

**ББК 74**  
**Н 34**

**Наукові записки** Тернопільського державного педагогічного університету.  
Серія Педагогіка. — 2002. — № 3. — 162 с.

*Випуск підготовлено за участю науковців Академії педагогічних наук України*

*Друкється за рішенням вченої ради Тернопільського державного  
педагогічного університету імені Володимира Гнатюка  
від 26 березня 2002 року (протокол №8)*

**РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:**

*Михайло Василюк* — доктор педагогічних наук, професор, академік АПН України  
*Анатолій Вихрущ* — доктор педагогічних наук, професор  
*Людмила Вознюк* — доктор педагогічних наук, професор  
*Володимир Кравець* — доктор педагогічних наук, професор, член-кор. АПН України  
*Василь Мадзігон* — доктор педагогічних наук, професор, академік АПН України  
*Володимир Мельничайко* — доктор педагогічних наук, професор  
*Григорій Терещук* — доктор педагогічних наук, професор (головний редактор)  
*Михайло Фіцула* — доктор педагогічних наук, професор  
*Анатолій Фурман* — доктор психологічних наук, професор  
*Людмила Хоменко* — кандидат педагогічних наук, доцент  
*Богдан Шиян* — доктор педагогічних наук, професор

**Літературний редактор:** кандидат філологічних наук **Наталія Дашенко**

**Комп'ютерна верстка:** **Ольга Габрель**  
**Надія Головатюк**

**ББК 74**  
**Н 34**

# ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Валентина ВОНСОВИЧ

## ПРОБЛЕМА ЯКОСТІ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ ТА ЇЇ ТРАКТУВАННЯ У ПЕДАГОГІЦІ

Якість — це загальнонаукова міждисциплінарна категорія, витoki якої знаходяться у сфері економічних теорій та теорії управління. Якість, згідно з філософською традицією, — це сукупність властивостей, що визначають ступінь придатності об'єкта для використання за призначенням. Під якістю навчального процесу розуміється система стійких характеристик діяльності викладача і студента, методики викладання, результатів навчання, що виражені у формі якісних і кількісних показників, які підтримуються у ході навчального процесу на визначеному рівні, не виключно від прийнятих норм і вимог навчальної програми. Критерій якості визначає специфіку досягнутих результатів і вказує на ту відносну межу, за якої ці результати відповідають нормативним показникам, встановленим психолого-педагогічною наукою теоретичним або експериментальним шляхом. Якість навчального процесу може бути виражена показниками знань, що відповідають вимогам, які містяться у навчальній програмі і реалізуються або враховуються в діяльності студентів та проявляються в її результативності.

Якість освіти і виховання студентства являє собою систему соціально обумовлених цільових показників (нормативів) знань, умінь, навичок. Вона — той нормативний рівень, якому повинна відповідати “продукція” в галузі освіти. Такий підхід орієнтує на оцінку діяльності за кінцевими результатами. В категорії якості втілюється соціальне замовлення на навчально-виховну діяльність.

До цього часу категорія якості навчання і виховання не була конкретизована і розглядалася у загальному плані як соціальне замовлення в системі освіти — “формування всебічно і гармонійно розвинutoї особистості”. Конкретні завдання, вирішення яких могло б призвести до розробки освітньо-професійних програм навчально-виховної діяльності, до останнього часу не були розроблені.

Розробкою системи деталізованих характеристик, що відображають нормативний рівень якості діяльності вищої школи, на сучасному етапі займаються і в Україні, і за її межами. Характеристика вимог до знань, умінь, навичок має суттєво впливати на якість засвоєння студентами навчального матеріалу, від чого залежить рівень володіння необхідною навчальною діяльністю. Отже, що на якість результатів навчання у загальному вигляді впливають особливості засвоєння знань, зумовлені специфікою змісту навчального предмета і характером навчальної діяльності. За цього вказівки на особливості засвоєння стають необхідною формою конкретизації запланованих результатів навчання. Останнє позначається на можливості ставити конкретні цілі навчання, тобто передбачати кінцевий результат.

У сучасній педагогічній літературі значна кількість аспектів щодо проблеми якості знань розроблена ще недостатньо, особливо це стосується самого поняття “якості знань”. У багатьох роботах з дидактики дане поняття розглядається як загальна, глобальна характеристика результатів навчання. При цьому мова йде про якість результатів навчання, підвищення якості знань, про ефективність навчання. Під якістю розуміють також окремі найсуттєвіші якісні характеристики, показники результатів засвоєння знань і умінь.

У роботах із методики навчання якість знань характеризується як різноманітні особливості засвоєння студентами змісту навчального предмета. Визначення цих особливостей називають якісним аналізом знань. Описуючи їх, говорять про якісну різницю результатів навчальної діяльності або про якісні зрушення у засвоєнні предмета, що виражаються у відсотках добрих і відмінних оцінок. Таке широке трактування поняття “якість знань” у педагогічній науці свідчить, на наш погляд, про відомий емпіризм у розробці проблем опису

результатів навчання. Разом із тим, кожне з цих плурачнів відображає певний реальний бік даного поняття.

Аналіз сучасної педагогічної літератури і практики навчання дозволяє виділити декілька напрямків у дослідженні і розробці проблеми результатів навчання та його контролю й оцінки. Прикладом дидактичного дослідження, де якість знань об'єднується в одну центральну властивість результатів навчальної діяльності студентів, є роботи Л.Зоріної, яка аналізує систему знань тих, хто навчається [2, 31].

Інший напