводиться оплата 4 злотися римських за півроку, щоби зменшити наплив учнів.

Через заборону спілкуватися зі своїм генералом езуїти не раз поривались покинути Тернопіль, але місцева шляхта зробила все можливе, щоби затримати їх у місті, навіть склавши прохання до уряду, щоби той посприяв у задоволенні їхніх просеб. 18 листопада 1827 р. цісар дозволив "Товариству Ісуса" спілкування з генералом.

"На початку травня 1848 р. Віденська академія подала цісареві прохання скасувати орденні редемптористів і лігуаріанців, а міністр Піллінгдорф дописав від себе "і езуїтів". Цісар погодився на це своїм листом" [20, 17]. Так закінчився "єзуїтський" період Тернопільської гімназії.

"За даними на 1994 р., орден мав близько 35 тис. членів, видавав понад тисячу журналів, які друкувалися п'ятдесятьма мовами з загальним тиражем 150 млн. примірників, 33 власні університети, 200 школ різного рівня акредитації. Центральний осередок ордену знаходиться в Італії (Roma, Bordo S. Spirito, 5). У Польщі є дві провінції ордену: Велико-польсько-мазовецька (Warszawa, ul. Ładunka Nardutta, 21) та Південно-польська (Krakow, Maly Rynek, 8)" [14, 23].

Підсумовуючи сказане, що раз хочеться підкреслити, що освітня діяльність езуїтів мало дослідження, а якщо і є деякі розвідки чи коментарі, то вони найчастіше зводяться до критики діяльності "Товариства Ісуса". Звичайно, не можна заперечувати деяких негативних факторів, а осільки про це написано і так доволі, краще зупиніться на позитивних моментах.

Найперше, процес навчання побудовано на спануванні простих істин, від елементарного до складного.

По-друге, йому притаманні такі риси: чіткість, наочність, емоційність; Оскільки істина народжується в дискусії, то філософські диспути тут надзвичайно доречні.

Ще звернемо увагу на викладання іноземної мови (латиниці). Сьогодні це питання особливо актуальне, що підтверджується пологою кількості закладів нового типу, які звертаються до класичної освіти, в яких латинська мова є шкільним предметом. Саме таким закладам варто зосередити свою увагу на уже розробленій методиці викладання цього курсу, можливо, змінивши, доповнивши її сучасними інноваційними технологіями.

ЛІТЕРАТУРА

- Барна М. Розвиток педагогічної освіти в Галичині (1772–1939) // Рідна школа. — 1998. — №7–8. — С.33–48.
- Головащенко. Історія християнства. — К.: Лібідь, 1999. — С.344–345.
- Енциклопедія українознавства. — К., 1995. — Т.3. — С.917–964.
- Ісаєвич Я. “Лукавим trilingue”: концепція тримовної школи в Європі XVI ст. // Урок української. — 1999. — №1. — С.53–56.
- Історія релігій в Україні. — К.: Знання, 1999. — 735 с.
- Кравець В.П. Історія класичної зарубіжної педагогіки та ідеології. — Тернопіль, 1996. — 436 с.
- Кравець В.П. Історія української школи і педагогіки. — Тернопіль, 1994. — 358 с.
- Кріп'якевич І. Всесвітня історія УЗН. Кн.2. Середньовіччя і нові часи. — К.: Лібідь, 1995. — 424 с.
- Мазур П. Отці світсьники. — Донецьк: Укр. културцентр, 1997. — 104 с.
- Печников Б. А. Оцькітьми, или незуїти просвіщення. — М.: Педагогіка, 1989. — 272 с.
- Розумів В. Орден езуїтів: Історичний календар–99. — К., 1998. — С.313–314.
- Соколовська Л. Колегіуми в системі освіти України XVIII–ХХ ст. // Рідна школа. — 2001. — №5. — С.67–69.
- Терещенко Ю.І. Україна у складі Литовського та Польського королівства // Історія в школі. — 1997. — №16. — С.2–68.
- Ткач С. Римо-католицьке чернецтво в Україні // Людина і світ. — 2001. — №6. — С.21–30.
- Тонди А. Незуїти. — М.: Ізд. іностр. п-ры, 1955. — 332 с.
- 16.16. Українська радянська енциклопедія. — К.: Головредуктор радянця, 1961. — Т.5. — С. 24.
17. Жанас В. Хроніка освітнього життя Тернополя (1596–1995). — Мандрівць. — 1995. — №2. — С.117–123.
18. Шевченко Т. Викладачі Луцького Езуїтського колегіуму (1608–1648) // Київська старовина. — 2000. — №6. — С.42–52.
19. Школа и педагогическая мысль средних веков, возрождения и начала нового времени. — М.: изд. АПН СССР, 1991. — 285 с.
20. Ювілейна книга Української гімназії в Тернополі 1898–1998: до сторіччя заснування / За ред. С.Яреми. — Тернопіль — Львів: Наукове товариство ім. Шевченка у Львові, 1998 р. — 731с.
21. Maniawski M. Historia gimnazjum tatrzańskiego. Okres 1820–1848 // Sprawozdanie dyrekcji s. k. wyższego gimnazjum w Tatrach za rok szkolny 1896. — Tatrpol: Nakładem fundacji szkolnego '1986. — S. 3–196.

Віолетта АППО

ПРОСВІТНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ КІЇВСЬКИХ МОНАСТИРІВ XI–XII СТ.

Із прийняттям християнства східні слов'янки набули не лише нового релігійного світогляду, а й увійшли у лоно нової культурної традиції набагато вищої за попередню. Це привело до перебудови цінностно-орієнтаційної парадигми слов'ян — на зміну ідеалу воїна-язичника прийшов ідеал аскета-мудреця, втіленням якого виступало чернецтво. Як на Заході, так і на Сході в умовах середньовічного суспільства воно виконувало функції збирача та поширювача нових знань.

Чернецтво з'явилось на Русі задовго до офіційного прийняття християнства. Існує думка, що Межигірський монастир засновано греками ченцями, які прибули на Русь із проповідницькою місією на початку IX ст. Як неодноразово відзначає у своїх працях митрополит Іларіон, саме ці греки-місіонери першими принесли в київські землі біблійні та богослужбові книги [1, 19].

Ченцям Кирилу та Методію належить слава творців письменності на слов'янських теренах, адже застосування норм тогочасної слов'янської мови при укладанні богослужбового чину дало змогу краще зрозуміти сакрально-епічний зміст християнського Богослужіння, та відповідно, зробити яснішою і доступнішою культову сторону нової релігії.

На початок — середину XI ст. в Києві вже існували Софійський, Межигірський, Видубецький та Києво-Печерський монастири. У цей період були засновані Георгієвський, Мисайлівський та Іриніанський чернеці обителі. Те, що саме монастирі стали осередками проповідницької і просвітницької діяльності на землях Київської Русі, а також закріпили за

собою монополію на збереження та передачу історико-культурної традиції, зумовлено відповідними соціально-філософськими причинами. Необхідно відзначити, що на початковому етапі християнізації Київської Русі слов'янські вдавалися до активного застосування досвіду візантійського монашества, зокрема щодо будівництва й устрою перших київських монастирів. Видатний дослідник історії церкви Є. Голубинський вважає, що на Русі, як і у Візантії, у XI–XII ст. переважали монастирі зі спільножиттевим (коелектським) чернецтвом статутом. Як правило, жерти одавалими на заснування таких монастирів були високоосвічені заможні християни. Вони пілтувалися і про спорудження монастиря, і про внутрішню одобру монастирської церкви, і про придбання богослужбових книг — требника, "Псалтиря", "Апостола" та "Євангелія". Але на період заснування перших київських монастирів обителей писемних джерел було обмаль, тому кожен новостворений монастир намагався освоїти практику переписування та перекладання тогочасної літургійно-обрядової літератури. Численні науковці, зокрема визначний філософ та український Дмитро Чікевичський, вважають, що значну частину всієї давньоруської літератури складали переклади із грецької, болгарської та моравської мов. При цьому вже на початок XI ст. переклади здійснювались стараннями київських ченців [2, 52]. Перекладну літературу епохи Київської Русі можна поділити за двома сюжетами — релігійна та світська. На нашу думку, такий поділ досить умовний, адже навіть наукові трактати розпочиналися вступною молитвою, а впродовж усього тексту автори широко використовували цитати з Біблії та починали святік отців церкви.

Безперечно, що найпоширенішого перекладу у Київській Русі набуло Святе Письмо. Найдавнішим східнослов'янським рукописом вважається так зване "Остромирське Євангеліє", датоване 1056–57 р.р., упорядковане невідомим писарем-ініцієм в одному з київських монастирів для новгородського посадника Остромира, але немає сумніву, що існували і більш давні старослов'янські переклади [3, 82].

Початково здійснювали переклад тексти біблійних книг, які застосовувались при відправі Літургії або молебня. Напевно, саме тому перекладені тексти укладені двома способами — окремими біблійними книгами та частинами зі Святого Письма (вібрації у порядку їх щоденного та щотижневого читання на Богослужіннях). Наприклад, поряд із Чотирнадцятелем був укладений так званий "Апракос".

Уже в перші часи поширення християнства на київських землях розповсюдилися "Толкові Євангелія" та "Толкові Псалтири" — книги, в яких, окрім біблійного тексту, подавались докладні пояснення до важко зрозумілих місць Святого Письма у тлумаченні отців та вчителів церкви. В середині XI ст. ченці Межигірського монастиря займалися перекладом та поширенням саме книг із "толкованнями", авторами яких були православні богослови — Атанасій Александрійський, Кирило Єрусалимський, Сфрем Сирієць та ін. [2, 84]. На період XI–XII ст. Київоруське чернецтво було добре ознайомлене не тільки з новою автентичною, а й із старозавітними книгами. Про це свідчить той факт, що у тогочасних творах, наприклад літописах, знаходимо численні цитати із Мойсеєвого п'ятикнижжя, пророчих та поетических книг Біблії.

На нашу думку, Святе Письмо з різноманітністю його змісту й патетичною формою виступало для східних слов'ян не тільки джерелом пізнання Божого об'явлення, а й зразком літературно-естетичної спадщини, що на довгий час визначила стилістичну написання давньоруських творів.

Дмитро Чікевичський зазначає, що вже в кінці XI ст. на слов'янську мову перекладались книги суто релігійного характеру. Адже зрозуміло, що у процесі входження Київської Русі до культурної доби разом із новою релігійно-обрядовою системою, східні слов'яні отримали інформацію про нові дослідження у галузі філософії, історії, астрономії та географії. Прикладом можуть слугувати нещодавно віднайдені фрагменти перекладів таких творів, як "Хроніка" Георгія Амартола, "Історія Юдейської війни" Йосипа Флавія, "Християнська топографія" Кузьми Індекоплова, "Джерелознання" Іоана Дамаскіна та ін. [3, 92].

Завершуючи розмову про перекладацьку діяльність, що велася у перших київських монастиріях, хотілося б наголосити на двох істотних аспектах даної теми: вивчення творів іноземних авторів сприяло усвідомленню власної позиції давніх слов'ян у контексті середньовічної доби; ознайомлення з перекладами праць богословсько-догматичного, морально-етичного та природознавчого характеру було одним із визначних чинників у

становленні та розвитку вітчизняного книгописання. І ще один момент, що заслуговує на увагу: філософський аспект перекладацької діяльності. Адже переклад ніколи не може бути точною копією оригіналу. Зміст, вбираючись у нову мовну форму, неодмінно набуває нового, зумовленого етнонаціональними харacterистиками, смыслу. Класичний приклад такої зміни смыслу при перекладі — римська антична філософія. Так само візантійський філософсько-богословський текст, втрачаючи при перекладі на давньослов'янську мову свою грекомовну форму, починає жити у слов'яномовному світоглядному контексті, стає феноменом уже не візантійської, а київоруської ментальності.

Нам відається цікавим той факт, що вже на початку XI ст. чужоземні мандри ніколи відзначали високу обізнаність руських ченців у різних сферах життєдіяльності, а також високу реторичну майстерність, яка була властива послушникам київських монастирів. І це невипадково, бо високий рівень освіченості ченців зумовлений тим, що устрій багатьох монастирів Києва формувався на основі статуту Теодора Студита (759–826). У чому наголошувалось на обов'язковому знанні граматики при вступі у чернецький стан, оскільки щоденний послух передбачав читання книг, які зберігались у бібліотеці кожного монастиря, що жало за студитськими пріписами. На жаль, не збереглися відомості про, бодай би, приблизну кількість книг у монастирських бібліотеках, але в "Історії Церкви в Україні" о. Юрій Федорів зазначає, що у бібліотеці Софійського собору на 1039 рік зберігалось понад 900 рукописних томів. А ще у записах про пожертви на користь Києво-Печерського монастиря (щоправда ці записи зроблені пізніше і список пожертв дещо змінений) неодноразово вказуються богослужбові і науково-філософські книги [4, 110–111].

Ми вже згадували про пріписи студитського статуту, в якому мовилося про те, що кожен чернець повинен щодня особисто прочитувати і ретельно обмірювати частину твору, а також кожного вечора вся монастирська братія збиралася з метою спільног прослуховування певного розділу Святого Письма, що його прочитував брат-бібліотекар. окрім щовечірнього читання вголос, брат-бібліотекар відповідав за збереження книг монастирської бібліотеки. Барто зауважити, що шанобливе ставлення до писаного слова висновувалось не лише під впливом "Типіона" (статуту Теодора Студита), а й завдяки творам інших отців-просвітителів. Яскравим прикладом може служити пролог до "Шестицнева" Йоанна, екзарха Болгарського. У прологі "книжна мудрість" названа вищою цінністю, що забезпечує шлях до щастя і противставляється "негіднам" турботам про наслідки плодом земнопис. А у творі Данила Заточника людина, яка уважно читає, порівнюється із Бджолово, яка притадає до квітів книжної мудрості та збирає "сладость словесную і разум" [5, 9]. З вищенаведеного можемо зробити висновок про те, що наші предки надавали книги сакрального значення — слово розуміли як сполучну ланку між Божественним і земним. Найвиразніше це помітно при спогляданні давньоруських ікон, на яких Христос або святі зображені з книгою (чи пергаментом) у лівій руці і вказують на неї правою. Символічне значення полягало в тому, що книга являла собою джерело Божого об'явлення, осягнення якого отримувалось завдяки старанності й пільності при вивчені книжної мудрості.

Коли ми говоримо про вітчизняну літературну спадщину, то повинні сказати про те, що початківцями у цій справі були високоосвічені ченці, а також першоієрархи тогочасної української церкви. Археологічні знахідки свідчать, що перші твори можна датувати серединною XI ст. Так, академік Шахматов установив, що перший літопис було написано у Києві в 1037–39 р.р., ймовірно у Софійському монастирі. Науковець висловив пропущення, що текстологічна та дійсна специфіка дозволяє вважати автором славетного філософа, письменника і бібліста митрополита київського Іларіона [3, 84]. Мабуть цей літописний звіт і дав початок вітчизняному літописанню. Уже в 70–80 р.р. XI ст. літописання велися у Десятинній церкві, а в Києво-Печерському монастирі було створено найвідатнішу літературну пам'ятку київоруської доби — "Повість минулых літ". Цей літописний звіт було укладено на початку XII ст., дійшов він до нас у двох редакціях, умовно називаних друговою та третьовою. Якими запеклими не були б сьогодні суперечки про достовірність описаних у "Повісті" фактів, переоцінення його як культурно-історичну пам'ятку важко. Адже це перший давньоруський твір, у якому історія слов'ян розглядається у контексті всесвітньої історії: було визначено місце

слов'ян серед інших народів, що виводили своїх праобразів від потомків Біблійного Ноя. Таким чином, руська історія вводилась у межі традиційної християнської історіографії.

Вище ми згадували про визначну постать Київської Русі — митрополита Іларіона та про його літопис. Тепер зупинимось ще на одному його творі — “Слові про закон і благодать”. За переданим митрополитом прадавав над “Словом”, перебуваючи у Софіївському монастирі. Цей твір став одним із писемних джерел, що презентують концептуально-герменевтичну парадигму києворуської доби. В “Слові про закон і благодать” автор на основі біблійної метафори переконує читача у першочерговості духовного вдосконалення у становленні особистості й наближені до Божественної істини; наголошує на перевагах навозавітної епохи, оскільки людина завдяки Христовому воскресінню стає на вищій духовній рівні, виконуючи Божі заповіді не в рабській поморі, а у благодаті і любові. Цей давній твір гармонійно вписується у контекст тогочасної європейської філософії і є зразком теоцентричного світогляду середньовіччя.

Оскільки церква ставила перед собою завдання не тільки в загальному ознайомленні з християнських слов’ян із новою для них релігією, а й допомогти їм жити і діяти згідно з Євангельськими істинами, чернецтво, застосовуючи візантійсько-болгарську традицію, розпочало написання “Житій”. Особливість їх полягала у тому, що вони були присвячені вже не чужою еманією, а руським праведникам — першому ченцю Борису і Глібу, рівноапостольним Володимиру й Ользі, преподобном Антонію і Теодосію Печерським. Про авторів у “Житіях” не подається або зовсім ніякіх відомостей, або вказується ім’я та приналежність до певного монастиря. Немає сумніву, що “Житія” писались із метою використання їх у проповідях, щоби служачі, пройнятись зворушливою оповіддю, намагались наслідувати прямій богоугодного життя святих. Це і визначило стилістику та ідейний зміст цього літературного жанру.

Поряд із літописами та житіями київські чернечтво прадавало і над іншими історико-біографічними творами: патериками, сказаннями, хроніками і т.д. На жаль, до нас дійшли лише фрагменти давньоруських книг, або тільки згадки про них у пізніший час. Однак навіть така невелика частинка культурного спадку, що залишилась нам від далеких пращурів, надає змогу уявити безмежну глибину духовного світу прадавніх українців, відчути їх шире прагнення до краси, збагнути всеокопюючу любов до неоскінної таємничі вічності, до рідної землі та до бліжнього.

На українських теренах чернечтво займало досить активну політичну та культурно-просвітницьку посінню, заявивши про себе як про окрему соціальну верству, діяльність якої була орієнтована на задоволення духовних потреб києворуського суспільства. Саме тому при становленні та розвитку освітньої системи у київській державі монастирі взяли на себе обов’язок неустанного поширювання гуманітарних та професійних знань. Уже на початку XII ст. майже при кожному київському монастирі діяла початкова школа, у якій діти вивчали “грамоту”. Поняття “навчитись грамоті” передбачало зміння читати, писати, рахувати, співати у церковному хорі, а також знання молитов та основ християнського віровчення. На той час у якості підручників використовувалися “Псалтир”, “Паримейник” (фрагменти старозавітних книг, подані за порядком читання у Богослужінні) та “Азбуковник” — підручник граматики укладений болгарським зразком [6, 59].

Щорічно монастирська братія обирала ченця, який виконував обов’язки школного вчителя. Вибір здійснювався за критерієм “многопудрі” і “мадолюбія”. Нерідко освічений ченець отримував постух домашнього вчителя і запрошувався у сім’ю заможного міщанина [6, 67].

Чільне місце в освітній системі надавалось навчанню ремесла дітей-сиріт. Із цією метою при Георгіївському монастирі було відкрито притулок для сиріт, які не тільки живи та здобували початкову освіту, а й навчались різних ремесел — гончарства, теслярства, кузніцтва, смоловаріння і т.д.

Окрім монастирських шкіл, де навчалися хлопчики, у Києві вже з кінця XI ст. існували школи для дівчат. У цьому венчака заслуга онуки Ярослава Мудрого, Ганни Всецілівни, бо саме за її сприянням у 1086 р. при Андріївському монастирі почала діяти школа, де навчалось близько трьохсот дівчат, які навчались письма, музики, співу, рукоідія та іноземних мов.

Якщо після одержання початкової освіти учень мав змогу і бажання навчатись далі, то для цього йому було потрібно звернутись до “мудроплюбного” ченця з проханням про наставництво. Отримавши згоду, юнак починає “навчання книжнє” під керівництвом наставника. При цьому навчання мало індивідуальний характер, бо учени самостійно вивчав

рекомендовані твори, звертаючись до чителя за роз'ясненням незрозумілого. Так у київській державі здійснювалось "навчання книжне", яке передбачало вивчення богослов'я, філософії, риторики, перекладацької майстерності і стало прообразом майбутньої вищої школи.

Зрозуміло, що для відповідного навчання були потрібні доступно написані підручники. До цієї справи київські чернецтво приступали немало зусиль. По-перше, у Михайлівському, Межигірському та Іриненському монастирях активно здійснювались переклади першоджерел із грецької та латинської мов. По-друге, розпочалося написання освітніми ченцями вітчизняних "помічників" книг із метою популяризації досягнень тогочасної науки. Наприклад "Путешествіе Данілова Паломника" довгий час слугувало за підручник з географії [2, 109].

З метою поширення писаного слова ще за часів Ярослава Мудрого при Софійському Соборі був заснований так званий скрипторій — відповідно обладнане приміщення для перепису та оформлення книг. Зауважимо, що починаючи з часів Київської Русі існувала практика укладання незелігіческих за обсягом тематических збірок, у яких поміщали вислови славетних отців церкви, морально-нравчальні спогадання, афоризми античних філософів. Особливо користувались популістом такі збірки, як "Ізборник Святослава" (1076 р.) та "Еджоли" (1095 р.). Але безумовно спраужним скарбом вважались книги із суцільним текстом і відповідним оформленням. Тому монастирі досягали багато зусиль для придбання та збереження рукописних творів.

Завершуєчи наш екскурс у київську старовину, ми сповімося усвідомлення того, що у стінах київських монастирів, при скромному світлі смоляної лампади, творилися скарби української духовності. Самозрічна праця ченців київських монастирів неодмінно збагатила духовну спадщину вітчизняної культури.

ЛІТЕРАТУРА

1. Огієнко І. (Митрополит Інарік). Українська Церква. — К., 1993. — 366 с.
2. Ческевич Д. Історія української літератури. — Тернопіль, 1996. — 478 с.
3. Котляр М. Київська Русь: Історія України: нове бачення. — К., 1995. — 348 с.
4. Федорів Ю. Історія Церкви в Україні. — Львів, 1997. — 323 с.
5. Філософська думка в Україні. — Ів.-Фр., 1996. — 86 с.
6. Науменко Ф. Школа Київської Русі. — Львів, 1995. — 257 с.
7. Українська культура: історія та сучасність. — Львів, 1996. — 454 с.

ЛІНГВОДИДАКТИКА

Олександр ХОМЕНКО

СИТУАЦІЯ У НАВЧАННІ СТАРШОКЛАСНИКІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Метою навчання іноземної мови в середній загальноосвітній школі є навчання іншомовного спілкування. Розглянемо поняття ситуації та визначимо типи ситуацій, в яких старшокласники зможуть спілкуватися англійською мовою. У широкому значенні під ситуацією розуміють сукупність обставин, явищ, предметів дійсності; умови, в яких відбувається акт мовлення та які впливають на висловлювання [9]. У поданих визначеннях, однак, не вказується, що не всі ситуації реальні дійсності містять в собі мовленнєвий стимул, тобто не в кожній ситуації виникає необхідність у мовленнєвому вчинку. Очевидно, подібні ситуації не становлять інтерес для процесу навчання іноземної мови.

У методиці навчання іноземної мови (ІМ) під ситуацією розуміють обставини, в яких стається учасник спілкування та які викликують у нього потребу висловитися [2]. Ю. Пасов підходить до визначення ситуації з позицій стосунків між комунікантами. У його розумінні, ситуація — це динамічна система статусних, ролевих, діяльнісних та моральних стосунків учасників спілкування, яка завдяки своїй рефлексії у їхній свідомості викликає потребу у цілеспрямованій діяльності [7]. У даній дефініції спрацьовує визнання важливості стосунків між учасниками спілкування, які, власне, й породжують потребу говорити.

Отже, у навчанні ІМ потрібні ситуації, які спонукали б учнів висловити свою думку, довести щось, аргументувати свої дії чи рішення, переконати співрозмовника тощо. Тобто мова йде власне про *комунікативні ситуації* (КС).

КС визначають як “динамічну систему взаємодіючих конкретних факторів об’єктивного і суб’єктивного плану (включаючи і мовлення), які залишають людину до мовленнєвої комунікації і визначають її мовленнєву поведінку в межах одного акту спілкування в ролі як того, хто говорить, так і того, хто слухає” [12]. Характерною її рисовою є здатність конкретизувати мовленнєву дію і предметно-змістовний план мовлення, зумовлювати їх відповідно до мовленнєвих засобів. Вона стимулює, вмотивує мовленнєву дію та поєднує її з іншими видами діяльності, які обслуговуються спілкуванням.

КС повинні моделювати акти мовлення, найбільш типові для тих сфер спілкування, до яких можуть потрапити учні. Звідси КС повинна бути типізована, оскільки методичний сенс має не однінічна або випадкова (хоч і реальна) ситуація спілкування, а ситуація типові або стабільна.

У науковій літературі існує ціла низка дослідження, присвячені відкриттю типів КС. На думку одних авторів, КС можуть бути реальними, умовними, уявними, а в залежності від характеру інформаційного матеріалу — абстрактними та проблемними; реальними стандартними та уявними стандартними, реальними нестандартними та реальними неуявними [6]. Іншими авторами виділяються позамовні та мовознавчі, обумовлені та необумовлені [11]; навчальні та природні [4]; стабільні та варіативні [3].

При визначенні типів комунікативних ситуацій з нашої точки зору важливого значення набувають кінцеві цілі навчання ІМ, оскільки саме цілі і зумовлюють зміст навчання. Тому, підходячи до їх визначення, вважаємо за доцільне відштовхуватися від окреслених вище головних цільових функцій спілкування, а саме інформаційно-комунікативної, регулятивно-комунікативної, афективно-комунікативної. Звідси виникають і відповідно такі типи ситуацій спілкування:

- 1) пізнавальні;
- 2) регулятивні;

3) цінностно-орієнтаційна [2].

Однак окреслені типи КС фактично не можуть існувати в "чистому" вигляді. Розуміючи спілкування як системний процес, що включає в себе обмін інформацією, розробку єдиної стратегії взаємодії, сприйняття та розуміння іншої людини, практично неможливо уявити, щоб ситуація містила в собі лише одну функцію спілкування. Так, наприклад, у регулятивній ситуації, крім характерної для неї регулятивної функції спілкування, виконується також й інформативно-комунікативна функція. Адже неможливо порадити робити чи не робити чогось, не поцікавившись, там, що лежить в основі потенційного вчинку. На нашу думку, доцільне було б говорити про комунікативні ситуації з 1) пізнавальною домінантною, 2) регулятивною домінантною та 3) цінностно-орієнтаційною домінантною.

Процес комунікації в даних типах ситуацій, які є моделями реального іншомовного спілкування, вимагає від учасників насамперед оволодіння певними соціальними обмеженнями, соціальними правилами використання мови. Соціально-недостаткові для певної ситуації спілкування поведінка одного з його учасників, як правило, призводить до появи негативних емоцій та порушення спілкування. Слідом за М. Аріз, ми вважаємо, що засновований ці правила доцільно в умовах рольової організації комунікативної ситуації, оскільки соціальні обмеження не важко прив'язати до ролей [1].

Крім того, беручи участь в акті спілкування, люди виступають не як абстрактні особи, які існують в якості соціального вакууму, а як носії передусім міжособистісних чи соціальних взаємин, що передбачає виконання норм певних міжособистісних та соціальних ролей. Сума соціально-міжособистісних ролей однієї людини складає її соціально-комунікативну позицію. Стрісном соціально-комунікативної позиції індивіда є його громадянська суть, соціальне становище, професія, система поглядів, морально-етичний кодекс. Соціально-комунікативна позиція не є постійною, в ній відбуваються нові зміни, які запекають від різних обставин. Наприклад, соціально-комунікативна позиція старшокласника характеризується певною недостатністю в порівнянні з дорослими членами суспільства. Через свої вікові особливості школяр позбавлений ролей, які пов'язані, наприклад, з виробничою, фінансовою, правовою діяльністю, не може бути споживачем цілого ряду цінностей тощо. На нашу думку, у старших школярів слід формувати соціально-комунікативну позицію дорослого індивіда, але вікові особливості старшокласників, їхні інтереси та спосіб мислення ще не дозволяють повноту дослісти цього. Тому при визначені характеру КС доцільно брати до уваги ступінь самостійності учасників у постановці й вирішенні таких завдань, які зумовлюються їх пізнавальними потребами; можливості учнів, які вимагають використання як його творческих здібностей, так і досягнутого ним рівня знань, наявноти та вміння. Отже, дотримуючись положення про необхідність формування у старших школярів соціально-комунікативної позиції дорослого індивіда, а також керуючись необхідністю оволодіння учасниками правилами соціально-мовленнєвого етикету, що враховує соціальний статус співрозмовника, його вік, ступінь знайомства, тощо, ми вважаємо за доцільне розглядати визначені нами типи КС у процесі навчання АМ у 10–11-х класах СЗОШ як структурні складові рольової гри.

Наш вибір на користь такої форми організації навчального процесу з ІМ зумовлений наступними чинниками:

1. Рольова гра (РГ) сприяє розширенню предметного змісту спілкування старшокласників, забезпечуючи учасників необхідною практикою в соціально-адекватній поведінці, дозволяючи їм в певній мірі пристосовуватися до культури англомовних країн та даючи їм можливість виходити за межі свого контексту діяльності за рахунок рівномірних соціальних та міжособистісних ролей.

2. Слідом за представниками зарубіжної методики ми розглядаємо РГ у контексті "уподібнення" (*imitation*), ідея якого полягає в моделюванні у навчальному процесі ситуацій реальної дійсності. Характеристики особливостями такого "уподібнення" є "реальність функціонування" (*realiti of function*), що передбачає діяльність учасників від імені тих персонажів або осіб, до яких вони уподоблюються в певній ситуації спілкування, а також включення різних організаційних форм спілкування — інтер'ю, групових бесід, дискусій тощо.

Отже, можна констатувати, що рольова гра дозволяє "випереджувати" свій майбутній особистий досвід шляхом програмання ролей людей різних професій, інтересів, нахилів, що

позитивно впливає на учнів в емоційному плані, створюючи сприятливий психологічний клімат на заняттях.

У структурі РГ, крім ситуацій, виділяються також ролі. Вони сприяють управлінню спілкуванням на уроках, а їхня функціональна цінність полягає в тому, що вони дозволяють проявлятися присвоєнням особистісним рисам учнів.

У роботах переважної більшості методістів у контексті РГ розглядаються соціальні та міжособистісні ролі, оскільки в реальному спілкуванні комуніканти завжди виступають як носії насамперед цих ролей. Розглянемо поняття *соціальна та міжособистісна роль* та визначимо найбільш типові з них, що узгоджувалися б з інтересами старшокласників для кожної із сфер спілкування з метою їх подальшого застосування у відповідних комунікативних ситуаціях. Соціальні ролі характеризуються певною варіативністю, адже в різних сферах діяльності людини може виступати в різних соціальних ролях, наприклад, адвоката (на роботі), батька (матері чи чоловіка) жінки в сімейному колі. Іншими словами, у кожній КС ми завжди виступаємо в певній соціально-комунікативній ролі. Під соціальною роллю розуміють нормативно склаений образ життя, поведінку, що очікується від кожного, хто займає певну соціальну позицію [5]; поведінку людини, що визначається місцем, яке вона займає в системі суспільних відносин (професійні, соціально-демографічні ролі). При моделюванні суб'єктів спілкування в РГ у старших класах можна використати як найширший спектр соціальних ролей різного ступеня апроксимації до умов реальної дійсності в різних сferах людської активності. Нижче будуть наведені приклади таких ролей.

Особливу увагу в методіці організації та проведення РГ приділяється міжособистісним ролям які доповнюють соціальні ролі, "вносячи певні нюанси в характер спілкування". Міжособистісні ролі цілком залежать від індивідуальних особливостей учасників спілкування, їх почуттів та відображають норми поведінки, що встановлюються між комунікантами в результаті їхніх стосунків. Характерними прикладами міжособистісних ролей є такі: партнер, колега, соратник, союзник, арбітр тощо. Цікаво є спроба відлічення О.Романчуком [10] таких міжособистісних ролей як, наприклад, *той, хто співчуває, та той, хто сумнівається*. У нашому дослідженні при моделюванні суб'єктів спілкування ми також виділяємо й такі міжособистісні ролі, що співвідносяться з головними функціями спілкування: *той, хто інформує та той, хто запитує інформацію; той, хто пропонує (порадник); та той, хто супиняє (опонент, критик тощо)*.

Очевидно, у процесі навчання ІМ у старших класах практично неможливо врахувати весь спектр соціальних і міжособистісних ролей. Тому мова повинна йти лише про найтипічніші з них, які б, у свою чергу, і узгоджувалися з інтересами старшокласників, домінуючими в кожній із сфер спілкування.

Спробуємо виділити типові соціальні та міжособистісні ролі з метою їх подальшого застосування у відповідних комунікативних ситуаціях. Так для соціально- побутової сфери спілкування, де стосунки між комунікантами носять офіційно-діловий характер та пов'язані з виконанням певних соціальних функцій, типовими, згідно з відповідностями до даної сфери інтересами старших школярів, можуть бути ролі, описані в і таблиці 1.

У соціокультурній сфері, де комунікативні стосунки носять неофіційний характер і представлена у вигляді контактів з іноземцями ровесниками під час обговорення спільніх проблем, домінуючими, на наш погляд, є міжособистісні ролі: *той, хто інформує; той, хто запитує інформацію; порадник; той, хто пропонує; той, хто супиняє; критик; опонент; союзник; арбітр; колега; партнер; той, хто сумнівається; той, хто співчуває* тощо. Однак, зважаючи на те, що раніше до соціокультурної сфери нами були віднесені ситуації, що входили до сфери ігор та захоплень, ми виділяємо й номенклатуру ролей, що співвідносяться з відповідностями до даної сфери інтересами. У процесі навчання ІМ у середній школі, звичайно, неможливо охопити всі сфери учнівських інтересів та захоплень, тому і ми будемо відходити з результатів анкетування, проведеного нами серед українських та американських школярів. Порівняльний аналіз сфер інтересів українських та американських старшокласників і дозволив нам виділити найтипічніші з них, що сприяло визначенням ролей, описані в таблиці 2.

Таблиця 1

*Орієнтована номенклатура соціальних та міжособистісних ролей
для соціально-побутової сфери спілкування*

Головні інтереси старшокласників	Соціальні ролі	Міжособистісні ролі
сфера обслуговування, транспорт	продавець— покупець адміністратор готелю, турист банківський працівник— клієнт пікар— пандент офіціант / бармен— клієнт бібліотекар— читач комп’ютерний дилер— замовник проводник / стюардеса— пасажир працівник вокзалу / аеропорту— пасажир водій таксі / автобуса — пасажир	той, хто інформує той, хто запитує інформацію порадник той, хто пропонує той, хто оцінює критик той, хто сумнівається той, хто інформує той, хто запитує інформацію той, хто пропонує той, хто оцінює

Таблиця 2

*Орієнтована номенклатура соціальних та міжособистісних ролей
для соціокультурної сфери спілкування*

Головні інтереси	Соціальні ролі	Міжособистісні ролі
Комп’ютер	програміст	порадник; фахівець
спорт	вболівальник; учасник змагань	однодумець— опонент
Прослуховування музичних творів	слушач	однодумець; знавець музики; порадник; опонент; критик тощо
Читання періодичних видань	читач	однодумець; порадник; опонент; критик
Читання художньої літератури	читач, письменник; персонаж	той, хто інформує; однодумець; порадник; критик; опонент; той, хто співчуває
Музика	композитор; виконавець	критик; однодумець; порадник; опонент
Читання поетичних творів	читач, поет; персонаж	критик; однодумець; порадник опонент
Перегляд телевізійних програм	ведучий телевізійного; шоу, ведучий теленовин; учасник ток-шоу, глядач	той, хто інформує; порадник; той, хто оцінює; критик; однодумець; опонент; той, хто співчуває; той, хто сумнівається
Театр	глядач, драматург; артист; режисер; суплер	критик; однодумець; порадник; опонент; той, хто сумнівається
Малювання	художник	критик; однодумець; порадник
Догляд за дітьми (babysitting)	няня	наставник; порадник; опонент; той, хто співчуває

Номенклатура ролей професійно-трудової сфери спілкування, очевидно, повинна узгоджуватися з інтересами старшокласників, пов’язаними з процесом прапрезентації анекса, а

також співвідноситься з тими професіями, які учні бажають здобути у майбутньому. Орієнтований перелік цих ролей поданий у таблиці 3.

Таблиця 3

*Орієнтована номенклатура соціальних та міжособистісних ролей
для професійно-трудової сфери спілкування*

Головні інтереси старшок шкільників	Соціальні ролі	Міжособистісні ролі
Майбутні професії	економіст/ банкір; адвокат; перевізник; програміст; лікар; військовий	той, хто інформує; той, хто запитує інформацію; порадник; той, хто пропонує; той, хто оцінює; критик; партнер; той, хто сумнівається
Працевлаштування	той, хто проводить співбесіду; влаштовується на роботу	той, хто інформує; той, хто той, хто запитує інформацію; порадник; той, хто пропонує; той, хто оцінює; той, хто сумнівається

Для громадсько-політичної сфери спілкування характерними, на нашу думку, будуть соціальні та міжособистісні ролі, які співвідносяться з інтересами старшок шкільників щодо політичного життя в Україні та за кордоном. Орієнтований перелік цих ролей поданий у таблиці 4.

Таблиця 4

*Орієнтована номенклатура соціальних та міжособистісних ролей
для громадсько-політичної сфери спілкування*

Головні інтереси	Соціальні ролі	Міжособистісні ролі
Політика	політик депутат сенатор президент	однодумець-опонент консерватор – радикал “ліві” – “праві” – “центрісти”

ЛІТЕРАТУРА

- Ариж М.А. Варіанти ситуаційних ролей для средній школи // Іноземн. яз. в школе. — 1968. — №6. — С.17–20.
- Бім И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. Проблемы и перспективы. Учебное пособие. — М.: Просвещение, 1988. — 256 с.
- 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.
- Гез Н.И. Система упражнений и последовательность развития умений и навыков // Іноземн. яз. в школе. — 1969. — №6. — С.29–40.
- Кон И.С. Соціологія личності. — М.: Полігиздат, 1967. — 383 с.
- Корнаєва З.В. Оптимизация обучения диалогической речи в 4–5 классах средней школы (на материале немецкого языка): Автореф дис...кандпеднаук: 13.00.02/МГПІНЯ. — М.: 1982. — 21 с.
- Райбуштейн А.Д. Лінгвістичний та страноведческий аспект в преподавании иностранного языка // Іноземн. яз. в школе. — 1982. — №6. — С.13–19.
- Рогова Г.В., Верещагина Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. — М.: Просвещение, 1991. — 287 с.
- Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Справочник лингвистических терминов. Пособие для учителя. — М.: Просвещение, 1972. — 495 с.
- Романчук С.И. Обучение диалогическому межличностному обучению студентов-иностраницев на подготовительных факультетах вузов СССР (інтенсивное направление): Автореф дис...кандпеднаук: 13.00.02/МГПІНЯ. — М., 1987. — 21 с.

11. Сахарова Т.Е. Методика формирования устной переводческой компетенции в сфере профессионального обучения (нефилологический вуз): Автореф дис канд пед наук: 13.00.02 / МГППУ, 1968. — 24 с.
12. Скальян В.Л. Основы обучения устной иноязычной речи. — М.: Рут. яз., 1981. — 248 с.

Ульяна МИХАЙЛІШИН

ОЗНАЙОМЛЕННЯ ЗІ СЛОВАМИ ІНШОМОВНОГО ПОХОДЖЕННЯ ТА ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗМАМИ НІМЕЦЬКОЇ ЕКОНОМІЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ

Більшу частину лексики в мовах світу становлять, як правило, “споконвічні слова, які виникли у конкретній мові або успадковані з давніх часів від мови-джерела.

Поряд із споконвічною лексикою у будь-якій мові існують іншомовні, або запозичені слова” [1, 143]. Так, у німецькій мові фундаментальне Багато іншомовних слів, особливо часто вони трапляються в німецькій економічній термінології, яку засвоюють студенти економічного інституту чи інституту менеджменту.

“Термінологія (від лат. *termīnus* — божество меж, кордонів та гр. *logos* — слово) — розділ, що охоплює терміни різних галузей науки, техніки, мистецтва, суспільного життя; сукупність усіх термінів якоїсь мови. Терміном називається одиниця історично сформованої термінологічної системи, що виражає поняття та його місце серед інших понять, позначається словом або словосполученням, служить для спілкування людей, пов’язаних між собою єднотою спеціальності, належить до словникового складу мови і підпорядковується всім її законам” [2, 72]. Термін уживається для точного вираження поняття з певної галузі знань (наприклад, із галузі економіки: die Aktiengesellschaft — акціонерне суспільство; der Rabatt — скидка; die Fachkosten — транспортні затрати; die Markierung — маркування; die Verpackung — упаковка). Крім термінів-слів та термінів-словосполучень (наприклад, із галузі економіки: Art der Gewinnverteilung — вид розподілу доходів; im Umtausch ihrer Einlage — в межах свого вкладу; die Gesellschaft mit beschränkter Haftung — суспільство з обмеженою відповідальністю), бувають терміні-речення (наприклад: Sie haften mit ihrem gesamten Vermögen und mit ihrem Privatvermögen — вони несуть відповідальність усім своїм володінням і особистою власністю).

Сучасна німецька економічна термінологічна лексика досить неоднорідна. У її складі є велика кількість вже вище згадуваних термінів іншомовного походження. Через те при читанні економічних фахових текстів або маніпулюванні в усному мовленні економічними термінами, неможливо обйтися без спеціального словника іншомовних слів, бо надто часто ми наштовхуємося в цих текстах на запозичення, особливо з європейських мов. Тому наступним кроком є ознайомлення студентів із цими видами словників та навчання користування ними.

“Поява у мовах лексичних запозичень зумовлена наявністю позалінгвістичних (зовнішніх) і лінгвістичних (внутрішніх) причин.

Позалінгвістичним фактором, який сприяє перенесенню слів із однієї мови в іншу, є наявність більш або менш тісних політичних, економічних, наукових, культурних та інших контактів між народами” [1, 143–144].

Саме цей позалінгвістичний чинник наявний при запозиченні лексичних економічних термінів у німецьку мову з інших, найчастіше європейських мов, оскільки саме європейські нації були провідними у секторах економічного, культурного чи політичного життя.

Так, оскільки італійці розвинули в середньовічній банківській справі і систему фінансових відносин, то в результаті утворилися нові економічні терміни, які запозичені на сьогоднішній день німецькою мовою. Своди належать, наприклад, такі терміни, як der Saldo (сальдо — розрахунок, розплата, залишок); der Konto (кonto — розрахунок), значення яких студенти вчаться пояснювати, крім української, німецькою мовою.

Багато слів у галузі економічного життя Німеччини запозичені з французької мови. Наприклад: das Budget (бюджет — розмежування грошових доходів і витрат держави, підприємства за певний період); der Coupon (купон — частина цінного паперу — облігації чи акції, яка відрізняється від іншого і передається замість розписки при отриманні процента чи дивіденда); die Bank (банк — фінансове підприємство ...); der Rabatt (рабат — скидка).

Дуже багато запозичено німецькою економікою англійських слів, особливо після індустріальної революції в Англії і розвитку американської економіки. Наприклад, das Management (менеджмент — управління виробництвом; сукупність принципів, методів, засобів і форм управління виробництвом, які є розроблені й успішно застосовуються в США та інших країнах із метою підвищення виробництва); das Marketing (маркетинг — ринок, збут; система заходів із викчення ринку, яка здійснюється величезними потужностями капіталістичними компаніями); die Publik — Relations (зв'язки з суспільством, робота з суспільством, інформування широких верств населення).

“Широкі міжнародні зв'язки і міжові контакти зумовлюють виникнення спів-інтернаціоналізмів. Інтернаціоналізми вважаються слова, які в однаковому чи близькому звучанні і при належності одного і того самого значення закріплені в словнику багатьох мов світу” [1, 147–148].

Найбільшу групу інтернаціоналів між у німецькій мові, як і в інших європейських мовах, становлять латинізми і грецизми, що зумовлено значимою історичною роллю, яку відігравали в Європі протягом багатьох століть грецька і латинська мови. Так, наприклад, з'являються (від лат. productus — вироблений) запозичені терміни в німецькій мові das Produkt, в англійській мові product, в російській мові продукт, в українській мові продукт, які мають однакове значення:

1. Предмет, що є матеріальним результатом людської праці, діяльності, виробу.
2. Наслідок, витвір, результат чого-небудь; твір.
3. Речовина, яку одержують або яка утворюється хімічним чи іншим шляхом із іншої речовини.
4. Речовина, яка слугує матеріалом для виготовлення або вироблення чого-небудь.

Від латинського *productio*-*productum* — виробляти запозичені терміни в німецькій мові die Produktion, в українській мові продукція, в російській мові продукция, в англійській мові production, які мають однакове значення: сукупність продуктів, що випускаються окремим підприємством, певноюгалузю промисловості, народним господарством країни за певний проміжок часу.

Від латинського *trans portare* — переносити, переміщати, перевозити запозичені терміни в німецькій мові der Transport в українській мові транспорт, в російській мові транспорт.

Від латинського *mactus* — довгий, великий запозичені терміни в німецькій мові mакто ... (die Makroömwelt — макронавколошнє середовище, die Makroökonomie — макроекономіка), в російській мові макро ... (макросистема), в українській мові макро ... (макроекономіка), які мають однакове значення: перша частина складних слів, що означає: а) великий; б) пов'язаний з викченням дуже великих предметів, величин.

При читанні й перекладі з німецької на рідну мову економічних текстів студенти можуть використати знання з німецької мови для визначення значення слова, але при цьому треба обов'язково перевірити його правильність за допомогою контексту.

Запозичення проходить у мову разом з предметами чи поняттями, що з'являються в житті суспільства. Наприклад, появі в Німеччині чи Україні системи заходів із викчення ринку, яка здійснюється величезними потужностями капіталістичними компаніями, зумовила збагачення лексичного складу німецької та багатьох інших мов англійським словом маркетинг. Із явищами запозичення студенти знайомляться у кожному конкретному випадку на заняттях із німецької мови.

Однак запозичення іноді присувається і як паралельне найменування вже існуючих предметів, явищ, дій. Виникає паралелізм існування слів. Наприклад, візьмемо вище згадане вже німецьке слово die Publik — Relations, яке було запозичене з англійської мови й означає зв'язки з суспільством, робота з суспільством, інформування широких верств населення. Перепік іншомовних слів у німецькій економічній літературі можна було б продовжувати.

Чому це так? Чому так багато термінів іншомовного походження у цій галузі науки? Адже термінологія повинна обслуговувати потреби тієї науки, в мові якої створена. Але ж слід також зважати на її інтернаціональну комунікативну функцію, яка дедалі зростає. Хоча ділі і іншомовні терміни можна замінити. Наприклад, замість англійського слова Publik — Relations можна вжити питоме німецьке — die Öffentlichkeitsarbeit, оскільки вони мають цілком однакове значення. Це дало б можливість спростити і полегшити студентам вивчення економічної термінології німецькою мовою.

Тому студенти приходять до висновку, що поєднання запозичених слів і їх елементів, властивих сучасній німецькій економічній термінології, не порушує її фонетичної та граматичної структури, її самобутнього обличчя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дорошенко С.І. Дудик П.С. Вступ до мовознавства. Виданням об'єднання "Віща школа", 1974. — 291 с.
2. Сучасна українська мова: Підручник / О.Д. Пономарів, В.В. Різун, ЛЮ. Шевченко та ін.; За ред. О.Д. Пономарєва. К.: Либідь, 1997. — 400 с.
3. Словарь іностранных слов. — 10-е изд., стереотип. — М.: Рус. яз., 1983. — 608 с.
4. Новий тлумачний словник української мови у чотирьох томах. Укладачі: Василь Яременко, Оксана Сліпушко. Київ. Видавництво "АКОНІТ", 2001.
5. Большой толковый словарь немецкого языка: Для изучающих немецкий язык. — М.: Издательство Март, 1998. — 1248 с.

Елеонора ПАЛИХАТА

ФАКУЛЬТАТИВНІ КУРСИ З ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ

Впровадження факультативних занять із української мови має важливе значення для поглиблення знань учнів, удосконалення наявного і зміни, розвитку здібностей та спрямування інтересів у потрібне русло [2, 1].

"Факультативний" (франц. facultatif — вільний, необов'язковий) — який стосується факультативу, дається на вибір. Факультатив — понадпрограмний, необов'язковий для відвідування наукової предмет, курс, що викчається учнями середніх загальноосвітніх шкіл" [4, 862].

Предметом нашого факультативного курсу є українське усне діалогічне мовлення, як засіб спілкування, що викчає будову і створення діалогічних висловлювань. Із діяльністю питаннями усного мовлення діалогічного спілкування учні знайомиться уже в загальному курсі української мови. У цьому міститься найбільш необхідний теоретичний матеріал про діалог, без якого неможливо успішно спілкуватися в парах, та позамовленнєві засоби як допоміжні.

Зміст факультативу з діалогічного мовлення значно ширший від обов'язкового курсу, осільки в ньому вкладаються усі найважливіші питання діалогічної теорії, вузлові та принципові. Цей факультативний курс являє собою прообраз певного спеціального методично адаптованого поглиблених курсу, посиланого для учнів певних вікових категорій, спрямованого на розширення лінгвістичних знань, набутих на уроках експериментального навчання діалогічного мовлення, з установкою на відповідне мовно-мовленнєві зацікавлення, а не на значне збагачення більшою довою нових знань. Тому нові відомості на факультативах даються обмежено, з основною метовою завданнями.

Головними завданнями курсу є:

- поглиблення і систематизація засвоєного, що було відомим раніше;
- підвищення загальної філологічної підготовки учнів;
- вироблення й удосконалення наявного діалогування в різних життєвих ситуаціях, уміння бачити й застосовувати мовні й позамовні засоби, що сприяють діалогічному висловлюванню, а також розуміти доречність і доцільність їхнього використання у певній мовленнєвій ситуації;
- використання різноманітного й надійного матеріалу, в якому багато захоплюючого та дисциплінуючого мовленнєвий акт і саму особу.

Перед учителями-словесниками при проведенні факультативних занять стоять такі завдання:

- у методично опрацьованій доступній і докідливій формі на фактах української мови дати цілісний виклад важливих питань із діалогічного усно-мовленнєвого спілкування;
- систематизувати й поглибити знання учнів із українського діалогічного мовлення;
- виробляти в дітей уміння й наявність культурного мовленнєвоетикаетного спілкування;
- підвищувати у школярів загальну мовно-мовленнєву філологічну грамотність;

- привчати учням любов і цікавість до української мови, українського мовлення, правильного діалогічного спілкування.

Учні кожного класу мають свою тему факультативного курсу:

- п'ятиласники "Мовленнєвий етажет і культура діалогічного спілкування";
- шестиласники "Етажет українського телефонного діалогу";
- семиласники "Особливості діалогічного мовлення";
- восьмиласники "Публічний діалог";
- дев'ятиласники "Публічний політолог".

Учні мали можливість працювати за запропонованою програмою для кожного класу зокрема.

Кожна програма складається з дванадцятьох тем для опрацювання. На заняттях із факультативу "Мовленнєвий етажет і культура спілкування" п'ятиласники ознайомлюються з такими питаннями:

1. Як люди спілкуються.
2. Діємо за допомогою мови.
3. Правила ведення мовлення.
4. Мовленнєва поведінка.
5. Соціальні ролі співрозмовників.
6. Мовленнєвий етажет і відповідність.
7. Ще раз про те, як відповідність відображається у мові й мовленні.
8. Що ми робимо, коли говоримо "Дякуємо вам".
9. Частіше усміхайтесь.
10. Говорімо один одному компліменти.

11,12. Культура поведінки, культура спілкування і мовленнєвий етажет у різних ситуаціях спілкування.

Шестиласники, опрацюючи факультативний курс на тему "Етажет українського телефонного діалогу", се ознакомлюють з такими питаннями:

1. Загальні відомості типу телефонної розмови.
2. Правила розмови по телефону.
3. Смислові частини телефонної розмови.
4. Семантичні відрізки телефонного діалогу: входження в контакт із абонентом і встановлення особи.
5. Перевірка на чутність. Початок розмови.
6. Розвиток теми телефонної розмови: труднощі в діалозі.
7. Підтримування розмови.
8. Розвиток теми. Виявлення уваги до чужого мовлення і перевірка уваги співрозмовника. Кінець розмови.
9. Типові тематики телефонних розмов: довідки по телефону.
10. Замовляння і виклики по телефону.

11. Передача інформації. Переговори про зустріч.

12. Вітання і поздоровлення по телефону.

Семиласники при опрацюванні факультативного курсу на тему "Особливості діалогічного мовлення" ознакомлюються з такими питаннями:

1. Діалог у лінгвістиці.
2. Дотримання орфоєтніческих норм при діалогуванні.
3. Лексико-фразеологічні норми діалогічного висловлювання.
4. Норми українського словотвору і словозміни, що стосуються діалогічних виступів.
5. Синтаксичні норми діалогічного мовлення.
6. Еліптичність діалогічних речівок.
7. Монологічні речівки в діалогах.
8. Стилістична диференційність діалогів.
9. Словова-речення в діалогах.
10. Повтори в діалогічних єдиницях.
11. Основні види усномовленнєвих помилок (теоретично).

12. Основні види усномовленнєвих помилок (практично).

Учасні восьмого класу на факультативних заняттях на тему “Публічний діалог” працювали за такими питаннями:

1. Види публічних діалогів. Роль мовця і слухача.
2. Бесіда, її види.
3. Бесіда на морально-зарядженою тему.
4. Бесіда-випитування, бесіда-повідомлення.
5. Суперечка, сварка. Правила їх проведення.
6. Поради до проведення суперечки, сварки за Д. Карнегі.
7. Діалогічне інтерв'ювання (практично).
8. Обговорення. Роль адресата й адресанта.
9. Вечір запитань і відповідей (підготовка).
10. Проведення вечора запитань і відповідей.
11. Прес-конференція.

12. Підсумкове заняття: демонстрування різник видів діалогів.

Учасні дев'ятого класу на факультативних заняттях на тему “Публічний полілог” сконцентрувалися з такими питаннями:

1. Види публічного полілогу. Розрізновання полілогічних висловлювань.
2. Роздум. Доведення, аргументи, цитати в публічних полілогах.
3. Порівняння, метафора, парадокси в публічних полілогах.
4. Обговорення. Опис в полілогічному обговоренні.
5. Розповідь в полілогічній бесіді.
6. Дискусія. Роздум у дискусії.
7. Диспут. Спільне та відокремлене між диспутом і дискусією.
8. Полеміка. Обговорення вистову “Суть дискусії в полеміці”.
9. Правила поведінки мовців і слухачів у публічному полілогі.
10. Підготовка до дискусії і диспуту
11. Дискусія на тему, запропоновану учителем.
12. Диспут на тему, запропоновану учителем.

Для кожного факультативного курсу була запропонована література, якою мають користуватися вчителі й учні. Обговорення, диспут і дискусія дев'ятилітніх попередньо готувалися учителем і учнями (тема, питання, аргументи, доведення, цитати, решітки-монологи з описами, розповіддю, роздумами та поєднання усіх типів монологічного мовлення в окремих монологічних рефлексах і т. ін.).

Дуже важливо навчити дітей самостійно працювати над добором матеріалу для проведення диспутів, дискусій, полемік, дебатів тощо, для цього їй були створені факультативні заняття з проблемами дослідження.

Потрібно сказати, що на заняттях з факультативного курсу з діалогічного мовлення теоретичний матеріал дається учням у нерозривному зв'язку з розвитком відповідних навичок та умінь.

Пояснюючи, наприклад, учням про значення пауз у діалогічному чи полілогічному мовленні, учитель одночасно тренує їх у виробленні пауз, при потребі, в рефлексах, вимагає правильного інтонаціонування. Пояснюючи учням питання про звертання до тих чи інших людей, різних за віковими особливостями, соціальним положенням, із урахуванням традицій мовленнєвого колективу певного регіону України, учитель мусить допомогти учням оволодіти уміннями правильного звертання до співрозмовника і т. ін.

Робота над виразністю мовлення вимагає від учителя пояснень про мовленнєве дискання (змішане діафрагмально-реберне дискання), значення гарної діяльності усного мовлення, артикуляцію окремих голосників і притолосників, засоби логічної виразності (наголос, паузи, логічна мелодія), розповідна, пістальна, охопітна інтонація, висота, силі голосу, тембр тощо, введення почутоого у вправи і проведення тренуванок учнів [5, 67–71].

Для прикладу наведемо декілька вправ, які пропонуються учням на факультативних заняттях.

1. Запитайте у співрозмовника, котра година. Використовуйте при цьому правильні форми привертання уваги, звертання та мовленнєвого етикету.

2. Прочитайте другу статтю “Толовний секрет спілкування з людьми” першої частини книжки Д. Карнегі “Як завоювати друзів і впливати на людей” і називіть його (Передбачена відповідь: “Чесно й відверто оцінюйте достойнства людей”). Обґрунтуйте свою відповідь.

3. Побудуйте за початком поговорку, ретікакми якого будуть анекdotи.

1-й учень: — Дві дресирувані собаки хваляться:

— Моя Чіча читає газети.

— Знаю, мені про це говорив мій Барсик.

2-й учень: — Осінь. Іде дощ. Хотодно. На вулиці зустрічаються дві блоки.

— Який пекельний холод! Що ж то далі буде?

— Нічого, не сутул, розбагатімо, собаку купимо.

3-й учень: ...

4-й учень: ...

Учителям, які працюють над проведенням формуючого експерименту, у кінці навчального року пропонувалися анкети такого змісту:

1. Прізвище та ініціали вчителя, що проводить факультативні заняття з діалогічного мовлення.

2. Місце роботи (село, місто, район, школа).

3. Назва факультативного курсу.

4. Клас.

5. Кількість учнів у групі на початку й на кінець навчального року.

6. Скільки учнів в кінці бажання займатися цим факультативом?

7. Ваше ставлення до ідеї створення факультативного курсу діалогічного мовлення.

8. Якими формами і методами роботи ви користувалися при проведенні занятт (бесіди, диспуту...)? Які з них ви вважаєте сприятливими на факультативних заняттях? Прикладіть до анкети опис одного з найцікавіших занятт.

9. Якою літературою ви користувалися при підготовці факультативних занятт і якими ви собі уявляєте посібники для вчителя, що ведуть факультативний курс, а також учнів, що вибрали цей факультатив.

10. Які труднощі траплються у вашій роботі?

11. Які у вас є зауваження з організації факультативного курсу з діалогічного мовлення і які побажання? [6, 65]

Метою анкетування було виявлення думок учителя стосовно запропонованого нами факультативного курсу, труднощі, що появлюються, побажань учителів.

Анкетування проводилося з 12-ма учителями-словесниками шістьох шкіл протягом п'ятьох років.

Факультативні групи з діалогічного мовлення на початку навчального року мали по 10–12 учнів у кожному класі, а на кінець навчального року кількість збільшувалася до 18–20 бажаючих займатися удосконаленням діалогічного спілкування.

Усі вчителі позитивно ставляться до створення факультативу з діалогічного мовлення.

При проведенні факультативних занятт учителі корувалися такими методами: бесіда, розповідь, пояснення, міні-лекція, вправи, наочності та ін. найчастіше використовувалася бесіда. Учителі користувалися навчальною літературою, запропонованою в розроблених програмах курсів, хоч окремі з них (5 учителів) шукали інші додаткові матеріали самостійно, користувалися ілюстраціями, запропонованими для вивчення іноземної мови, самі виготовили дидактичний матеріал.

Основними труднощами в роботі факультативів учителі називають:

- відсутність підручників з діалогічного мовлення для учнів;
- відсутність словників, енциклопедій у бібліотеках шкіл;
- недостатня кількість додаткової літератури, наочності, дидактичного матеріалу для проведення факультативних занятт;
- проведення факультативних занятт на останніх уроках, коли школярі уже втомлені.

Учителі висловлювали також інші побажання:

Видати посібники для учнів та вчителів з діалогічного мовлення.

Доручати ведення таких факультативів більш досвідченим учителям-словесникам.

Відобразати роботу фахультативів з діалогічного мовлення на педагогічних радах, методово-едукативних, у професійних газетах і журналах.

Щорічно проводити олімпіади, вісімки з української мови, які відображали б питання з культури діалогічного мовлення учнів, що стимулювало б роботу фахультативів із проблем цього напрямку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Івченков Л.Ф. Опыт Работы по факультативному курсу "Теория и практика обучения смыслищем повествовательного жанра" в 8 классе // Рус. яз. в школе. — 1968. — №6. — С.57-62.
2. Мельничайко В.Я. Факультативні заняття з українською мовою // УМІШ. — 1968. — №7. — С.1-7.
3. Подгаєцька І.М. О школьном факультативном курсе "Русский язык советской эпохи" // Рус. яз. в школе. — 1975. — №3. — С.38-46.
4. Словник іншомовних слів / За ред. О.С. Мельничукова. — К.: Головна редакція Української Радянської енциклопедії, 1985. — 996 с.
5. Солов'єва Н.М. Программа факультативного курса "Выразительное чтение и рассказ франсе" // Рус. яз. в школе. — 1969. — №3. — С.67-71.

ЗА РУБЕЖЕМ

Михайло ТРОСТОГОН

СТАН І РОЗВИТОК МЕДІЙНОЇ ОСВІТИ В НІМЕЧЧИНІ

Протягом 1999-2001 років у Німеччині багато уваги надається забезпеченням навчальних закладів інтернетом. Якщо в Канаді до інтернету підключені 80 % шкіл, в США – 60 %, в Нідерландах – 40 %, а в Німеччині – лише 12 %.

В 1999 році заснована ініціатива Д-21/об'єднання підприємств, які намагаються забезпечити Німеччині провідне місце в глобальній інформаційній епохі. Абревіатура Д21 означає “Прорив Німеччини в ХХІ столітті”. У минулому році медійна освіта поспіла в Європі провідне місце. Слово “інтернет” означає “національноосвітній центр телебачення та радіо // Inter-National Educational Television and Radio Center / по-німецьки Rundfunk-und-Fernseh-Gesellschaft der USA/”.

Правда, не всі вважають, що німецькі школи технічно відсталі щодо оснащення їх комп’ютерами та інтернетом. Журнал “Der Spiegel” (“Дзеркало”) в № 42 (жовтень 1999 р.) затверджує це відставання, а в журналі “Die Zeit” була надрукована стаття “Багатообщішний інтернет”, де підкреслювалось, що дискусії про інтернет та комп’ютери відвертають увагу школи від проблем та педагогічних завдань.

У статті висловлюється думка про те, що люди не можуть жити без пророкування, без надії на краще. Зараз накреслюються контури нових обіцянок щодо врятування та спасіння. ЦЕ – ІНТЕРНЕТ. //“Die Zeit” № 14/ 2000/. Такі та подібні думки про прийдешнє майбутнє висловлювали у свій час Й.В.Гете в бесіді з Екнерманом, літературознавцем, вченним //1792-1854/. Йоганн Петер Екнерман опублікував свого часу чудові спогади “Розмови з Гете”. В них говориться: “Зі швидкістю бурі сучасне чичти назустріч сухому механізму, ми не можемо зупинити його ходи, проте нас не можна дорікати, якщо ми намагаємося вимінити для нас самих та наших близьких земні місцечко та будемо оберігати цей острівок якомога довше від індустриальних життів, що проносяться позаду нас”. Сьогодні слово “глобалізація” також асоціюється з урізноваженістю культурних зв’язків, з вирізноваженням культурних відрізностей.

Поява телефонізації в Німеччині настала лише в 70-ті роки: телефон став засобом щоденного спілкування.

Використання індивідуальних та комунікаційних технологій формується здебільшого під впливом географічних та кліматичних особливостей країни, густоти населення, информструктури та культури країни.

Останнім часом в Німеччині зростає обсяг користування інтернетом: в жовтні 1999 р. біля 9,5 млн. німців, що становлять майже 15% хоча є по одному разу висходили в інтернет. Чим молодша категорія людей, тим частіше вони користуються інтернетом: люди 20-29 років складають в інтернеті 28,1%, а люди 40-49 років складають лише 15,5%, а у віці після 50-ти років – лише 7,1%. 58,9% користувачів інтернету мають середню або вищу освіту. Середня тривалість висходу в інтернет складає біля 53 хвилин. На сьогодні майже 10 млн. жителів Німеччини надіються через півроку забезпечити собі можливість користуватися інтернетом. Інформаційна технологія прискорює загальний ритм життя та охоплює усі його сфери. Отір процесу модернізації зрештою стає ретроградного утогією, за якою жаліють люди з відсталими поглядами. Варто зауважити, що люди дуже часто на все нове реагують негативно, порівнюючи більш спокійне життя своїх предків з сучасними катаклизмами. Як говориться в прислів’ї: необізначеність, невідання приносить людямі спокій.

Проте таке становище – це лише самообман. Німецький філософ та соціолог Георг Зіммель //1858-1918/, пишучи про життя великого міста, зазначав, що “Інтелектуальний характер духовного життя великого міста” перебуває в “глибокому протиріччі з життям у

провінції та на селі, з більш повільним, звичним ... ритмом її чутево-духовного способу життя". Соціолог Ноберт Еліас, говорячи про "цивілізацію", зауважує, що вона досить корисна, але цінність її лише другої категорії, що вона охоплює лише зовнішній бік людина, лише поверхню людського життя. Тимчасом для самовираження, самоінтерпретації, для вираження гордості за власні досягнення, для вираження національного характеру в німецькій мові використовується слово "культура". Уже давно відомо про існування тісного зв'язку між культурою та культурними технологіями. Для обчислення надто складних операцій потрібні допоміжні інструменти: ракініца, папір, співець, обчислювальні машини або комп'ютер. Культурна революція, прогрес пов'язані з еволюцією технічних засобів. Це стосується також можливостей естетичного вираження, в чому сприяє комп'ютер не лише в музичі та образотворчому мистецтві.

В журналі "Die Zeit" № 28/1997 розповідалося, що ще 200 років тому педагоги визнали особливі значення грифельної дошки для навчання письму. Грифельна дошка викликала задоволення тому, що все на ній написане можна було зірти, як при використанні сьогодні комп'ютерів та інтернету, що міцні знання – це в першу чергу – справа духу, а не технічних засобів. Віддаленість німецького поняття "Культури та техніки" /від техніки/ допоможе таож противостояти ототожненню будь-якого технічного розвитку з прогресом, допоможе в умовах інтернету не залишати поза увагою традиційних культурних технологій.

Природне та компетентне використування мультимедійними технологіями та інтернетом стає провідною кваліфікацією, що забезпечує і забезпечить доступ до робочого місця та участь у різних сферах життя. В цьому плані на сьогодні існує широкий громадський консенсус, який без медійної компетенції був би неможливий. Як усе нове, що виникає, медійне виковання було ікон'юктурним лише на початкових етапах, коли тема медійного виковання, медійної підготовки обговорювалася в літературних рубриках газет та журналів. Коли ж засоби інформації стали звичайним явищем, то інтерес до них почав зникати, особливо до питання медійного виковання. Якщо ж суспільство називають інформаційною або суспільством знань, тоді безумовно в центрі цього визначення переважають інформаційні технології. Звідси виникає думка: формування медійної компетенції посідає чільне місце в модернізації школи і медійної компетенції займаються не лише експерти-педагоги, а переважно економічні та політичні структури. Отже, масові інформаційні технології /засоби масової інформації/ стали вживатися в усіх сферах життя.

Використання комп'ютерної техніки дає змогу забезпечити єдиний підхід до колишніх розділених, відокремлених сфер, вимагає інтегрованої концепції для формування медійної компетенції.

НАПРЯМКИ МЕДІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Батьки в першу чергу та педагоги повинні проводити цілеспрямовані бесіди про небезпеку, яка виникає під час використування інформаційними засобами, слід також започаткіти юридичні засоби для контролю за інформаційними технологіями. З 70-х років традиційні технології від питання "Що робить інформаційна технологія з людиною?" сформували питання: "Що робить людина з інформаційною технологією?" Сьогодні ідеально-типові медійно-педагогічні концепції дотримуються такої схеми: підлітки повинні усвідомляти, якими мотивами вони керуються, дивлячись телевізор, яку функцію виконує телебачення в їхньому щоденному житті. Підлітки мають однінки, в якій мірі використання інформаційних технологій задовільні їхні потреби.

КУЛЬТУРНО-АНАЛІТИЧНИЙ ПІДХІД

Він передбачає: цінності та норми суспільства відбуваються в змісі масових інформаційних технологій. Для ліквідації некомпетентності необхідно оволодіти специфічноти для інформаційних технологій кодами, які б допомагали розшифрувати та розуміти повідомлення, що передаються за їхнім допоміжно. Мета такого підходу – поглиблена диференціація та інтенсивність сприймання, зокрема вироблення критичного ставлення до медійної дійсності, яка оточує нас.

Справа в тому, що швидкий розвиток інформаційних та комунікаційних технологій, використання технічної апаратури може привести до витіснення безпосереднього спілкування, прямих контактів з людьми та наскрізним середовищем. Щоб цьому запобіти, треба

розвивати у молоді комунікаційні здібності, приспівувати інтерес до інформаційних технологій та техніки, створювати можливості для індивідуальної активності, творчості.

ОСВІТНЬО-ТЕОРЕТИЧНИЙ ПІДХІД

Він передбачає усвідомлене сприйняття відповідних процесів. У цьому розумінні медійна педагогіка не є окремово дисципліною чи додатковою препозицією: усі дидактичні дисципліни мають звернути на те, яким чином, як же сприймається та засвоюється дійсність через інформаційні технології.

МЕДІЙНЕ ВИХОВАННЯ

Дискусії про медійне виховання почалися з тих пір, як з'явилось кіно. Проте вже в першій місяці 1912 року, коли з'явилось кіно, штутгартські викладачі в "Тезисах щодо кінематографічного питання" вимагали створення загального демонстраційного залу в одній із школ міста, який поряд з іншими художніми засобами учащення - фото, мікроскопічними демонстраціями експериментальноми лекціями - також повинен давати можливість для кінематографічних демонстрацій. Після появи телебачення в 50-ті роки медійно-педагогічна дискусія пройшла через різні етапи. Сама медійна педагогіка завжди реагувала на технологічні та суспільні перетворення, а також на нові дискусії в наукових, педагогічних, політехніческих колах. Унаслідок цього проходить процес зменшення їх значення, інтеграції та зміни. Аж до 90-х років в центрі уваги була дискусія про телебачення як основної суспільної інформаційної технології, хоч у сфері молодіжної культури значну роль відіграють також радіо та музика.

НОВІ ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ВПРОВАДЖЕННЯ ПОЧАТКОВОЇ ІНФОРМАЦІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

На початку 80-х років нові інформаційні та комунікаційні технології стали в школі панівною темою. Бурхливий розвиток мікроелектроніки привів до "третьої промислової революції" або до переходу від індустріального до інформаційного суспільства.

У грудні 1988 року Комісія Федерації та федеральних земель з планування освіти та сприяння дослідженням (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung - BLK) прийняла "Рамкову концепцію про інформаційно-технічну освіту в школі та системі професійного навчання".

Основними напрямками інформаційно-технічної освіти є: узагальнення та систематизація досвіду, набутого учнями в контакті з інформаційними та комунікаційними технологіями, розпізнавання основних структур інформаційних та комунікаційних технологій, засвоєння простих форм застосування інформаційних та комунікаційних технологій; оцінка шансів та ризику, пов'язаних з інформаційними та комунікаційними технологіями; засвоєння критеріїв для самостійної оцінки, прийняття рішень та дій в тих ситуаціях, в яких інформаційні та комунікаційні технології відіграють значну роль і, таким чином, вироблення раціонального ставлення до інформаційних та комунікаційних технологій.

На основі цих освітньо-політических настанов у федеральніх землях були проведено моделеві іспити (випробування) з розробки та випробуванням учебників концепцій та матеріалів. У 1987 р. Комісія Федерації та федеральніх земель з планування освіти та сприяння дослідженням склавила "Загальну концепцію інформаційно-технічної освіти", яка містить центральну ідею - усі учні повинні отримувати початкову інформаційно-технічну освіту.

У більшості федераційних земель відбулося обов'язкове запровадження початкової інформаційно-технічної освіти в старших класах першого ступеня шляхом інтеграції (поповнення, відновлення, (об'єднання), асимиляція, зближення), в програмах існуючих предметів, наприклад, у формі етапів чи проектних занять. Таким чином, початкова інформаційно-технічна освіта набула ясно нового рівня обов'язковості.

На цьому етапі в школій практиці переважала робота зі стандартним програмним забезпеченням: на заняттях вивчали будову та функціонування комп'ютера. Потрібно було б також осмислити наслідки нових технологій для суспільства, опиравшись на конкретний досвід заняття. Тоді ще не йшла мова про проведення занятт з використанням комп'ютера та на заняттях за комп'ютером, за використанням програм-стимулаторів.

ЗАГАЛЬНА КОНЦЕПЦІЯ МЕДІЙНОГО ВИХОВАННЯ

У 1996 році Комісія Федерації та федеральніх земель з планування освіти представила рамочну програму "Медійне виховання в школі". В програмі відзначалося, що інформаційні

технології "перетворюються в самостійний світ викования та освіти, на що повинна відреагувати школа як класична система організації освіти". Комісія вимагала від федераційних земель створення ефективної та міцної системи медійного викования. Основна вимога полягала в розробці інтеграційної концепції, яка мала торкатися усіх інформаційних технологій: від книжок (підручників) через аудіовізуальні технології до комп'ютера та об'єднати в минулому розрізнені концепції "викования читання інформаційного викования або початкової інформаційно-технічної освіти".

Конференція міністрів культури (12 травня 1995 р.) опублікувала заяву "Про місце медійної педагогіки в школі", в якій говорилося про необхідності значного зміщення медійної педагогіки та інтегрованого підходу. Про це мова йшла також у постанові Конференції міністрів культури (лютий, 1997 р.) "Про нові інформаційні технології та телекомунікації у сфері освіти". Підкреслювалася думка про необхідність інтенсивного осмислення структур, їх взаємозв'язків, змісту та мети інформаційних технологій в усіх сферах освіти, оскільки впливання майбутнього життя у світі з інформаційними технологіями можливе лише при умові диференційованої знань про основи цих технологій. Особливий ризик може статися тоді, коли молодь, учні будуть користуватися інформаційними технологіями, не розуміючи, в чому полягає ризик та небезпека, бо за межами школи вони користуються інформаційними засобами. Тому школа має гррати роль ремонтантної майстерні, яка оберігає дітей від шкідливого впливу інформаційних технологій на заняттях.

Медійно-педагогічні вимоги сьогодні ставляться перед економічними структурами, на перше місце випадає уміння критично сприймати й оцнювати принципи дії інформаційних технологій, здатності вести пошук, диференційовано оцнювати та самостійно обробляти інформацію.

Лише в умовах "нової культури навчання" нові інформаційні технології набувають якості нових інструментів, здатних створити численні можливості для диференційованого, мотивованого, творчого, нового навчання не лише в професійному та приватному житті, але й в школі. Постала потреба у таких формах роботи, які забезпечують самостійну /індивідуальну/ та спільну працю з іншими людьми, користуючись даними інформаційних технологій.

Сьогодні за допомогою цифрової чи аналогової фото - чи відеокамери, сканера, звукової графічної відеокарти та відповідного програмного забезпечення можна інтегрувати та обробляти найрізноманітніші види інформації: у формі фотографій, віршів: відеокліпів, інтер'ю, оповідей в малюнках, мультимедіа, самптерів /анім/. З апарат має кілька значень: шаблон, зразок, модель/, колажів /фр. collage/ з різних матеріалів: папір, тканина, фото, з малюнків, креслень, складений, склеєний малюнок, зображені, коміксів тощо.

Якщо вдуматися в усі види заняття та праці вчителів з учнями, то медійна педагогіка була ще в 20-ті роки: трудові школи, навчання за допомогою самостійної роботи.

Медійна компетенція передбачає професіональний аспект навчання протягом всього життя. Адже одне з основних завдань школярів у школі: "вчитися навчанню", то в цьому випадку в школі діти мають налаштися навчанню з допомогою інформаційних технологій, бо значення інформаційних технологій для навчання буде зростати та продовжуватися протягом всього життя кожної людини.

Про медійне викование, інформатичну освіту, комп'ютерну інтеграцію інформаційних технологій довідатися з книги "Про інформатичну освіту та медійне викование", яка з'явилася в 1999 р.

Школа зможе виконати своє викование й освітнє завдання в інформаційному суспільстві лише при орієнтації на життєву дійсність дітей, пам'ятуючи: які зміни спричиняє розвиток інформаційних технологій в соціалізації /запускання індивіда до системи суспільних відносин/ дітей та підлітків; як змінюються навчання під впливом розвитку інформаційних технологій; яким чином розвиток інформаційних технологій поєднується на вимогах до процесу навчання? яким чином розвиток інформаційних технологій впливає на роль викладача тощо. Яким чином сам предмет бере участь у розвитку інформаційних технологій; в якому обсязі в інформаційних технологіях представлений традиційний зміст предмета?

Інформаційні технології можуть забезпечити нову культуру навчання: навчатися навчанню протягом усього життя.

ЛІТЕРАТУРА

1. BILDUNG UND WISSENSCHAFT. - № 1. - 1998. - с. 3-31.
2. BILDUNG UND WISSENSCHAFT. - № 1. - 2000. - с. 3-43.
3. BILDUNG UND WISSENSCHAFT. - № 3. - 2000. - с. 3-66.
4. PRIMAR № 4. 1993. Zeitschrift für Deutsch als Fremdsprache im Primarschulbereich: Fotos, Filme, Folien, Figuren, Comics. - с. 1-64.
5. HANDELSEKONOMIK IN ZWEI BANDEN. - VEB BIBLIOGRAPHISCHES INSTITUT LEIPZIG, 1984. - с. 133, 436, 1259
6. Tatsachen über Deutschland. - Lexikon Verlag. - 1989. - с. 328-1404.

Наталія КОЗАК

ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА НІМЕЧЧИНИ: ЗДОБУТКИ І ПЕРСПЕКТИВИ

Вирішення проблем підготовки педагогічних кадрів у незалежній Українській державі вимагає детального і послідовного вивчення досвіду організації педагогічної освіти, нагромадженого у передових зарубіжних країнах, зокрема у Федераційній республіці Німеччині. Обізнаність з багатою педагогічною спадщиною минулого та кращими надбаннями сучасної світової педагогічної думки та школи дасть нам змогу запропонувати свої роз'язання вузлових проблем організації професійної підготовки освіти.

Позитивний досвід Німеччини повинен використовуватись, виходячи з національних особливостей та історико-культурних традицій України.

Після об'єднання ФРН з НДР у єдину державу (3.10.1990) потреби розвитку економіки, культури, зростаючі державні затрати населення вимагають поліпшити підготовку спеціалістів вищої кваліфікації для всіх галузей народного господарства. У зв'язку з цим, як ніколи раніше, поєднується роль вчителя у суспільстві, бо забезпечення йому найвищого статусу – гарантія постійного здосконалення усієї системи освіти [9].

Сучасна система педагогічної освіти Німеччини – це рівнопланова, проте добре відлагоджена освітня галузь. У Федераційній Республіці, як, зрештою, і в Україні, зберігається різноманітність освіти педагогів, які готовують університети, педінститути, художні, музичні, спортивні і технічні училища [6]. Кадри шкільної адміністрації та інспекції готовуються в системі підвищення кваліфікації (інститутах, центрах). Навчання у педагогічних навчальних закладах здійснюється, як правило, з двох (в Баварії – з трьох) спеціальностей, причому не обов'язково споріднених.

Принциповою характеристикою німецької педагогічної освіти є достатньо урівноважене поєднання теоретичної та практичної підготовки. Строки педагогічної освіти у Німеччині в середньому більші, ніж в Україні і складають 3-7 років. дана ситуація є відображенням загальної довготривалості освіти у німецькій вищій школі. Так, середня тривалість навчання в університетах – 14 семестрів, а в галузевих інститутах – більше дев'яти. В Україні студенти закінчують університет у 22 роки, Німеччина – у 28,5. Середній вік випускників вищих педагогічних шкіл 26,9 років. Федеральне міністерство послідовно домагається реалізації такого рівня і змісту освіти та відповідних дипломів випускників вузів, які б взаємно узгоджувались і визнавались не тільки в усіх землях ФРН, але і в країнах Західної Європи [1].

У німецькій педагогічній освіті, подібно до української, виділяються дві фази, однак в іншій (не в предметно – педагогічній, а в академічній) площині. Після першої фази підготовки (академічної) майбутні вчителі складають перший державний іспит [1,6]. У її рамках проводиться щотижнева школа на практика як рівноплановий компонент змісту програм та навчальних планів. Крім того, теоретична фаза складає загальнонаукову, спеціальнопредметну та психолого-педагогічну підготовку. Друга фаза – це півтора – тривічна практика, тобто стажування. Воно проходить під безпосереднім керівництвом досвідченою педагогом-ментором.

Поєднання теорії і практики на завершальному етапі дуже важливе, бо під час другого випускного іспиту майбутній вчитель повинен продемонструвати не тільки педагогічні вміння та навички, а й критичне розуміння своєї професійної діяльності. Теоретична освіта у вищій школі Німеччини є більш спеціалізованою, ніж у нас. На противагу Україні, у вузах ФРН відсутні академічні ступені бакалавра і магістра, майбутні педагоги повної середньої школи

менше виключають професійних дисциплін і більше зосереджуються на опануванні предметів викладання. Однак спостерігається тенденція до розширення загальноосвітньої диференціації й індивідуалізації навчання.

Майбутнім вчителям дають підготовку з двох спеціальностей – основної і додаткової. Так, для майбутніх вчителів іноземної мови існує можливість поєднувати вивчення двох іноземних мов як першої, так і другої спеціальності; можливі також такі комбінації: рідна мова з іноземною, іноземна мова з нефілологічною спеціальністю – математикою, біологією, економікою і т.д..

Щодо третьої спеціальності, то вона належить до наук психолого-педагогічного циклу. Обираючи першу і другу спеціальність, враховують також: осікльки наявне бажання вивчати дві споріднені дисципліни, то перед або надаються комбінації двох філологічних дисциплін. Проте, з іншого боку, вивчення двох споріднених дисциплін обмежує можливості подальшого професійного вибору. Тому держава звужує рамки вивчення споріднених дисциплін, що дає змогу підвищити шанси майбутніх вчителів на отримання роботи. Поряд з цим особливо цінується бажання студентів вивчати спеціальністі, не пов'язані між собою. Спостерігається поєднання предметів гуманітарного циклу з фізкультурою, музикою, малюванням, мистецтвознавством.

Поєднання двох основних спеціальностей із третьою освісеною

Основна дисципліна	Основна дисципліна	Основна або додаткова дисципліна
Біологія	Євангелістська, католицька теологія, географія, спорт	Хімія, німецька мова, англійська мова, французька мова, латина, математика, фізика
Біологія	Хімія	Німецька мова, англійська мова, французька мова, географія, латина, математика, фізика
Хімія	Географія	Біологія, німецька мова, англійська мова, латина, математика, фізика
Німецька мова	Євангелістська теологія, географія, історія, католицька теологія, спорт	Дисципліна першої групи (крім євангелістської та католицької теології та спорту), філософія (лише як основна дисципліна), японська мова
Німецька мова	Політологія	Англ. мова, французька мова, історія, латина
Німецька мова	Італійська мова, російська мова, іспанська мова	Дисципліна першої групи з вимогами основної дисципліни, крім грецької мови і політології
Англійська мова	Євангелістська теологія, географія, історія, католицька теологія, спорт	Дисципліна першої групи (крім євангелістської та католицької теології і спорту), філософія (лише як основна дисципліна), японська мова
Англійська мова	Політологія	Німецька мова, французька мова, історія, латина
Англійська мова	Італійська мова, російська мова, спорт	Дисципліна першої групи як основна, грецька мова, політологія
Євангелістська теологія	Спорт	Біологія, німецька мова, англійська мова, французька мова, географія, латина, математика, фізика
Французька мова	Євангелістська теологія, географія, історія, католицька теологія, спорт	Дисципліна першої групи (крім євангелістської та католицької теології та спорту) філософія (лише як основна дисципліна), японська мова
Французька мова	Політологія	Німецька мова, англійська мова, історія, латина

Французька мова	Італійська, російська іспанська мови	Дисципліна першої групи як основна, крім грецької мови і політології
Католицька теологія	Спорт	Біологія, німецька мова, англійська мова, французька мова, географія, латина, математика, фізика
Латинська мова	Євангелістська теологія, географія, історія, католицька теологія, спорт	Дисципліна першої групи (крім євангелістської і католицької теології, спорту), філософія (лише як основна дисципліна), японська мова
Латинська мова	Політологія	Німецька мова, англійська мова, французька мова, історія
Математика	Біологія, хімія, євангелістська теологія, географія, католицька теологія, спорт	Інформатика, дисципліна першої групи (крім євангелістської та католицької теології), грецька мова, політологія, спорт
Фізика	Біологія, хімія, євангелістська теologія, географія, католицька теologія, спорт	Біологія, хімія, німецька мова, англійська мова, географія, інформатика, латинська мова, математика

До об'єднання Німеччини в університетах готовили вчителів англійської, французької, сербської, польської і чеської мов. Нині особливою популярністю серед студентів користуються англійська, а також французька та іспанська мови. Так, статистика свідчить, що ще в зимовому семестрі 1988/89 навчального року у вищих навчальних закладах ФРН з 994 студентів вибрали як первую навчальну дисципліну для майбутньої спеціальності англійську мову, 1819 — надали перевагу французькій, 1157 — латинській. На грецький зупинилися тільки 238, іспанський — 150, російський — 114 студентів [3].

Загальна кількість навчальних годин, відведенних на підготовку вчителів у вищій школі, становить у середньому 2 400 годин. Отже, середнє тривале навантаження — 20, а семестрове — 160 годин. 70–80 годин (44%) відводиться на вивчення основної спеціальності, 32 години (20%) займають психологічні, педагогічні та дисципліни соціально-наукового циклу, 20 годин (12,5%) триває вивчення методики предмету, решта часу відводиться на додаткові спеціальності [10].

Навчання майбутніх вчителів іноземної мови традиційно складається з дисциплін науково-професійного профілю, а саме:

Лінгвістика

- Теорії, моделі, методи.
- Рівні опису англійської мови.
- Сфери вживання та інтердисциплінарні аспекти опису.
- Історичні аспекти англійської мови.
- Регіональні, соціальні та функціональні аспекти англійської мови.

Література і літературознавство

- Теорії, моделі, методи.
- Англійська література від моменту виникнення до 1650 р.
- Англійська література від 1650 р. до сучасного періоду.
- Американська література.
- Англомовна література (крім Великої Британії і США).

Практика мови

- Фонетика.
- Граматика.
- Переклад.
- Комунікація.

Мова як спеціальність

- Крайнознавство

- Політичні, економічні, соціальні структури та історія Великобританії, Ірландії, включаючи історію культури та суспільного розвитку.
- Політичні, економічні, соціальні структури та історія США, включаючи історію культури та суспільного розвитку.
- Політичні, економічні, соціальні структури та історія країн англомовного світу, включаючи історію культури і суспільного розвитку [4].

У змісті підготовки вчителів іноземної мови налітілись такі три основні тенденції [7]:

- вимоги до професійної підготовки;
- включення у навчальну програму додаткових дисциплін з метою розширення професійних шансів майбутніх вчителів іноземної мови;
- дозвіл до роботи лише тих вчителів іноземної мови, які пройшли через одну форму навчання у країні, мова якої їх навчається.

Розглянемо їх детальніше. Маючи на увазі професійність процесу вивчення іноземної мови, у навчальних планах більше годин відводять на вивчення практики мови і країнознавства. Студенти отримують детальніші дані про мову як соціальний та історичний феномен, усвідомлюють розуміння методів літератури і літературно-історичних зв'язків. Важливим є глибоке поєднання моделей навчання на окремих прикладах із системно продуманим викладанням навчального матеріалу. Це в першу чергу стосується науково-літературної та лінгвістичної галузей. Для філологічних дисциплін характерним є йоне професійне спрямування. Студентів стараються максимально зацікавити результатами [5].

Метою додаткового навчання (друга тенденція) залишається «багатофункціональна кваліфікація» майбутнього вчителя іноземної мови. Завдяки отриманій додатковій кваліфікації (а це може бути «Інформатика», «Економіка і менеджмент», «Переклад», «Німецька мова як іноземна», «Літературний переклад»), принцип професійності у процесі підготовки не порушується, а отримує для своєї реалізації нові й нові можливості.

Щодо третьої тенденції — навчання за мордоном, то воно є незід'ємним елементом процесу навчання вчителів іноземної мови.

Аналіз навчальних планів і програм підготовки вчителів дає змогу виділити нові моменти і тенденції у підготовці майбутніх фахівців, встановити послідовність вивчення дисциплін. Сучасний зміст підготовки кандидатів на вчительську посаду забезпечує високий теоретичний рівень, глибокі практичні змінки і навички.

Сьогодні «формуються нові вимоги до змісту професійної підготовки майбутнього вчителя» [2, С.112]. Вони ґрунтуються на основних компонентах, які виділяє Ф. Бурдус:

1. Знання кандидата на вчительську посаду про самого себе, про сутність своїх особистісно-професійних особливостей, слабких та сильних сторін; формування здатності до самопізнання, самоаналізу, адекватної самооцінки.
2. Знання та розуміння міжлюдських стосунків, оволодіння рядом відповідних умінь:
 - оцінка реакції і поведінки людини в певній навчальній та соціальній ситуації;
 - розгінання стресової установки людини або ролі, в якій вона виступатиме в тій чи іншій ситуації;
 - налагодження зворотного зв'язку;
 - розподіл своєї діяльності, уваги, часу;
 - розв'язування конфліктів;
 - боротьба за досягнення певної мети.
3. Знання в галузі суспільних наук (академічні дисципліни); розуміння власної і чужої культури.
4. Оволодіння різними стилями висловлення та навчання; ефективне поєднання їх у процесі професійної діяльності [2].

Після об'єднання Німеччини постало питання про підготовку вчителів у культурно-федеральній системі ФРН. У цьому процесі структури підготовки, якими керувалися старі федеральні землі, були в основному перенесені у нові землі «як моделі» [6]. Широкого значення набуло принципове рішення всіх нових земель щодо організації педагогічної освіти в рамках університету.

Інтеграція педагогічних вузів та інститутів педагогіки в університети висуває нові передумови для розвитку як науково, так і професійно зорієнтованої підготовки для всіх кандидатів на посаду вчителя [7].

Проте нові основи організованої інтеграції породжують нові проблеми, наприклад, як правильно налагодити зв'язок педагогічної освіти на різних організаційних рівнях у самому університеті. Проблеми зовнішньої організаційної диференціації перетворюються у подібні внутрішні. З одного боку, організаційні лінії розподілу проходять в університеті між науковими процесами на отримання різних вчительських посад, а з іншого — між фахово-науковими, фахово-дидактичними, педагогічними і шкільно-практичними компонентами всередині цих процесів, які об'єднують різні факультети, спеціальності.

У зв'язку з цим розрізняють дві основні групи варіантів інтеграції педагогічних вищих шкіл:

- повний прийом колишніх педвузів як професійної оферти;
- об'єднання дисциплін педвузів зі спорідненими дисциплінами університетів за принципом об'єднання спеціальності зі спеціальністю. При цьому залишається без уваги перетворення однофазової підготовки вчителів у двофазову з її відділеннями університетів і науковими семінарами.

Отже, проблеми уніфікації системи педагогічної освіти на території Німеччини на сьогодні стоять надзвичайно гостро. Постійний критицізм піддається різноманітність у різних підготовки вчителів, ставляться нові вимоги до наукових планів [8] тощо. Кожен із вищих педагогічних закладів, беручи до уваги багато факторів, самостійно визначає зміст освіти майбутніх вчителів. Педагогічну освіту Німеччини, її зміст одіюють за кінцевим результатом: висока професійна кваліфікація молодих вчителів та високий статус професії вчителя у суспільстві.

ЛІТЕРАТУРА

1. Луговий В.І. Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку / За заг. ред. канд. О.Г. Мороза. — К.: МАУП, 1994. — 196 с.
2. Пуховська Л.П. Професійна підготовка у Західній Європі: спільність і розбіжність. — К.: Вища школа, 1997. — 180 с.
3. Aufbaustudiengänge an Hochschulen in Deutschland. Bonn 1997 (6. Aufl.). — 206 S.
4. Bayer, M.; Wildt J.: Pädagogische Hochschule zwischen Umwandlung und Integration in die Universität. In: Erziehungswissenschaft im Aufbruch? Weinheim 1994, S. 122-147.
5. Examen nach acht bis neun Semester? In: Bildung und Wissenschaft (1993) Heft 5/6, S. 4-5.
6. Führ Ch.: Schulen und Hochschulen in der BRD. Böhlau 1989. — 277 S.
7. Kell A.: Erziehungswissenschaftliche Fakultäten, Fachbereiche, Institute und erziehungswissenschaftliches Personal in den Universitäten der neuen Bundesländern. In: Erziehungswissenschaft im Aufbruch? Weinheim 1994. — 29-43 S.
8. Klemm K.: Bildungsplanung in den neuen Bundesländern. Entwicklungstrände, Perspektiven und Vergleiche. Weinheim, München 1992. — 209 S.
9. Kühn H.: Reorganisation der Lehrerbildung. In: Pädagogik (1990) Heft 9, S. 719-726.
10. Koch F.: Studienabbruch bei Pädagogikstudenten. In: Pädagogik (1998) Heft 5, S. 55-56.

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

Микола ПІДДЯЧИЙ

СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ШКОЛЯРІВ

Соціально-економічні зміни, що відбулися в Україні протягом останніх років, обумовили необхідність перегляду підходів до теоретичного і практичного вирішення багатьох психотого-педагогічних проблем, в тому числі проблеми професійного самовизначення школярів.

У психотого-педагогічній літературі професійне самовизначення прийнято розглядати не тільки як процес, але і як результат взаємодії двох систем. З одного боку, це особистість як складна система, що саморегулюється, з іншого, — система цілеспрямованого суспільного орієнтування молоді у розв'язанні питання про свідомий вибір професії (професійна орієнтація). При цьому пріоритетність, яка на конкретному етапі розвитку суспільства надавалася одній із цих систем (особистість або суспільство), істотно впливала на розвиток основних напрямів теорії і практики професійного самовизначення.

Для першого з них (диференційно-психологічний або гуманістичний підхід) притаманні пріоритети особистості при вирішенні питання про вибір майбутньої професії. При цьому професійне самовизначення розглядається як процес формування індивідуального стилю життя, частиново якого є трудова діяльність. Для другого підходу (соціологічний) характерні пріоритети суспільних інтересів, а професійне самовизначення розглядається як серія специфічних завдань, що ставляться суспільством перед особистістю [6, 34].

Крім узагальнюючих підходів існує і третій (так званий соціально-психологічний), що припускає встановлення балансу між потребами особистості і суспільства, а професійне самовизначення розглядає як процес поетапного прийняття рішень, які повинні поєднувати переваги школяра з об'єктивними потребами суспільства [4, 5]. З точки зору даного підходу основну мету професійного самовизначення можна визначити як поступове формування в школяра внутрішньої готовності до усвідомленої і самостійної побудови, коригування і реалізації перспектив свого розвитку (професійного, особистісного і життєвого), готовності знаходити особистісний зміст у конкретній професійній діяльності [7, 31].

Прийняття положення про рівноправні взаємовідносини особистості і суспільних структур у процесі її професійного самовизначення передбачає певні відношення, що, з одного боку, є рушійними силами цього процесу, а з іншого, — створюють адекватне уявлення особистості про ті соціально-економічні завдання, що стоять перед суспільством і які й буде потрібно вирішувати в майбутньому. При цьому структурні елементи особистості, що виступають у якості найближчих психологічних передумов професійного самовизначення, розрізняються у плані їхнього генезису і за характером їхніх функцій.

До першої групи можна віднести особливості особистості, що створюють передумови для успішного вирішення проблеми вибору професії, але прямо в активній цілі цього процесу не беруть участі. До їх числа можна віднести здатність аналізувати і співвідносити вимоги, висунуті потенційною професійною діяльністю, а також власну придатність до неї, що припускає наявність у школяра досить високого рівня розвитку абстрактного мислення й адекватність самооцінки власних якостей. Молодій людині також необхідне вміння підпорядковувати свої дії свідомо прийнятому наміру, віднесеному до досить віддаленої перспективи, що припускає наявність сформованіх вольових рис характеру. До цієї групи можна віднести і наявність певного життєвого і трудового досвіду, рівень загальної життєвої зрілості і т. ін.

Другу групу об'єктивних передумов самовизначення творять різні компоненти спрямованості особистості, що активізують процес професійного самовизначення й

обумовлюють вибірність реагування. До них в першу чергу необхідно віднести потребу в професійному самовизначені, що є однією з характерних рис психічного розвитку в ранній юності, а також навчальні і професійні інтереси і склонності, переважання, установки, ідеали й уявлення про життєві цінності тощо [11, 12]. Компоненти цієї групи, завдяки взаємоз'язку з пізнавальними потребами, а також потребою в самовизначені, характеризуються активізуючою функцією. Оскільки предметний світ виступає в якості реальної спонукальної прегради діяльності лише у випадку, коли об'єктивне значення предмета має для суб'єкта особистісну значущість, то другою функцією завдань компонентів є обумовлення сфери діяльності, привабливої для молодої людини.

Розглядаючи завдання школи в плані професійного самовизначення учнів, можна вважати, що їх реалізація повинна сприяти формуванню готовності старшокласників до самостійного й усвідомленого вибору майбутньої професії. Так, І.Назімов розглядав професійне самовизначення як “готовність випускника школи до свідомого вибору професії, профілю навчального закладу, а в перспективі — місця роботи” [5, 100]. Варто зауважити, що існують й інші підходи до визначення завдань завдань. С.Фукуяма вважає, що школа повинна висковувати в учнів спроможність до професійного самовизначення, яку він ототожнює зі спроможністю до свідомого вибору професії [9, 21].

У педагогічній літературі можна зустріти декілька підходів до визначення вікового періоду, сензитивного для формування готовності школярів до професійного визначення. Переважна більшість вітчизняних дослідників (Є.Клімов, Н.Пряжников, С.Чистякова й ін.) вважають, що професійне самовизначення є не одномоментним актом вибору, а має динамічний та усвідомлений характер і здійснюється на всіх етапах життя людини [1; 4; 6; 7]. При цьому кожний із вікових етапів має специфічні особливості в плані реалізації вказаного вище завдання. Так, основовою відповідної роботи з учнями 1–8 класів можна вважати формування загальної, без здійснення конкретного вибору, готовності до професійного самовизначення. Для учнів 9–11 класів центр ваги педагогічної роботи переноситься на надання допомоги в конкретних виборах професій і фахів.

У той же час ми вважаємо, що говорити власне про професійне самовизначення коректно, лише починаючи з раннього юнацького віку (відповідно до переважаючих у психологічній літературі підходів до вікової періодизації ранньої юності вважається вік між 14–16-ма і 17–18-ма роками, що відповідає періоду наражання в старших класах). Саме в цей період головна увага молодої людини зосереджується на розвитку мотиваційної сфери особистості. Нова соціальна ситуація — необхідність визначення свого місця в житті — приводить до формування нової і центральної для цього віку духовної потреби — життєвого і, як наслідок, професійного самовизначення. Природно, що особистісне самовизначення є більш широким поняттям. Порівняно з ним професійне припускає конкретну діяльність, обумовлену специфічним предметом, умовами, засобами праці тощо, що пов’язано із самим визначенням професії як обмеженого виду діяльності [1].

Коли ми говоримо про професійне самовизначення в ранньому юнацькому віці, то в даному випадку мова йде саме про новоутворення, оскільки професійні наміри, що зустрічаються на більш ранніх вікових етапах, включені в систему інших потреб, властивих для кожного з них. Так, для молодших школярів вибір професії пов’язаний із прагненням брати участь у житті дорослих і є, як правило, елементом рольової гри, що задовільняє цю потребу. Для молодших підлітків вибір професії є, швидше, формово втіленням мрії про своє майбутнє, при цьому власне зміст професії часто лежить поза сферою їхніх інтересів. У підлітків мотиваційний центр вибору тяжіє до прагнень, не пов’язаних безпосередньо з професійною діяльністю, наприклад — прагнення знайти самостійність. Тільки в ранній юності проблема самовизначення стає актуальну для особистості і визначає її помисли і переживання. “Життєвий план у точному змісті цього слова, — пише І.Кон, — виникає тільки тоді, коли предметом міркування стає не тільки кінцевий результат, а й способи його досягнення, шлях, по якому має намір іти людина, і ті об’єктивні і суб’єктивні ресурси, що можуть її знадобитися. На відміну від мрії, що може бути як активною, так і споглядальною, життєвий план — це план діяльності” [2, 146]. Таким чином, у ранній юності істотно змінюються внутрішні умови, що опосередковують зовнішні впливи на особистість, і потреби в

самовизначення набувають домінуючого характеру, внаслідок того виникає внутрішня тенденція до інтеграції вже сформованіх властивостей і ставлень.

Психологічний зміст потреби в самовизначення визначається домінуючим мотивом аційним комплексом особистості. У ряді випадків домінуюче значення мають ідейні комплекси; в інших — переважає прагнення до самоствердження, максимальної реалізації можливостей особистості; у третіх — прагнення до задоволення матеріальних потреб, збереження звичного способу життя і т. ін. Становлення потреби в самовизначення зумовлює виникнення нового джерела розвитку особистості — суперечності між потребою і вимогами діяльності, якій надається перевага, з одного боку, і знаннями, уміннями, здібностями, необхідними для реалізації поставленої школярем мети — з іншого.

З'язок між потребою в самовизначення і її предметом, тобто професією, має не прямий, а опосередкований характер. У психологічному плані, на думку ряду дослідників (Т. Вітевська, Б. Додонов, Ф. Щербак і ін.), такоже проміжково панує інтерес до професії, тобто наявність інтересу є необхідною передумовою виникнення діяльності і в становлення конкретних з'язків між суб'єктом самовизначення і предметом світом.

Психологічний зміст процесу професійного самовизначення полягає не тільки в спрямованості на вибір конкретної професії, а й у перебуванні в внутрішніх, психологіческих основах такого вибору [11, 17]. Таким чином, соціальна ситуація розвитку в ранній юності детермінує виникнення в особі духовної потреби в усвідомленні власних якостей і можливостей у контексті завдання визначення подальшого життєвого, у тому числі і професійного, шляху.

Як зазначалося вище, процес професійного самовизначення зумовлюється взаємодією двох систем. Засобом реалізації соціально-економічних запитів суспільства в плані вибору школярем професії є система професійної орієнтації. При цьому, на думку Н. Пржінкова, профорієнтація є більш широким, порівняно з професійним самовизначенням, поняттям, оскільки включає комплекс засобів, що висходять за рамки тільки психології і педагогіки, спрямовані на надання допомоги школяреві у виборі професії [7, 17]. З іншого боку, якщо розглядати професійне самовизначення як формування готовності (С. Чистякова, Є. Машинська і ін.) або спроможності (С. Фукushima) до професійного самовизначення, то вони включають три основні чинники: самоаналіз, аналіз професій і професійні проби [4; 6; 8]. Якщо першіє два чинники відносяться до традиційних завдань профорієнтаційної роботи, то третій — висходить, прийняті при роботі зі школярами, за її рамки.

Немає в психолого-педагогічній науці й усталеного визначення професійної орієнтації, що чимало мірою визначається різноманітством підходів (соціальній, соціально-психологічній і диференційно-психологічній) до професійного самовизначення. З погляду гуманістичних тенденцій, властивих сучасній педагогіці, найбільш придатним може бути таке визначення: професійна орієнтація — це науково-практична система підготовки особистості до вільного і свідомого вибору професії [8, 6].

Можна виділити основні напрями профорієнтаційної роботи, на основі яких висадні критерії: за методами профорієнтаційної роботи і за місцем, яке відводиться суб'єкту вибору — акцесні і пасивні форми; за загальними цілями профорієнтації і за експертізованими методами — діагностичний і виковинний підходи; за особливостями визначення особистості — функціональний та особистісний підходи; за характером досліджуваної професійної діяльності — аналітична і синтетична; за динамікою розглянутих процесів — статична концепція ("теорія рис і факторів") і динамічна ("теорія професійного розвитку").

Існують різні підходи і до визначення основних елементів системи профорієнтаційної роботи зі школярами (Н. Захаров, Є. Клинов, К. Платонов, Б. Федоришкін і ін.). Проте можна виділити, мінімум, три загальні елементи, що є присутніми в усіх визначеннях авторів, як-от: професійну інформацію, професійну консультацію, початковий професійний. Оскільки під останнім розуміється "вибір підходжих людей для даної професії" [3, 85], то в даному випадку школяру відводиться переважно пасивна роль.

Зазначимо, що у сучасній педагогіці термін "професійний добір" розглядається в іншому ракурсі. Наприклад, Б. Федоришкін розкриває його як процес добору людинової професії такої, що найбільшою мірою відповідає інтересам особистості цієї людини. У такому розумінні цього

поняття система профдобору є органічною складовою системи професійної орієнтації та її фінальною частиною [10, 48]. При цьому за своїми змістом і метою профдобір протистоїть профвідбору, оскільки мова про зіставлення двох полюсів: на одному — люди, на другому — професії. У разі профдобору це зіставлення полюсів набуває такого змісту: з одного боку конкретна людина з її інтересами, потребами, домаганнями, з іншого — множина професій, з яких потрібно віділити (підібрати) одну, що найбільше відповідає інтересам особистості, а всі інші відсісти. При профвідборі з одного боку розташована конкретна професія і своїми вимогами до психологічної сфери особистості, з іншого — певна множина людей, з яких потрібно відібрати лише тих, хто задовільняє вимоги даної професії, а всіх інших людей відсіти.

Прийнята ідея про рівноправні взаємовідносини особистості і суспільних структур (школа і позашкільні заклади, сім'я і т.д.) у процесі професійного самовизначення учнів передбачає певні відношення, що, з одного боку, є рушійними силами цього процесу, а з іншого, — створюють адекватне уявлення особистості про соціально-економічні завдання, котрі стоять перед суспільством і які їй буде потрібно вирішувати в майбутньому.

Допомога учням у правильному виборі професії притпускає спеціальну організацію його діяльності, що включає: одержання знань про себе (образ "Я"), про світ професійної праці (аналіз професійної діяльності), співвіднесення знань про себе і знань про професійну діяльність (професійна проба). Ці компоненти є основними складовими процесу професійного самовизначення на етапі вибору професії.

Образ "Я" — це система уявлень особистості про себе як суб'єкта діяльності, що включає три основні складові: югендіку (сумісні знання про свої індивідуальні психологічні особливості), емоційну (належність певного оцінкового ставлення до себе), регуляторну (можливість керування власною поведінкою). Образ "Я" є ядром, навколо якого формуються головні мотиви особистості, у тому числі і мотиви вибору професії. На розвиток об'єктивних уявлень про якості особистості школяра впливає множина різних чинників, але головна роль посіяна належати цілеспрямованій профконсультаційній роботі.

Здатність до аналізу професійної діяльності можна визначити як уміння розчленувати єдиний процес трудової діяльності професіонала на окремі характеристики, диференціювати їх, узагальнити і виділити основні ознаки, що визначають зміст і структуру професійної праці. Вона формується в процесі активного одержання професіографічної інформації, вивчення й сплідження змісту професійної праці і її вимог до особистості.

Професійна проба моделью є елементи конкретного виду професійної діяльності у вигляді завершеного процесу і її метою є формування початкового досвіду професійної діяльності за допомогою спеціально організованої, педагогічно доцільної, навчально-трудової діяльності пізнавального характеру. Виконання професійних проб із різних професій включає комплекс теоретичних і практичних занять, що моделюють основні характеристики предмета, цілей, умов і засобів праці, ситуацій прояву професійно важливих якостей, що дозволяє учням об'єктивно оцінити власні можливості освоєння професії.

Варто зазначити, що останнім часом у національній школі склалися умови, котрі не сприяють розв'язанню проблем професійного самовизначення учнів. Систему профорієнтаційної роботи, усталовану від радянської школи, ліквідовано, а її аналога, що відповідає сучасним вимогам, не створено. Також чином, педагогічно доцільна професійна інформація і професійна консультація для більшої частини школярів сьогодні є недоступними. Це перешкоджає одержання школярами об'єктивних знань про себе, тобто формуванню образу "Я", то одержанню систематизованих знань про світ професій, що ускладнює здійснення аналізу професійної діяльності. Значне скорочення масштабів трудової підготовки школярів (скорочення числа міжшкільних навчально-виробничих комбінатів, кабінетів трудового навчання й обслуговуючої праці, припинення виплатдання або скорочення кількості годин, відведені на трудове навчання і т.ін.) істотно обмежило можливості організації педагогічно керованих професійних проб учнів. Також чином, сьогодні в українській школі склалися парадоксальна ситуація — володючи достатніми психолого-педагогічними засобами для вирішення проблем професійного самовизначення школярів, вона не має нормативно-організаційної бази, необхідної для розв'язання цієї проблеми.

ЛІТЕРАТУРА

- Климов Е.А. Психология професионала. — М.: изд-во "Институт практической психологии", 1996. — 400 с.
- Кон И.С. Психология старшеклассника. — М.: Просвещение, 1980. — 192 с.
- Краткий психологический словарь-хрестоматия / Под ред. К.К.Платонова. — М.: Высшая школа, 1974. — 134 с.
- Критерии и показатели готовности школьников к профессиональному самоопределению / Под ред. С.Н.Чистяковой и А.Я.Журкиной. — М.: Филология, 1997. — 80 с.
- Назимов И.Н. Профориентация и профориентация в социалистическом обществе. — М.: Экономика, 1972. — 254 с.
- Профессиональное самоопределение молодежи: Проект концепции / В.А.Положев, С.Н.Чистякова, Н.С.Пражникова и др. // Педагогика. — 1993. — №5. — С.33-37.
- Пражникова Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. — М.: изд-во "Институт практической психологии", 1996. — 256 с.
- Система профориентационной работы со старшеклассниками / Под ред. Б.А.Федоринина. — К.: Рад. шк., 1988. — 176 с.
- Фукуміта С. Теоретические основы профессиональной ориентации. — М.: изд-во МГУ, 1989. — 108 с.
- Федоринин Б.О. Психологотехнологічні засади професійної орієнтації школярів // Підготовка до професійного навчання і праці: Навчально-метод. посібник / За ред. Г.О.Балта, В.В.Рибалко. — К.: Наукова думка, 2000. — С.34-60.
- Шакир П.А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности. — М.: Педагогика, 1981. — 96 с.

Борис РУДОВ

**ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ СЛУХАЧІВ
МОЛОДІЖНИХ КУРСІВ ДО НАВЧАННЯ У ВВУЗІ**

Соціально-психологічна адаптація — це складний, різновідмінний і динамічний процес набуття особистістю нових форм поведінки й соціоподійні діяльністю. Його зміст характеризується кількома аспектами: педагогічним, психопатологічним і соціальним у їх функціональному взаємозв'язку.

В останні роки у педагогіці широко досліджуються соціально-особистісні проблеми адаптації студентів до навчання у вузі. Хоча окремі питання цієї проблеми різною мірою висвітлені в наукових дослідженнях, на сьогодні ще немає достатньо чіткого системного підходу до організації складного і динамічного процесу вузівської адаптації в психопатологічному значенні.

П.Проєццій трактує початкову соціально-психологічну і професійну адаптацію першокурсників як активне і творче пристосування студентів нового набору до умов вищої школи, в процесі якого складається колектив, формуються особисті навики й уміння щодо раціональної організації розумової діяльності, одночасно формуються поєднання до обраної професії, виробляється раціональний колективний та індивідуальний режим праці, дозвілля і побуту, вибудовується система професійної самоосвіти і самовиховання професійно значущих якостей особистості [4].

Вступ молодих людей до вузу пов'язаний зі змінами умов життя, праці й побуту. В цих умовах незворотною є дія численних соціальних, фізіологічних, біологічних, психічних та інших чинників, комплекс яких викликає зміни в діяльності й поведінці студентів, "ломку" старого режиму дня і сформованіх за роки навчання у школі життєвих стереотипів.

За часом в адаптації студента можна виділити три фази:

- початкова фаза — відповідна психічна реакція організму на нові умови вузу, для різних індивідуумів має різну тривалість, але в основному закінчується в середині першого семестру;

- друга фаза включає перебудову пристосувницьких механізмів, динамічного стереотипу, психічних процесів і завершується приблизно до середини другого семестру;

- третя фаза характеризує настання періоду усталеної адаптації, коли завершується формування динамічного стереотипу і пристосувницьких реакцій. У більшості студентів він

закінчується до кінця першого курсу, але у 30–35 % студентів адаптація до навчального процесу на цьому рубежі не настає [5].

Складність самого явища вузівської адаптації визначає складність проблеми і підкреслює актуальність цілісного вичлення кожного з її аспектів: соціального, соціально-психологічного, професійного, фізіологічного.

Соціальна адаптація сучасного студента обумовлена об'єктивними особливостями розвитку соціально-історичних умов його життя як особистості з певним типом стосунків, структурних властивостей, якостей поведінки. При цьому співвідношення широкого соціального контексту й особистісного сприйняття його переломлюється через складний механізм малої первинної групи, до якої цю особистість включено. На цій основі виникає педагогічна необхідність об'єктивного аналізу психологічного присвоєння особистістю системно-історичного досвіду. У будь-якого індивіда цей процес активізується механізмами формування індивідуального досвіду, загальними для всіх людей. Отже, у педагогічному процесі вузу соціальна адаптація включає приведення індивідуальної і групової поведінки у відповідність з пануючою у даній соціальній і професійній групі системовою норм і цінностей.

Разом із тим, соціальний аспект процесу вузівської адаптації включає всі сторони спілкування студента; якщо це служб вузу МВС, то — насамперед його службової діяльності, до якої він запувається з моменту зарахування у ідоматичні вузлові структури. Вступивши до вузу МВС, слухачі впливаються у специфічну соціальну групу, яка характеризується не тільки особливостями умовами життя, праці, побуту, дещо іншою соціальною поведінкою, психологією, а й системовою цінносісною орієнтацією та обов'язком, пов'язаним із несеними військової служби. З огляду на це, соціальна адаптація — це не лише звикання до особистісного середовища і до колективу вузу, що включає ознайомлення з ідеїми настановами, нормами, цінностями даного колективу, а й формування військово-службових (статутних) стосунків і вироблення власної позиції щодо значення вимог, цінностей і норм входження в систему службово-відповідальних відносин даного колективу. У цьому процесі взаємодіють дві складні системи — особистість і середовище. З одного боку, соціальне середовище творить людину, а з іншого — людина творить соціальне середовище. Отже, соціальна адаптація — це складний процес, сповнений суперечностей, де пристосованість особистості до нового оточення веде до певних зрушень її внутрішніх властивостей, особистісних особливостей [3].

Умови вузу МВС — специфічні через використання в них служби як обов'язкового структурного елемента системи навчання, тобто одночасно проходить і адаптація до службово-професійної діяльності. У навчальній діяльності у служачів формуються і вольові властивості особистості, але при цьому вони не співпадають із позначеннями тим же терміном, але сформовані в професійній діяльності. Тому невідмінна адаптування до завдань професійної підготовки — основна причина розбіжностей між наявними і бажаними властивостями особистості служача конкретного вузу, зокрема для силових структур.

Адаптація у такому навчальному заході не вважається повною, якщо особистість, по-перше, не досягла оптимального поєднання своїх характеристик, необхідних для виконання навчальної роботи, по-друге, не проїшла комунікативна адаптація її до однокурсників, а потрет, не повністю адекватним є ставлення до вимог викладачів і командирів.

Соціальні фактори впливають на поведінку людини через "внутрішні умови", тобто через індивідуальні особистісні особливості, які створюються за участю зовнішніх умов. При цьому соціальний розвиток людини відбувається постійно: кожен акт спілкування людей може сприймати щось додати до їх досвіду. Людина постійно стає іншою, оскільки весь її досвід є частиною неперервного процесу змін.

У системному плані процес адаптації особистості в умовах військового вузу МВС важливо розглядати з опорою на всі змістові сторони її навчальної і службової (військової) діяльності, спілкування, а також у контексті розвитку її свідомості й цінносісних ставлень.

У міру доростіання особистості адаптація її до вузівського навчання протікає більш легко, внаслідок віднікання від шкільних методів навчання, але є її інший важливий бік проблеми — професійна адаптація. Саме у вузі в процесі адаптації служачів відбувається інтенсивне змістове і творче застосування їх до обраної професії, тому особливості поведінки служачів, зокрема системи вузів МВС, у сфері військово-службової діяльності визначають ступінь адаптації їх до професії. Найбільш чітким показником рівня особистісної адаптації до

своєї професійної ролі є зв'язок життєвих планів особистості з тією професією, яку вона опановує у вузі.

Аналіз ставлення служачів в вузі МВС до обраної професії свідчить, що в основі процесу особистісної адаптації можуть лежати причини не тільки професійного плану, а й соціального, пов'язаного з прерогативами працівників даної галузі, новою соціальною посадою, можливостями задоволення актуальних потреб. Отже, можна зробити висновок про те, що процес адаптації у вузі МВС є двояким: прийняття особистістю нових соціальних функцій і, незалежно від цього або у зв'язку з цим, прийняття професійної ролі. Рівень і змістовність особистісної адаптації в своїй системі обумовлені тим, наскільки і якож мірою співпадають в орієнтації особистості соціальна і професійна сторони її життєвих планів і прагнень.

В.Сластьонік вважає, що у професійній адаптації первочергове значення має загальна психологічна спрямованість особистості та її особистісна позиція, зокрема цілеспрямоване, активне ставлення до характеру і змісту навчально-професійної діяльності. Їх розвиток пов'язаний із формуванням необхідних професійних якостей, позитивної мотивації, тобто активно-позитивного ставлення до обраної спеціальності. Отже, психологічний бік соціальної адаптації особистості у вузі відіграє важливу роль у загальному процесі професійного розвитку служача, від чого вирішальну мірою і будуть залежати результати навчальної роботи першокурсника. Пристосування студентів первого курсу до нової системи організації й контролю навчання залежить від того, наскільки успішно вони зуміють адаптуватися до змін в умовах незвичайної методики організації й контролю результатів вузівського навчання.

Оскільки система навчання у вузі МВС поєднується з несенням військової служби, то особистісна адаптація до неї багато в чому обумовлена педагогічною технологією висування вимог до несення служби з боку командирів. Педагогічно важливим при цьому є вивчення працевдатності першокурсників як інтегральної характеристики їх адаптації до змісту й методів вузівського навчання.

Одною з найактивніших умов педагогічного попередження дезадаптації першокурсників в умовах навчання у вузі МВС є аналіз і діагностика виникнення труднощів особистості, її можливостей в отриманні інформації, пов'язаної з навчальною і службовою діяльністю. Їх неділовість нерідко служить безпосередньою причиною різних порушень в упорядкуванні соціально-комунікаційних стосунків першокурсників як із випадачами і курсовими офіцерами, так і в умовах академічної (навчальної) групи.

Таким чином, у системі життедіяльності першокурсника вузу педагогічно важливо враховувати комплекс соціальних і навчально-службових труднощів процесу її здійснення, пов'язаних із неділовістю випускників середньої школи до основних видів навчальної, службової й організаційно-комунікативної діяльності у спеціалізованому вузі МВС. Вражуючи, що першокурсники вузу МВС починають свою діяльність у новій для них педагогічній і військово-освітній системі, відрізняй за своєю метою, завданнями, вимогами, методами навчання і засобами соціальної комунікації від середньої школи, яка для більш успішного "входження" в нове соціальне середовище потребує опанування новими видами діяльності (навчальної і службової), від вузівських викладачів і командирів підрозділів вимагається виконання труднощів, які виникають у цьому процесі, намічення системи шляхів їх усунення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреева Д. А. О понятии адаптации: Исследование адаптации студентов к условиям учебы в вузе // Человек и общество. Проблемы интеллектуального и культурного развития студенчества. — Л.: изд-во Ленингр. ун-та, 1973. — Вып. 13. — С. 62–69.
2. Мощенко А. В. Психологические основы развития личности суворовца (теория, эксперименты, практика) / Под. ред. Л. Ф. Железникова. — М., 1996. — 144 с.
3. Перевалов В. Ф. Воинский коллектив: динамика отношений. — М.: Воениздат, 1991. — С. 167–172.
4. Психологический отбор военных специалистов: Методическое пособие. — М.: Воениздат, 1993. — С. 47–58.
5. Психология развивающейся личности / Под. ред. А. В. Петровского. — М.: Педагогика, 1987. — С. 248–256.

Володимир ВАСИЛЬЄВ

СОЦІОЛОГІЧНА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ФЕНОМЕНІВ МОТИВІВ І СТИМУЛІВ ТРУДОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Практичний досвід свідчить: для того, щоби праця у виробничому колективі була ефективною, необхідні прийнятні три умови: по-перше, працівники повинні мати потрібний трудовий потенціал (достатню загальноосвітню і професійну підготовку, здоров'я і т.п.); по-друге, мати бажання (достатню мотивацію) добре працювати, повністю використовувати і даючи розвивати свої потенційні можливості; по-третє, необхідні визначені матеріально-технічні й організаційно-управлінські умови для успішної роботи. Усі три умови дуже важливі, але саме бажання працювати, чітко виражена позитивна трудова мотивація відіграють у цій триаді першорядну роль. Адже від бажання ефективно працювати значною мірою залежить активність особистості, спрямована на створення й двох інших необхідних умов — потяг до наочання, до знань, до оволодіння професійною майстерністю, до нормалізації умов трудової діяльності. Психологи стверджують: «Людина найчастіше зупиняється не там, де вона "не може" (наприклад, вичерпала свої функціональні можливості, здібності та ін.), а там, де вона "не хоче", тобто не зацікавлена, не бачить позитивного ефекту або необхідності» [1, 3].

Щоби спонукати людину більш повно використовувати свої можливості, застосовується механізм стимулювання, тобто система мір і засобів свідомого впливу на ефективність діяльності працівників і колективів шляхом урахування і розвитку їх багатогранових інтересів.

Нові умови господарювання суттєво розширяють можливості для більш дієвого стимулювання працівників із максимальним урахуванням конкретних умов кожного підприємства і його окремих структурних ланок. Народжуються й зафіксуються нові форми колективної та індивідуальної винагород працівників. У зв'язку з цим зростає потреба в науковому осмисленні складніх і суперечливих соціальних процесів у сфері мотивації праці не тільки на рівні суспільства в цілому, й на окремому підприємстві. Це пов'язано і з тим, що економічна та соціальна ситуації в різних колективах суттєво відрізняються, що вони швидко змінюються та виникає відмінних зовнішніх і внутрішніх факторів, що стабільні форми і методи винагороди з часом утримують свою психологічну діяльність. Нема і не може бути готових універсальних рецептів ефективної організації стимулювання праці. На окремому підприємстві необхідний постійний пошук нових підходів і рішень. Тут дуже важлива сумісна аналітична робота економістів, соціологів, спрямована на осмислення нового досвіду, виселення і вирішення суперечностей, претимання складному соціальному процесу, як регулювання трудової мотивації.

У країнах СНД проблеми стимулювання праці довгий час були монополією економістів. Однак класична економічна парадигма відображає і гіпертрофує тільки один із аспектів складного і багатогранового процесу трудової мотивації. Обмеженість суто економічного підходу усвідомлюється сьогодні і багатьма видатними економістами. У зв'язку з цим характерна авторитетна думка директора інституту економіки РАН академіка Л. Абалкіна: «Не менш важливо вирватися з пут суто економічної логіки в розумінні людини, рухливих мотивів її діяльності, соціальних структур й освіти. При цьому мова йде не про те, щоби механічно додати до суто економічної матерії соціальні, політичні, моральні або релігійні аспекти. Головне полягає в тому, щоби зрозуміти їх внутрішню приналежність природі людини, їх незадуманість від економічних складових її життєдіяльності» [2, 10].

Перш за все необхідно визначитися з основними поняттями, які широко використовуються в сучасних концепціях мотивації. Ми вже не раз застосовували термін «мотивація». Що тут мається на увазі? *Мотив* (від лат. *motere* — приводити в рух, штовхати) — це спонукання до визначені дії. Бажанко при цьому підкреслити, що мотив до визначені дії з'являється у людині в процесі взаємодії з навколошнім середовищем і її зумовлюється, внутрішні (визначені потреби, цінності, інтереси і т.п.) і зовнішні фактори (предмети, явища, процеси). Прячому останні трансформуються у визначеній мотив тільки через взаємодію з внутрішніми. Тому один і той же зовнішній фактор може викликати різні мотиви у різних людей і в будь-який час в одній і тій же людині. На перший погляд поняття «мотив» просте і зрозуміле. Але коли вчені стали більш глибоко досліджувати процес формування і реальне місце мотиву в цілісному механізмі поведінки людей, то ця простота виявилася іноземною. Як

стверджує один із найбільш відомих дослідників цієї проблеми, німецький учений Х.Хекхаузен, "теорія мотивації досягла до теперішнього часу такої стадії, що глобальний конструкт "мотив" поступово набуває якості двосторонністю якості" [3, 250].

По-перше, фактично неможливо виділити окремий мотив. Ми завжди маємо справу з багатьма взаємодіючими мотивами, з визначеню їх системою, розчленувати яку практично неможливо. По-друге, дослідники завжди стикаються з процесом, а не зі статичним станом, і вичленити в цьому процесі такі взаємодіючі елементи, як потреби, цінності людини та предмети і процеси зовнішнього середовища і, нарешті, сам мотив — також неможливо. Виникає, що мотив — це не якийсь самостійний і відносно стабільний агент, що формується під впливом зовнішнього середовища і внутрішніх факторів, а надзвичайно рухоме явище, що з'являється й існує лише в процесі такої взаємодії. По-третє, мотив — це часто не стільки реальні спонукання, скільки спосіб раціоналізації, тобто роз'яснення, а іноді й виправдання, певних дій. У такому випадку розрізнюють дійсні мотиви і вербалне (тобто висловлене людиною) так зване мотивування. Але в дослідженнях провести чітку межу між дійсними і раціоналізованими мотивами або мотивуваннями не так просто.

Щодо поняття мотивації, то воно багатозначне [4, 339]. По-перше, термін "мотивація" використовується, коли мова йде про сукупність або певну систему мотивів. Якщо, наприклад, говорять "трудова мотивація", то мають на увазі сукупність усіх тих мотивів, які спонукають людей ефективно працювати. А це може бути і можливість заробити гроші для задоволення своїх життєвих потреб, і можливість реалізувати свій професійний, творчий потенціал, і прагнення до службового просування, до влади, і ставлення до праці як "заслуги життєвої цінності" тощо. По-друге, термін "мотивація" нерідко використовується як характеристика процесу формування, функціонування і розвитку спонукання до певної діяльності. Так, часто стверджують, що мотивація до певної діяльності (наприклад, до праці) зростає або знижується, з'являється або зникає. По-третє, термін "мотивація" іноді означає процес управління мотивами. Нерідко говорять, що мотивація певної категорії працівників здійснюється переважно за допомогою грошових винагород, а для інших — готовним є престиж, професійне зростання. Правда, коли в таких випадках використовують термін "мотивування", мають на увазі свідомі дії з боку керівників, орієнтовані на посилення суттєвої мотивації або певної зміні її структури. У такому розумінні термін "мотивування" збігається з поняттями "управління мотивацією" або "регульовання мотивації".

Управління мотивацією здійснюється за допомогою широкого набору засобів, якими можуть маніпулювати керівники. Можливості керівників цілеспрямовано впливати на трудову поведінку працівників значні, але далеко не безмежні. Формування так званої трудової мотивації людей здійснюється за межами підприємства в процесі високих і професіоналізації. При цьому керівник не стільки формує мотивацію, скільки підтримує її на певному рівні, посилює (гальмує), певним чином коректує. До того ж це надзвичайно складний і тонкий процес. Управління мотивацією принципово відрізняється від управління матеріальними компонентами виробництва. Тут ми маємо справу не з одноманітними управлінськими діями з боку менеджера, а зі складним процесом активної багатосторонньої взаємодії. Керівник, впливаючи на певного працівника, викликає не тільки активну зворотну реакцію з його боку, що може відповісти або суперечити наділам об'єкта управління. Одночасно він певним чином впливає на інших працівників, а останні через зворотні з'язки здійснюють певний тиск і на керівника, і на своїх колег, модифікуючи їх поведінку. Таким чином, вірогідність досягнення тиску результатів, на які розраховує керівник, використовуючи ті або інші засоби впливу на трудову поведінку, у такій системі більш низька, а ймовірність небажаних непередбачених наслідків вища, ніж в інших сферах управління. Це потребує від керівників як постійної уваги до всебічного обрукування будь-яких рішень, що стосуються сфери мотивації, так і гнучкості, готовності до коректування своїх дій на основі оперативного аналізу їх реальних наслідків.

У сучасніх концепціях мотивації широко використовують такий термін, як "стимул". У Давньому Римі стимулами називали довгі шесті з гострими кінцями, за допомогою яких правили бойовими колесницями. За аналогією стимулами сьогодні називають ті засоби, за допомогою яких керівник впливає на трудову мотивацію працівників. У широкому розумінні — від переконання, поради, настановання, через грошові та будь-які інші винагороди до силового впливу за допомогою наказів, адміністративних санкцій. Але в нашій науковій

літературі з питань мотивації розповсюджено більше розуміння, згідно з яким стимули — це тільки непрямі, опосередковані форми впливу на поведінку працівників.

Головним важкетем прямого впливу на керівника на працівників є його адміністративна влада. Спираючись на неї, він може за допомогою адміністративних розпоряджень і санкцій спонукати підлеглих до певних бажаних дій і блокувати можливі небажані дії. До числа прямих засобів впливу відноситься також специфічні комунікативні взаємодії (переконання, називання та ін.), до непрямих, опосередкованих — маніпуляції з різними предметами, явищами, що мають певне значення (цінність) для людини. Менеджер прямо не впливає на підлеглих за допомогою розпоряджень, санкцій або прохань, умовлянь, переконань. Використовуючи свої владні можливості, він змінює часові і кількісні параметри, а також умови досягнення певних цінністей для підлеглих предметів, процесів, а також позицій і стимулів у соціальному середовищі. При цьому він розраховує на те, що працівник, намагаючись або зберегти певні цінні для себе предмети, статуси, позиції, або заволодіти ними, наближиться до них, буде певним чином реагувати на зміни в наявності соціальному середовищі адекватними змінами у своїй трудовій поведінці. Наприклад, підвищуючи розмір премії, керівник розраховує на адекватне збільшення продуктивності праці, а погішуючи її умови — на зростання задоволеності працею і зниження поточності кадрів і т.п. У таких випадках керівник прямо “не тисне” на підлеглих. Вони мають можливість самостійно реагувати на зміни умов своєї діяльності. “ Особистість сама вибирає дії, але саме ті, які відповідають бажанням керівника, який створює для цього вибору необхідні і достатні умови” [5, 14].

Стимулування відрізняється від адміністрування і ціннісно орієнтованого регулювання перш за все тим, що це, як правило, не пряма, а опосередкована форма впливу на поведінку людей. “Стимулування передбачає створення певної зовнішньої ситуації, яка спонукає особистість діяти відповідним чином. Стимулування може розглядатися як крок до створення ситуації особистого вибору” [5, 56]. “Псевдоволя” і “псевдосамостійність” вибору — характерні риси ділової поведінки працівників у процесі стимулування. Людина здається, що вона самостійно і добровільно вибирає певний варіант ділової поведінки. Однак мистецтво керівника полягає саме в такому підборі стимулів і їх використовування, щоб ділову поведінку підлеглих не відхилялась (або мінімально відхилялась) від того шляху, який веде до досягнення основних цілей виробничої організації.

Зупинимось на деталях загальних суттєвих характеристиках стимулів. Якби вас запитали, як ви знаєте основні стимули, то ви, напевно б, назовете такі предмети і соціальні процеси, статуси, як, наприклад, гроші, житло, почесні нагороди, підвищення розряду, службове підвищення і т.п. Звичка однозначно пов’язувати поняття стимулу з конкретними предметами, явищами, процесами породжує ілюзії, немовби стимулами є саме ці предмети, з певними притаманністю їм якостями, атрибутами. У дійсності це не так. Жоден предмет чи явище самі по собі не можуть розглядатися як стимул — ні гроші, ні житло, ні, тим більше, орден або медаль. “Стимул — це фактор, роль якого визначається не його матеріальною природою, а його значенням для діяльності даної системи” [6, 12].

Стимулуючі властивості — не іманентна характеристика якого-небудь предмета, процесу. Вони з’являються тільки в процесі взаємодії з потребами, інтересами, цінностями людей. І те, з’являються вони чи ні і наскільки сильноюми будуть, залежить не тільки від властивостей тих або інших предметів, явищ, але і від потреб, інтересів, цінностей тих людей, з якими вони взаємодіють. Тому одні і ті ж предмети, процеси, явища для одних людей можуть бути сильноюми стимулами, а для других — слабкими, а для третіх — антистимулами. Суттєво змінюються стимулуючий ефект певних предметів, явищ, процесів і відносно до однієї і тієї ж людини, якщо змінюються її особисті характеристики або умови життєдіяльності. Процес стимулування полягає в тому, щоби підбирати і цілеспрямовано маніпулювати такою сукупністю предметів, явищ, процесів, які найбільш важливі для конкретних груп людей, у конкретних умовах, і тому можуть бути стимулами трудової поведінки.

Складність полягає в тому, що те, що для керівника здається стимулом, не зажади є нічим для підлеглих. Наприклад, керівнику здається, що якщо працівники будуть мати можливість заробити більше грошей, то будуть працювати краще. Але може бути так, що деякі з них із різних причин не дуже зацікавлені у відносно невеликому підвищенні зарплати, інші не мають можливості для підвищення інтенсивності і якості праці. У результаті реальних позитивних

змін у трудовій поведінці працівників не відбудеться. Це ситуація, коли ми маємо справу з псевдостимулюванням. На жаль, у повсякденній практиці управління трудовим мотивом це зустрічається дуже часто.

Реальні інтереси, потреби, надії — це феномени внутрішнього життя людей, які не так просто виявити, зрозуміти і правильно оцінити. Особливо, якщо керівник більше орієнтується на особисті амбіції та усталені стереотипи, ніж на тонкі сигнали, які інформують про реальні потреби, надії, сподівання підлегликів.

Найбільш сприятливим, але малояківірною, є ситуація, коли предмети, явища, процеси, використовувані як стимули, викликають позитивні зміни в мотивації абсолютної більшості працівників. У більшості ж випадків картина менш сприятлива: позитивні зміни спостерігаються тільки в певній частині працівників, у той час як в інших — немає яскравої зміни, а в окремих індивідів трудова мотивація може навіть занурюватися. На жаль, стимулювання однієї категорії працівників одночасно може дестимулювати інших. Повністю уникнути негативних ефектів неможливо. Задача полягає в тому, щоби вибирати такий варіант стимулювання, при якому "плюсів" буде більше ніж "мінусів". І тут дуже важливими можуть бути систематичні соціологічні дослідження потреб, інтересів, сподівань різних категорій працівників.

ЛІТЕРАТУРА

- Асеев В.Г. Мотивационные резервы человека // Психолог. журн. — 1987. — №5. — С.3-13.
- Абалкин Л. Экономическая теория на путях к новой парадигме // Вопр. экономики. — 1993. — №6. — С.7-14.
- Жекузен Х. Мотивация и деятельность: В 2 т. Пер. с нем. — М.: Педагогика, 1986. — 392 с.
- Общий курс менеджмента в таблицах и графиках: Учебник для вузов / Б.В.Прыкин, Л.В.Прыкина, З.А.Услан, Н.Д.Эриашвили / Под ред. проф. Б.В.Прыкина. — М.: Банки и биржи, ЮНИТИ, 1998. — 415 с.
- Попова И.М. Стимулирование трудовой деятельности как способ управления (социологический анализ) — К.: Наук. думка, 1976. — 207 с.
- Стимулы трудовой деятельности: Методол. аспект / Ф.Н.Щербак. — Л.: изд-во Ленингр. ун-та, 1976. — 280 с.

Віталій ДЕРЛАМЕНКО

ІНФОРМАЦІЙНІ КОНСУЛЬТАЦІЙНО-ОСВІТНІ СЛУЖБИ З ПИТАНЬ СІЛЬСЬКОГО ГОСПОДАРСТВА УКРАЇНИ НА СУЧASNOMU ETAPI

З переходом економіки України до ринкових відносин, приватизацією землі та польово "нового" фермера, часто мало знайомого з науковими основами сільського господарства, виникла налагальні необхідності у створенні інформаційних консультаційно-освітніх служб (ІКОС), які надавали б послуги не лише на основі друкованої продукції а й використовували в своїй роботі комп'ютерні інформаційні продукти в свого світу. В зв'язку з цим поспішилась увага до розвитку інформатизації українського суспільства, вимення національних і зарубіжніх електронних інформаційних ресурсів із питань сільського господарства. Вітчизняні бібліотечно-бібліографічні фонди стали розглядатися як складова національних інформаційних ресурсів України. Держава продовжувала вживати заходів щодо інформатизації агропромислового виробництва та розповсюдження сільськогосподарської інформації. Про все це йдеється у монографіях [1, 2], написаних автором даної публікації. Оскільки з моменту їх виходу в світ минуло не так вже й багато часу, то, уникнувши повторного детального розгляду загальнених питань, зупинимось лише на новому, що відбулося впродовж останнього часу або потребує дещо іншого висвітлення.

Значно активізувалася бібліографічна робота ЦНСГБ УААН. Видано ретроспективний бібліографічний покажчик, дуже необхідний консультантам регіональних центрів наукового забезпечення АПВ, "Бібліографічний покажчик по сільськогосподарській літературі, підготовлені бібліотеками науково-дослідницьких установ УААН та сільськогосподарських вищих навчальних закладів Мінагропрому України. 1969-1999" [3]. У посібнику відзерткають різні види бібліографічної продукції з усіх питань сільського господарства. Серед них: загальногалузеві, тематичні (в т.ч. з охопленням сільськогосподарських культур), ретроспективні, поточні,

рекомендаційні бібліографічні видання, а також бібліографічні покажчики праць наукових установ. Пошук здійснювався за каталогами фондів ЦНСГБ УААН та НПБУ, основними та допоміжними виданнями "Літопису книг" за 1969–1999 р.р., а також виданнями покажчиків другого ступеня, підготовленими ХДК (ХДАК), Книжковою палатовою України ім. Івана Федорова, ЦНСГБ ВАСГНІП та РАСГН. Упорядниками, по суті, зроблено облік, реєстрацію і систематизацію накопичених сільськогосподарських бібліографічних ресурсів, що послужить їх повнішому використанню у довідково-бібліографічній роботі бібліотек та інформаційній консультаційно-освітній діяльності відповідних служб. Протягом 1999 року було видано 10 покажчиків біобібліографічної серії "Академіки Української академії аграрних наук", які також можуть бути використані при здійсненні інформаційної консультаційно-освітньої роботи.

Споживачами інформації науково-технічного характеру в агропромисловому виробництві завжди були підприємства й об'єднання сільського господарства, органи державного і регіонального управління АПК, установи агрономії та освіти. В умовах ринкової економіки, приватизації землі навіть все більше стали цікавитись "нові" землевласники — фермери. В той же час напрацьовані науково-дослідними установами рекомендації, методичні розробки, технічні і технологічні нововведення доводяться сьогодні до широкого загалу господарських структур і приватних осіб невчасно, не працює механізм узагальнення передового виробничого досвіду, не налагоджена система складання та широкого розповсюдження аналітичних оглядів і прогнозів розвитку виробничих і ринкових ситуацій на місцевому, регіональному і державному рівнях.

Зважаючи на це, було прийнято: спільну постанову Колегії Міністерства промисловості України і Президії УААН від 9 червня 1993 р. (протокол № 17/12), згідно з яким передбачалось створення регіональних інформаційно-консультаційних і впроваджувальних наукових центрів; постанову Президії УААН від 1 серпня 1995 р. (протокол № 21), що спрямовувала роботу обласних державних дослідних станцій на виробничу перевірку і доопрацювання щодо умов певних регіонів країни досягнень учених УААН та сприяння впровадженню у виробництво тих із них, які показують високу ефективність. Ці питання піднямались і на Всеукраїнській нараді з питань АПК (грудень 1996 р.). Проте перевірка, здійснена спеціалістами апарату Президії УААН, показала, що освоєнням завершених розробок у регіонах практично ніхто не займається. Зрозуміло, що за таких умов наявність найефективніших наукових досягнень не можуть вгинути на економічний стан галузі. Тому Загальні збори УААН прийняли постанову про удосконалення наукового забезпечення агропромислового виробництва на регіональному рівні [4]; а 9 січня 1998 р. був виданий спільний наказ Мінагропрому України та УААН "Про удосконалення наукового забезпечення агропромислового виробництва на регіональному рівні" [5], яким, з метою досягнення підвищення наукового забезпечення АПВ Автономної Республіки Крим та областей України, посилення інтеграції науки і виробництва, більш дієвого впливу аграрної науки на розвиток сільського господарства, переробної промисловості та соціальної сфери, створено центри наукового забезпечення (ЦНЗ) АПВ на базі 17-ти державних обласних дослідних станцій та 8-ми науково-дослідних інститутів, які виконують їх функції.

Трохи згодом (21 січня 1998 р.) УААН видає наказ "Про організацію виконання Програми наукового забезпечення агропромислового виробництва регіонів України", яким затверджено перелік наукових установ (організацій), котрі залучаються до виконання Програми, та механізм фінансування ЦНЗ АПВ областей України та Автономної Республіки Крим [4].

У таєм спосіб було закладено підвальні створення державної мережі інформаційних консультаційно-освітніх або, як їх ще називають, інформаційно-консультаційних і впроваджувальних служб, які мають органічно вписатися в структуру Ринкової інформаційно-аналітичної системи (РІАС) АПВ та НСІКОС АПК України.

Сьогодні система регіональних ЦНЗ АПВ УААН знаходитьться у стадії становлення. Її діяльність відображення у звітах про роботу УААН за 1997 і 1998 р.р. [6, 7] та короткому звіті за 1999 р. [8]. Науково-методичний супровід цього процесу забезпечує відділення інформатики Інституту аграрної економіки УААН, підзвітніми якого підготовлені проекти програм [9, 10], наказів [5, 11, 12], інших розпорядчичих та регламентуючих документів [13, 14], а також різноманітні методичні посібники [15, 16, 17] та багато інших матеріалів. Нині робота зосереджена на розбудові та удосконаленні зазначеної відомчої системи. Перш за все це

стосується створення не організованих у свій час панок, брак яких дуже впливає на розвиток і нормальнє функціонування системи. З цією метою найближчим часом необхідно буде розробити пропозиції щодо створення Багаторівневої системи, здатної здійснювати інформаційне та консультаційно-освітнє забезпечення всіх категорій громадян-інвесторів і землевласників, не залежно від місця їх проживання. У зв'язку з цим можна висловити припущення, що система, крім другого — вже сформованого регіонального, по суті, обласного рівня, матиме:

- перший рівень — відомчий інформаційний науково-методичний консультаційно-освітній центр, який очолить і координуватиме діяльність служб усіх інших рівнів системи;
- третій рівень — районні (на початковому етапі міжрайонні) центри (бюро) даного профілю;
- четвертий рівень — сільські опорні пункти.

Варто зазначити, що паралельно до системи УААН створюються напівдержавні формування інших систем і відомств. Наприклад, у Національному аграрному університеті створено Інформаційно-консультаційний та впроваджувальний відділ, покликаний забезпечити потреби:

- підготовки кадрів у сфері інформаційно-консультаційного забезпечення в структурах АПК;
- інтеграції головних рушійних факторів прогресу держави: управління, науки, освіти й інформації;
- регулярного підвищення управлінського та професійного рівня фахівців АПК;
- оперативного інформаційно-консультаційного обслуговування сільськогосподарського товарамиробника.

Основною метою відділу є підготовка кадрів для забезпечення інформаційно-консультаційної, навчально-тренінгової, управлінської та впроваджувальної діяльності. Залоговою досягнення цієї мети є високий науково-освітній потенціал НАУ; розвиток його технічної бази, інформаційної системи й телекомуникацій; широке використання досвіду розвинутих країн світу з розбудови систем забезпечення; використання досягнень світового науково-технічного прогресу на благо людства.

Вихідним з цього, перед відділом постають такі завдання:

- організація різних форм навчання, тренінгів із використанням нових інформаційних технологій;
- розробка навчальних планів та програм, методичних матеріалів;
- надання інформаційно-консультаційних послуг сільськогосподарським товарамиробникам з участю вченів, викладачів, дослідників фахівців;
- організація та проведення конференцій, семінарів, виставок, Днів поля;
- формування інформаційної бази науково-технічної, навчальної та ринкової сільськогосподарської інформації;
- обмін інформацією та організація взаємодії з різними державними та недержавними організаціями України та країн світу;
- формування регіональних мереж інформаційного та консультаційного забезпечення фермерів і фахівців у системі АПК.

Спрямованість на вирішення сучасних проблем сільськогосподарських товарамиробників, доступність інформації для всіх, хто займається або пов'язаний з сільгоспівиробництвом; оперативність; високий рівень якості; використання передових технологій — всі ці принципи роботи дозволяють прогнозувати складність за рахунок:

- підвищення ефективності господарської діяльності в сфері АПК;
- консультування та навчання згідно з договорами;
- виставок-продажів досягнень АПК, аграрної науки, освіти й менеджменту;
- посередництва [18, 19].

Подібна робота здійснюється і в інших сільськогосподарських університетах і середніх навчальних закладах. Наведемо кілька прикладів.

На базі Вінницького державного сільськогосподарського інституту (нині університет) з жовтня 1998 р. почав діяти Центр навчання та підтримки фермерів (ЦНПФ). Мета існування

ЦНПФ — залигти фермерів до освітньої діяльності для набуття нових знань і налічок, спрямованіх на прийняття правильних рішень із розвитку власного господарства, що сприє успішному реформуванню аграрного сектора економіки та збільшенню обсягів виробництва сільськогосподарської продукції.

ЦНПФ створено в рамках спільнотного проекту університету штату Луїзіана (США), Українського відділення Міжнародного центру наукової культури "Всесвітня лабораторія" і Вінницького державного сільськогосподарського інституту за участю Національного аграрного університету.

Робота, яка здійснюється ЦНПФ, фінансується урядом США і буде виконуватись протягом трьох років, після завершення яких передбачається знайти шляхи його подальшого фінансування.

У своїй діяльності ЦНПФ здійснює комплекс заходів та використовує такі форми і методи роботи:

- проведення семінарів та Днів поля;
- видання брошур серії "Бібліотека фермера", інструкцій та нормативів, листівок тощо, які безкоштовно розповсюджуються серед фермерів;
- публікація інформаційно-наукових матеріалів у газеті обласної Асоціації фермерів "Будні" з фінансуванням окремих видавців;
- надання консультаційної допомоги з юридичних, фінансових, технічних та інших питань, що стосуються фермерської діяльності;
- збір, обробка і розподілження інформації про організації агробізнесу Вінницької області, де фермери можуть придбати насіння, техніку, комплектуючі тощо;
- створення спільно з працівниками Українського відділення "Всесвітньої лабораторії", комп'ютерної системи інформаційної підтримки, яка буде містити в себе інформацію для фермера (починаючи від карти поля і закінчуючи розрізом збуту його продукції).

На території області працює 13 регіональних (міжрайонних) відділів Проекту з постійними працівниками, які відвідали майське всі фермерські господарства, проанкетували близько 400 фермерів, провели семінари, у яких взято участь понад 700 осіб.

Завдяки діяльності ЦНПФ та отриманій інформації фермери області вже можуть одержувати певний зиск. Наприклад: один із них придбав 10 глемінських свиноматок, за які розрахувався поросятами від першого опорусу, другий вдало розпочав вирощувати сою; на полях третього були організовані демонстраційні діїнки та проведено День поля, після чого власник вносить зміни до проекту тваринницького комплексу і т.д. У чотирьох районах створені дорадчі комітети фермерів, які розглядають нагальні проблеми та шукають шляхи їх розв'язання.

Роботу ЦНПФ забезпечує штат професорів і доцентів, які навчались у США і можуть здійснювати підготовку фахівців для подібних структур по усій Україні [20]. Подібні служби створюються і в інших сільськогосподарських вищих та середніх навчальних закладах [21, 22], що свідчить про розвиток другої мережі інформаційно-консультаційно-освітніх центрів. Крім того в Україні формується Консультаційна сільськогосподарська служба "Зелена сітка" (Херсон) [23], організаційна структура якої має три рівні: національний, регіональний та районний.

На національному рівні служба створюється у вигляді Національного центру, як сільськогосподарський сервісний кооператив, що координує свою діяльність у питаннях розвитку служби з відповідними міністерствами та організаціями національного рівня.

На регіональному рівні служби створюються у формах, що найбільш відповідають регіональній специфіці, самостійно визначаючи організаційну структуру та правовий статус. Це може бути як самостійна організація, так і підрозділ освітніх, науково-дослідницьких установ та організацій сільських товариства. Інтеграція служби в національному масштабі забезпечується єднотою мети, завдань, функцій та основних принципів.

Організаційна структура районних служб визначається рамками регіональної стратегії. Формування місцевих відділень регіональної служби можливе також на базі освітніх, науково-дослідницьких установ та організацій сільських товариства. Для вирішення їх проблем служба на всіх рівнях планує тісно співпрацювати з організаціями, що мають вплив на розвиток АПК; органами управління АПК; державними установами; науково-дослідницькими інститутами та станціями; вищими та середніми спеціальними навчальними закладами; службами обслуговування АПК; фінансово-кредитними установами; організаціями сільських товариства.

постачальниками засобів виробництва для сільського господарства; переробниками, розподільчими та збутовими підприємствами; засобами масової інформації; різними громадськими організаціями.

В межах країни успішно функціонує і Західноукраїнський регіональний центр фермерства (с. Заліщики Тернопільської обл.), який обслуговує землевласників і у двох сусідніх областях [24].

Інформаційна консультаційно-освітня служба в Україні формуються і на кошти або при фінансовій підтримці різних іноземних урядових та приватних фондів. Наприклад, із 1997 р. у Київській, Донецькій, Одеській, Житомирській областях та АР Крим розгортається мережа комерційного проекту МСГ США, повна назва якого "USDA Commercial Agriculture Development Project Roster of Participants". Львівська аграрна діагностична служба створена в рамках реалізації програми TACIS [25]. У Донецькій області з січня 1999 р. активно формується система сільськіх консультаційно-інформаційних послуг за допомогою проекту технічної допомоги з підтримання та розвитку аграрної сфери Британського урядового Фонду Ноу-Хау [26] тощо.

Є в країні і представництва різних зарубіжних фірм: "Дюпон", "Табен", "Байер АГ" та ін., які через дилерські мережі не лише продають свою продукцію (машини, добрива, пестициди тощо), а й розповсюджують рекомендації в ідання та надають професійну консультацію.

Звичайно, цим не обмежується весь спектр вітчизняних та зарубіжних консультаційних служб, що наприклад, як гриби після дощу, з'являються в Україні. Проте вже сказаного достатньо, щоби скласти певну уяву про їх різноманітність і можливості.

В даному розділі зазначимо лише, що в основі таких служб лежать викорені життям конкретизовані моделі, реалізація яких вимагає багато силу з продовольчої кризи. Найпоширенішими з них є три:

- служби сільськогосподарського розвитку і консультування (Велика Британія), що базуються на дослідженнях, здійснених у експериментальних агрогосподарствах;
- служби розповсюдження сільськогосподарської інформації і проведення агродосліджень (Extension Service) (США), які у своїй роботі спираються на сільськогосподарські університети та коледжі штатів, що координують свою діяльність із комерційними інформаційно-консультаційними компаніями;
- світового банку, в основі якої лежить робота з підготовки і здійснення регулюючих відповідей фермерських господарств.

Існують й інші моделі, але жодна з них не є ідеальною для України, що отримала у специфічних економіческих умовах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дерлеменко В.В. Розподілення сільськогосподарської науково-технічної інформації: Монографія. — К.: ІАН УААН, 1999. — 410 с.
2. Дерлеменко В.В. Сільськогосподарські інформаційно-консультаційно-освітні служби: Монографія — К.: ІАН УААН, 2001. — 452 с.
3. Бібліографічні посажінки сільськогосподарської літератури, підготовлені бібліотеками науково-дослідних установ УААН та сільськогосподарських вищих навчальних закладів Мінагропрому України. 1969–1999: Ретросп. наук. — доп. бібліогр. посаж. / ЦНСГБ УААН; Уклад.: Дерлеменко Т.Ф., Варга З.І.; Наук. ред. Слободянік М.С. — К., 1999. — 54 с.
4. Українська академія аграрних наук. Президія. Про вдосконалення наукового забезпечення агропромислового виробництва на регіональному рівні: Постанова Загальних зборів УААН, 17 груд. 1997 р. — К., 1997. — 8 с.
5. Міністерство агропромислового комплексу України, Українська академія аграрних наук. Наказ "Про вдосконалення наукового забезпечення агропромислового виробництва на регіональному рівні", 9 січ. 1998 р. — К., 1998. — 12 с.
6. Робота Обласних центрів наукового забезпечення агропромислового виробництва // Звіт про роботу Української академії аграрних наук за 1997 рік / УААН. — К., 1998. — С. 186–191.
7. Робота центрів наукового забезпечення агропромислового виробництва // Звіт про роботу Української академії аграрних наук за 1998 рік / УААН. — К.: Аграрна наука, 1999. — С. 137–149.
8. Робота Центрів наукового забезпечення агропромислового виробництва АР Крим та областей // Короткий звіт про роботу Української академії аграрних наук за 1999 рік / УААН. — К., 2000. — С. 52–57.
9. Програма інформатизації агропромислового виробництва на 1996–2000 рр. / Міністерство агропромислового комплексу України, УААН. — К., 1996. — 72 с.
10. Програма інформатизації агропромислового комплексу на 2000–2005 рр. і на період до 2010 року: Проект / Мінагропром України, УААН, ВСІФ АПК. — К., 1999. — 53 с.
11. Міністерство агропромислового комплексу України, Українська академія аграрних наук. Наказ "Про забезпечення працівників агропромислового комплексу галузевою науково-технічною і ринковою інформацією виробничого характеру", 20 трав. 1998 р. — К., 1998. — 14 с.

12. Українська академія аграрних наук. Наказ "Про організацію виконання Програми наукового забезпечення агропромислового виробництва регіонів України", 21 січ. 1998 р. — К., 1998. — 11 с. [Препр.]
13. Реєстр національних експертів-консультантів з питань сільського господарства / Упоряд.: М.Ф. Кропинко, С.О. Тивончук, В.В. Дерлєменко; М-во АПК України, УААН. — К., 1997. — 30 с.
14. Типове положення про відділ інформаційного та консультаційно-технологічного забезпечення Регіонального центру наукового забезпечення агропромислового виробництва / ІАЕ УААН. — К., 1998. — 12 с.
15. Посібник по науково-консультаційному та інформаційному забезпеченню аграрних перетворень / Авт. колектив: М.Ф. Кропинко, Б.К. Скірта, В.В. Дерлєменко та ін.; ІАЕ УААН. — К., 1997. — 48 с.
16. Рекомендації по створенню Державної системи надання консультаційних послуг, освоєння та пропаганди дослідження науково-технічного прогресу в агропромисловому виробництві України / Авт. колектив: М.Ф. Кропинко, Б.К. Скірта, В.В. Дерлєменко та ін.; ІАЕ УАН. — К., 1997. — 31 с.
17. Розвиток системи надання науково-консультаційних послуг, пропаганди дослідень НТП і передового досвіду // Інформаційні ресурси та їх використання в агропромисловому виробництві: Збірник наукових праць. № 1. / Ред. колегія: П.Т. Саблук (Гол. ред.), М.Ф. Кропинко, В.В. Дерлєменко та ін.; ІАЕ. — К., 1999. — С.58–94.
18. Інформаційно-консультаційний та впроваджувальний відділ Екстеншн / Способ доступу: <http://www.pam.kiev.ua/extensiom/>
19. Кальна-Дубінськ Т. Перші пастівки // За сільськогосподарські кадри. — 2000. — 6 трав. 20. Центр — власникам землі // Будів. — 2000. — 19 трав.
20. Інформаційні ресурси та їх використання в агропромисловому виробництві: Збірник наукових праць. № 1. — К.: ІАЕ, 1999. — 242 с.
21. Інформаційні ресурси та їх використання в агропромисловому виробництві: Збірник наукових праць. № 2. — К.: ІАЕ, 2000. — 307 с.
22. Борулік Ф.О. Консультаційна сільськогосподарська служба України "Зелена сітка" // Інформаційні ресурси та їх використання в агропромисловому виробництві: Збірник наукових праць. № 1. / Ред. колегія: П.Т. Саблук (Гол. ред.), М.Ф. Кропинко, В.В. Дерлєменко та ін.; ІАЕ. — К., 1999. — С.84–87.
23. Децовський Й.Й. Особливості функціонування регіональної інформаційно-консультаційної служби: проблеми й пошуки // Інформаційні ресурси та їх використання в агропромисловому виробництві: Збірник наукових праць. № 1. / Ред. колегія П.Т. Саблук (Гол. ред.), М.Ф. Кропинко, В.В. Дерлєменко та ін.; ІАЕ. — К., 1999. — С.75–78.
24. Головашенко В.О., Смішинський В.В., Черекін Г.В. Стан і перспективи розвитку економічного консультування підприємств АПК Львівської області // Інформаційні ресурси та їх використання в агропромисловому виробництві: Збірник наукових праць. № 2. / Ред. колегія: П.Т. Саблук (Гол. ред.), М.Ф. Кропинко, В.В. Дерлєменко та ін.; ІАЕ. — К., 2000. — С.99–105.
25. Бородича Е.Н. Опыт развития системы сельских консультационно-информационных услуг в Донецкой области // Інформаційні ресурси та їх використання в агропромисловому виробництві: Збірник наукових праць. № 2. / Ред. колегія П.Т. Саблук (Гол. ред.), М.Ф. Кропинко, В.В. Дерлєменко та ін.; ІАЕ. — К., 2000. — С.79–85.

ВИВЧАЄМО ДОСВІД

Олена БІДА

ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ НА УРОКАХ ПРИРОДОЗНАВСТВА В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

Питання про диференційований підхід до учнів у процесі навчання ґрунтуються на індивідуальних відрізностях, які передусім полягають у рівніві підготовленості дітей до сприймання нових знань. Основне призначення диференційованого завдань — забезпечити для кожного учня оптимальний характер таємницької діяльності у процесі навчальної роботи.

При організації навчального процесу на педагогічному факультеті Уманського державного педагогічного університету студенти, користуючись підручниками О.Біди [2], Т.Байбари [1] та посібником С.Логачевської [3], описані теоретичне надбання учнів з даної проблеми. Вони переконуються в необхідності врахування індивідуальних особливостей учнів під час навчання: винчають вимоги до організації диференційованого навчання, знайомляться зі способами і прийомами диференціації завдань на уроках природознавства і сільськогосподарської праці. Вивчаючи матеріал §8.4 підручника "Природознавство і сільськогосподарська праця: Методика викладання" [2], студенти усвідомлюють, що особливо ретельно потрібно ставитись до реалізації рівнівого підходу при організації навчального процесу і забезпечувати засвоєння природознавчого матеріалу учнями згідно з їх інтересами, запитами.

Значну роль у здійсненні диференціації у навчанні природознавства відіграє введеній до навчального плану педагогічного факультету спецпрактікум "Теорія і практика диференційованого навчання", який читає кандидат педагогічних наук, заслужений вчитель України (Балахівська середня школа, що на Кіровоградщині), автор посібників із диференційованого навчання С.Логачевська. Світлана Панасівна, передаючи свій багатий досвід майбутнім класоводам, наголошує на тому, що найoptimalnijshim варіантом навчального процесу є органічне поєднання на кожному занятті колективних форм роботи з індивідуальними; що індивідуалізація навчання забобігає відставанню слабковиступаючих і забезпечує розвиток інтересів, нахочів, здібностей усіх учнів відповідно до їхніх якостей, особливостей психіки. Вона знайомить студентів із ключовими поняттями підходу до диференціації — прийомами багаторазового пояснення нового матеріалу, вибором учнями завдань за варіантами для самостійної роботи на основі самооцінки своїх можливостей, завершенням уроку виконанням спільноЯ роботи. С.Логачевська наголошує:

- багаторазове пояснення нового матеріалу дає змогу після короткого повідомлення способу виконання роботи запропонувати сильним учням відразу ж переходити до самостійних завдань (за варіантами), середнім — закріплювати знання, опиравшись на "педагогічну підказку", слабким — повторно прослухати зміст теми і поміркувати з учителем;

- постійно зап鲁чаючи дітей до виконання завдань за вибором, необхідно створювати об'єктивні можливості для стимулювання поєднання мотивів навчання. Навіть слабкий учень поступово відчуває своє зростання, якщо вчителі завжди помічали його успіхи і підтримували їх, використовуючи всілякі допоміжні засоби;

- в раковузати різні познавальні самостійності учнів;

- використовувати потенційні можливості всіх за допомогою поєднання фронтальних, індивідуальних, групових і парних форм роботи, будувати урок таким чином, щоби визначити для кожного найраціональніший шлях здобуття знань. Для цього потрібно застосовувати картки з конкретними завданнями. На картках чітко формулюються диференційовані завдання,

які дають змогу учням у межах однієї теми підіключатися до відповідних ситуацій, що сприяє розвитку їх мислення, допомагає вільно оперувати засвоєним матеріалом, а також поєднувати матеріал, що виникається, з раніше отриманим, конкретизуючи його у вигляді таблиць, схем, наукових питань, опорних слів, визначає систему цих завдань та прийоми роботи з ними;

— суть диференційованіх завдань полягає не в полегшені чи спрощенні програмового матеріалу, а у визначення оптимального шляху, по якому піде учень, щоб досягти поставленої мети.

Т.Байбара [1] і С.Логачевська [3] пропонують способи і прийоми диференціації завдань на уроках природознавства звести до диференціації за ступенем:

- складності змістової сторони;
- складності операційної сторони;
- познавальної самостійності учнів.

Щоби підготувати за такими способами і прийомами диференційовані завдання, студенти спочатку вивчають їх змістову сторону [2; 3]. Зокрема, вони усвідомлюють, що диференціація за ступенем складності змістової сторони — це добір різноманітних завдань, поділених на: завдання, що вимагають різної глибини узагальнення і висновків; завдання, розраховані на різний рівень теоретичного обґрунтування роботи, що виконується; завдання репродуктивного і творчого характеру.

Усі три групи школярів мають виконати однакові завдання, але з різними елементами знань — уявленнями або поняттями про об'єкти і явища природи, взаємозв'язки і взаємозалежності між ними.

Враховуючи засвоєні студентами теоретичні положення з даної проблеми, на лабораторних заняттях вчимо майбутніх класоводів розробляти диференційовані завдання за ступенем складності змістової сторони. Спочатку студенти обирають тему уроку, визначають його мету, зміст і можливості щодо визначення диференціації завдань. Наприклад, студенти обрали тему уроку-експурсії “Весняні зміни у неживій і живій природі”, яка виникається у 3(2)-му класі. Вони встановлюють, що з метою формування поняття “ранньовітучі рослини”, учитель має організувати спостереження дітей за такими рослинами своєї місцевості під час проведення відповідного етапу уроку-експурсії і приймають рішення скласти диференційовані завдання для учнів. Але спочатку студенти повторюють матеріал, вивчений на заняттях з ботаніки (на першому курсі): називають рослини-ефемери, визначають їхні характерні ознаки, встановлюють причину раннього цвітіння. Далі в групах (групова форма роботи) студенти складають диференційовані завдання з урахуванням засвоєніс ними відповідні вимог й обґрунтують свої міркування. Після цього іде обговорення запропонованіс ними завдань для різних груп учнів і приймається найбільш оптимальний варіант.

Завдання для учнів I групи:

Проведи спостереження за ранньовітучими рослинами. Відміть, які зміни відбулися з ними на весні? Визнач їхні характерні ознаки.

Для учнів II групи:

Проведи спостереження за ранньовітучими рослинами: підсніжником, рястом, проліском. Назви їхні характерні ознаки. Які зміни відбулися з цими рослинами на весні? Що для них всіх характерно?

Для учнів III групи:

Проведи спостереження за ранньовітучою рослиною — підсніжником. Що для неї характерно на весні?

Отже, складаючи диференційовані завдання, студенти спираються на положення, представлені в підручнику Т.Байбари. Мета роботи — одна для всього класу. Однак, щоби виконати завдання, діти I групи повинні актуалізувати поняття “ранньовітучі рослини” і зіставити загальні з однінчаком, тобто розізнати, які рослини належать до ранньовітучих, і зробити загальний висновок. Завдання для II групи простіше: знайти зазначені об'єкти, провести спостереження за кількома з них і зробити відповідний висновок. III група має провести конкретне спостереження за однінчаком об'єктом [1, 115].

У період проходження педагогічної практики студенти націлюються на використання знань, здобутих під час вивчення методики природознавства, при підготовці до уроків природознавства і їх проведення.

При проведенні уроку-експурсії “Весняні зміни у неживій і живій природі” (3(2)клас) окремі студенти за допомогою клаусова розподілили учнів на три групи відповідно до вимог, визначеніх Т.Байборово [1] та С.Логачевською [3], і використали розроблені ними на лабораторних заняттях із методики викладання природознавства і сільськогосподарської праці диференційовані завдання, в яких запропонували молодшим школярам різну кількість об'єктів, що спричиняє зміну характеру і ступеня узагальнення нових знань.

Під час обговорення проведених різними групами учнів спостережень студент-практикант, який проводив цей урок, запропонував дітям розповісти про зміни, які сталися із трав'янистими рослинами на весні. Спочатку він застухав відповіді слабких учнів, існує розповідь доповини середні учні, а загальний висновок зробили найсильніші. Присутні на уроці студенти-практиканти і студент у ролі клаусова переконались у тому, що така організація навчального процесу забезпечує виконання завдань відповідно до можливостей учнів, активізує або підвищує їхню пізнавальну діяльність.

Аналогічно до організації навчального процесу з усвідомленням студентами способу диференціації за ступенем складності змістової сторони організовуємо на лабораторних заняттях із методики природознавства і сільськогосподарської праці засвоєння способу диференціації за ступенем операційної сторони. Усвідомивши, що при такому способі диференціації завдань учням різних пізнавальних можливостей пропонується однакова за характером, але різна за складністю (з різною кількістю операцій) діяльність над однаковими елементами знань [1, 115–116] і що така диференціація використовується не лише як засіб систематичного і послідовного розвитку мислення учнів, особливо з наявністю рівнем розвитку, а й для формування позитивного ставлення до навчання, бо розв'язання посильної задачі стимулює бажання до подальшої праці та підвищує самооцінку своїх можливостей, майбутні вчителі в правляються у розробці завдань із нарощуванням ступеня складності.

Наводимо приклад такого диференційованого завдання, яке доцільно використати при закріпленні умінь користуватись масштабом (тема “План і масштаб”, 3(4)клас):

Обчислити відстань між населеними пунктами, якщо на плані вона дорівнює:

- 3 см. Масштаб плану: 1 см — 2 км;
- 8, 12 см. Масштаб плану: 1 см — 5 км;
- 15, 22, 18 см. Масштаб плану: 1 см — 13 км;

Завдання пропонуються на спеціальних картах із вказівкою на вимоги до їх виконання. Дітям дозволяється вибирати завдання (легке чи складніше). Це формує відповідну самооцінку учнями своїх можливостей.

Поступове ускладнення завдань відкриває учням можливість переходу на інший рівень пізнавальної діяльності.

Найбільше популярність студенти розглядають диференційовані завдання за ступенем пізнавальної самостійності учнів. Вони чітко усвідомлюють, що завдання цього виду однакові для всього класу зі змістово-операційної сторони, але відрізняються мірою допомоги вчителя тій чи іншій групі школярів. Вони цілеспрямовано змінюють процес пошуку способу розв'язання певного питання. При складанні такого типу диференційованих завдань ми наділовали студентів на те, що поступово кількість необхідної інформації для учнів II і III груп зменшується, що зменшення залежить від здобуття учнями певних пізнавальних розв'язування пізнавальних завдань.

Наводимо для прикладу принцип складання студентами диференційованих завдань за ступенем пізнавальної самостійності учнів при вивчені розділу “Жива природа” у 3(2)класі. У зв’язку з тим, що учні першої групи глибоко і свідомо засвоюють програмовий матеріал із природознавства і знання про способи різних пізнавальних дій [1, 114], у завданнях для першої групи учні визначається лише мета, а шляхи її досягнення вони шукать самі. Тому студенти вважають, що для таких учнів під силу буде розв’язання такого завдання: Розкажіть про значення зелених рослин у природі і житті людини.

При складанні завдань учням другої групи студенти вражують, що такі діти, відтворюючи засвоєні знання, часто не можуть довести власну думку, пояснити деякі терміни, допускають неточності в окремих діях. Тому студентам рекомендувалось використовувати певні прийоми надання допомоги учням: конкретніше сформулювати питання, дати до цього пояснювальний малюнок, схему або підказку, в якій вказати, на що потрібно звернути особливу

ВИВЧАЄМО ДОСВІД

увагу, працюючи над завданням. Для цієї групи учнів студенти у завданнях визначають, які опорні слова вони можуть використати, відповідаючи на поставлене запитання: Розкажіть про значення зелених рослин у природі і житті людини, використовуючи терміни "будівельні матеріали", "сировина", "озеленення", "хорона рослин".

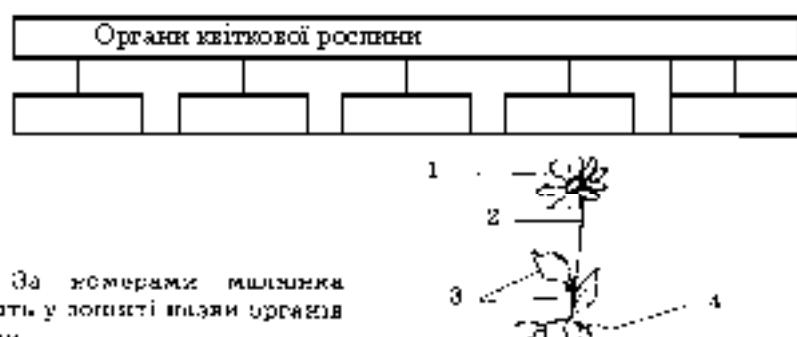
При складанні завдання учням третьої групи студенти орієнтуються на детальний розбір послідовності мисливських операцій, необхідних для розв'язання питання, бо учні цієї групи засвоюють лише окремі факти, не володіють прийомами пізнавальної діяльності, працюють лише під контролем учителя. Тому під час складання таких завдань студенти використовують різноманітні способи і прийоми надання допомоги учням, а саме: детальне пояснення ходу виконання завдань, послідовний аналіз змісту завдання; систему навідних запитань, план відповіді тощо. У зв'язку із визначенням студенти визначили для учнів цієї групи завдання, підбравши систему навідних запитань: Розкажіть про значення зелених рослин у природі і житті людини, даючи відповіді на запитання: яку роль відіграють рослини у підвищенні родючості ґрунту, збільшенні виробництва м'яса, молока та інших харчових продуктів? Як охороняється природа в нашій країні?

Під час проходження педагогічної практики студенти розробили диференційовані завдання, які представили у звіті. Подаємо деяла з них.

Тема: Природа. Нежива і жива природа. Рослини — частини живої природи (3(2) клас).

1. Назвіть характерні ознаки будови квіткових рослин.

2. Накресліть у зошиті схему та заповніть її.



Тема: Плоди і насіння (3(2) клас).

1. Як розповсюджуються плоди й насіння рослин? Які в них є пристосування для цього?

2. Які пристосування для розповсюдження плодів і насіння в бузині, горобині, клена, попуха?

3. Накресліть у зошиті таблицю і заповніть її.

Назва рослин	Розповсюдження плодів і насіння				
	вітром	водою	тваринами	людиново	саморозкиданням

Тема: Дерево, кущі, трав'янисті рослини (3(2) клас).

1. Розкажіть про різноманітність рослин. У які групи об'єднують рослини?

2. Накресліть у зошиті таблицю і заповніть її.

Групи рослин	Особливості будови
Дерево	
Кущ	
Трав'яниста рослина	

3. Порівняйте малюнки дерева і куща. Накресліть у зошиті таблицю і заповніть її.

ВИВЧАЄМО ДОСВІД

Назва рослин	Подібність	Відмінність
Яблуня		
Смородина		

Тема: Грунт та його окорона (З(2) клас).

1. Що називають грунтом? Які речовини є у грунті?

2. Накресліть у зошиті схему і заповніть її.



3. Коренева система більше заглиблена в ґрунт у рослин, що росте на вологому ґрунті, чи на сухому?

Подавши тему "Степова зона", учитель може використати такі завдання:

- а) розкажіть, як пристосувалися рослини до життя у степовій зоні;
- б) розкажіть, як пристосувалися до життя у степовій зоні ковила, перекопник, тюльпан;
- в) розгляньте таблицю, називте пристосування цих рослин до життя в умовах степу.

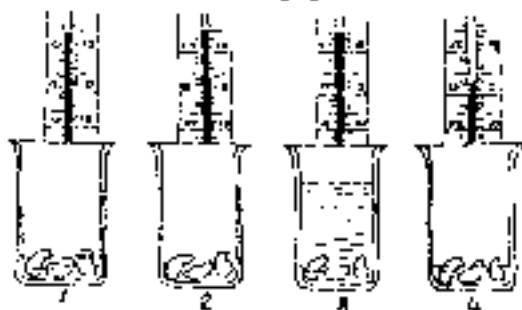
Під час роботи на навчально-дослідній ділянці для з'ясування питання про однорічні, дворічні та багаторічні рослини учням З(2) класу можна запропонувати такі диференційовані завдання:

Завдання 1:

- а) запишіть, чим відрізняються багаторічні, дворічні й однорічні рослини;
- б) намалюйте схему розвитку капусти. Вкажіть, до яких рослин за тричільстю життя належить капуста;
- в) знайдіть на навчально-дослідній ділянці рослини різної тривалості життя. Дайте пояснення.

Завдання 2:

- а) вкажіть, які умови потрібні для кільчения (проростання) насіння;
- б) укажіть, чи потрібне світло для кільчения насіння. Які перші се нахи його кільчения?;
- в) розгляньте малюнок. У якій зі склянок проросте насіння? Чому ви так вважаєте?



Опрацювавши матеріал із класом, майбутні вчителі на педагогічній практиці піділюють кожного до виконання завдань за картками. Учням із низьким рівнем гіднівальної самостійності вони пропонують завдання рецептивного характеру, із середнім — вправи репродуктивного плану за зразками, з високим — репродуктивного характеру без зразка й елементами творчості. Таким чином, кожен учень отримує на уроці конкретне завдання і виробляє певні уміння й навички на доступному йому рівні. Ті, які справилися з роботою швидше, отримують додаткові картки із диференційованими завданнями, а решта продовжує з допомогою вчителя працювати.

Залежно від мети, поставленої вчителем на уроці, диференційовані завдання використовуються для опитування учнів, закріплення матеріалу, узагальнення набутих знань. При цьому перед класом ставиться одна мета, але предметом роботи для її досягнення — різні.

Виконання домашніх завдань вимагає від молодших школярів різноманітної практичної і розумової діяльності. Ми радимо майбутнім класоводам розробляти диференційовані домашні

завдання, вражуючи, що залежно від характеру діяльності одні завдання спрямовані на відтворення знань, засвоєних на уроці (які ознаки весни у неживій природі ти спостерігав сьогодні?); інші — пов'язані з репродуктивною діяльністю дитини, тобто вивчення матеріалу на уроці мало аналогічний характер, але у домашньому завданні змінились об'єкти й умови його виконання (наприклад, на уроці під час розгляду теми “Птахи взимку” вивчались снігур і дятел, а додому дано завдання провести спостереження за синицею і скласти розповідь про неї). Ще одна група завдань має творчий характер, для їхнього виконання недостатньо знань, засвоєних на уроці. Завдання такого плану вимагають від учнів встановлення багатьох зв'язків у природі, роботи з аналізу фактичного матеріалу. Прикладом таких завдань є виявлення причин раннього або пізнього припину птахів у цьому році порівняно з минулим. Для виконання завдань учителем треба проаналізувати весь комплект умов неживої і живої природи в цьому році.

Згідно з засвоєними теоретичними положеннями студенти вчаться самі визначати різні підготовки учнів і відповідно розробляти диференціювані завдання, значну увагу зосереджуючи на обслідуванні школярами прийомами розумової діяльності: аналізом, синтезом, порівнянням, абстрагуванням й узагальненням.

ЛІТЕРАТУРА

1. Байбара Т.М. Методика вивчення природознавства в початкових класах: Навчальний посібник. — К.: Веселка, 1998. — 334 с.
2. Біда О.А. Природознавство і сільськогосподарська праця: Методика викладання Навч. посібник для студентів пед.факультетів вищих навч. закладів та класоводів. — Київ — Ірпінь: ВТФ “Перун”, 2000. — 400 с.
3. Логачевська С.П. Диференціація у звичайному класі. — Донецьк: вид. “Центр підготовки абитуриєнтів”, 1998. — 287 с.

АВТОРИ НОМЕРА

БАЛТРЕМУС Катерина Анатоліївна	вчитель-методист загальноосвітньої приватної школи "АІСТ" м. Вінниця
БІДА Олена Анатоліївна	кандидат педагогічних наук, доцент Уманського державного педагогічного університету ім. П. Тичинки
БУЧКІВСЬКА Валентина Вікторівна	викладач кафедри образотворчого мистецтва та художньої праці Хмельницького гуманітарно-педагогічного інституту
ВАСИЛЬЄВ Володимир Васильович	кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри соціальної роботи і кадрового менеджменту Дніпропетровського державного університету (ДДУ)
ГАПОН Юрій Антонович	доцент, старший науковий співробітник Інституту проблем виховання Академії педагогічних наук України (ПВ АПН)
ГРУЦЬ Галина Михайлівна	кандидат педагогічних наук, викладач кафедри педагогіки Тернопільського державного педагогічного університету (ТДПУ) ім. Володимира Гнатюка
ДЕРЛЕМЕНКО Віталій Володимирович	кандидат педагогічних наук, заступник директора Центральної наукової сільськогосподарської бібліотеки Української академії аграрних наук
ІВАНЦІВ Марія Іванівна	доцент кафедри теорії та методики початкового навчання Болинського державного університету ім. Лесі Українки
КАЛІНІНА Людмила Миколаївна	кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач лабораторії управління освітніми закладами Інституту педагогіки АПН України
КВАРЦЯНИЙ Віталій Володимирович	тренер з ігрових видів спорту спортивного клубу "Богдан"
КОЗАК Наталія Володимирівна	доцент кафедри іноземних мов, кандидат педагогічних наук Тернопільської державної медичної академії ім. І. Я. Горбачевського
КОСТЕЛЬНА Любов Іванівна	методист наuczально-методичного управління Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу
ЛАЗЕБНА Ольга Миколаївна	вчител біології ЗОШ №286 м. Києва
ЛАППО Віолетта Валеріївна	аспирант кафедри теорії та методики дошкільної освіти педагогічного інституту Прикарпатського університету (ПУ) ім. В. Стефаника
МАКОВСЬКИЙ Олег Калюжнікович	підполковник Національної академії прикордонних військ України (НАПВУ) ім. Б. Хмельницького

МАЦУК Людмила Олександрівна	асистент кафедри теорії та методики дошкільної освіти ПУ ім. В.Стефаника
МИХАЙЛИШИН Уляна Іванівна	викладач німецької мови Тернопільської академії народного господарства
МІЩЕНКО Тетяна Михайлівна	зас. аспірантурою Черкаського державного університету ім. Б.Хмельницького
НАВОЛЬСЬКА Галина Іванівна	викладач латинської мови Галицького коледжу (м. Тернопіль)
НАГАЧЕВСЬКА Зиновія Іванівна	кандидат педагогіческих наук, доцент кафедри історії педагогіки ПУ ім. В.Стефаника
ПАВЛУШЕНКО Валерій Михайлович	старший викладач, майор НАПВУ ім. Б.Хмельницького
ПАЛИХАТА Елеонора Ярославівна	кандидат педагогіческих наук, доцент кафедри методики української мови і культури мовлення ТДПУ ім. Володимира Гнатюка
ПІДДЯЧИЙ Микола Іванович	директор Бориспільського МНВК
ПОЛІЩУК Юрій Йосипович	кандидат педагогіческих наук, доцент кафедри нової і новітньої історії та методики викладання історії ТДПУ ім. Володимира Гнатюка
РУДОВ Борис Анатолійович	начальник курсу МВО НАПВУ ім. Б.Хмельницького
СІНКЕВИЧ Сергій Валентинович	ад'юнкт НАПВУ ім. Б.Хмельницького
СТЕПАНЮК Алла Василівна	доктор педагогіческих наук, професор кафедри методики викладання біології ТДПУ ім. Володимира Гнатюка
ТРОСТОГОН Михайло Ананійович	кандидат філологіческих наук, доцент кафедри іноземних мов Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського
ХОМЕНКО Олександр Вікторович	кандидат педагогіческих наук, старший викладач кафедри англійської мови факультету перекладачів Київського лінгвістичного університету
ЮРЧУК Юрій Григорович	старший викладач, підполковник НАПВУ ім. Б.Хмельницького

ЗМІСТ

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА	3
Калінік Людмила. Ідеї екзистенціалізму в управлінні закладом освіти	3
Синевін Сергій. Історичні аспекти розвитку аксіологічного знання	9
Лазебна Ольга. Показники активної екологічної позиції особистості	11
ПРОБЛЕМИ ВИКОВАННЯ	17
Мацук Людмила. Правове виковання дітей у сім'ї	17
Балтрезус Катерина. Особистісно зорієнтоване виковання — визначальний чинник гуманізації шкільного життя	20
Бучківська Валентина. Принципи особистісно орієнтованого виковання в педагогічній системі А. Макаренка	25
Гапон Юрій. Роль соціального педагога в організації сучасної викованої системи	29
ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА	36
Кеарцуній Віталій. Особливості розвитку національної свідомості у молодіжних спеціалістів	36
Маковський Олег. Педагогічна умови формування якостей лідера вищого військового навчального закладу	40
Юрчук Юрій, Павленко Валерій. Труднощі адаптаційного процесу та форми їх прояву у вищому військовому навчальному закладі	43
Костельна Любов. Професійна підготовка студентів вищих професійних училищ в умовах модульної технології навчання	47
ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПІН	50
Степанюк Алла. Концептуальні засади інтеграції компонентів змісту біологічної освіти школярів	50
Іванчук Марія. Узагальнення знань молодіжних школярів про просту арифметичну задачу	54
ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ	57
Поліщук Юрій. Зародження українського молодіжного руху в ХІХ столітті як історико-педагогічна проблема	57
Нагієвська Зіновія. Проблеми “домашньої педагогії” в публікаціях організаторів західноукраїнського жіночого руху	62
Міщенко Галина. Розвиток шкільного краєзнавства: погляд у минуле	66
Груш Галина. Проблеми краєзнавства і географії у творчому доробку Софії Русової	70
Навроцька Галина. Просвітительська діяльність ордену єзуїтів	74
Латто Віолентта. Просвітницька діяльність київських монастирів XI–XII ст.	78
ЛІНГВОДІДАКТИКА	83
Хоменко Олександр. Ситуація у навчанні старшокласників англійської мови	83
Михайличук Ульяна. Ознайомлення зі Словами іншомовного походження та інтернаціоналізмами німецької економічної термінології	88
Палихата Елеонора. Факультативні курси з діалогічного мовлення	90

ЗА РУБЕЖЕМ.....	95
Гроствоген Михайло. Стан і розвиток медійної освіти в Німеччині	95
Козак Наталія Лекція як одна із форм організації наукального процесу у педагогічних узлах Німеччини	99
ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ.....	104
Ліддажий Микола. Сутність поняття професійного самовизначення школярів	104
Рудое Борис. Особливості адаптації слухачів молодшої курсів до навчання у вузі.....	108
Васильєв Володимир. Соціологічна інтерпретація феноменів мотивів і стимулів трудової діяльності	111
Дергаченко Віталій. Інформаційно-консультаційно-освітні служби з питань сільського господарства України на сучасному етапі	114
ВИВЧАЄМО ДОСВІД.....	120
Біда Олена. Підготовка студентів до здійснення диференціації на уроках природознавства в початкових класах	120
АВТОРИ НОМЕРА.....	126
ЗМІСТ	128



Здано до складання 6.02.2002. Підписано до друку 19.03.2002. Формат 60 x 84/18. Папір друкарський.

Умовних друкованих аркушів — 12,4. Обліково-видавничих аркушів — 16,1. Замошення №96.

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

Свідоцтво про реєстрацію ІР №241, від 18.11.97.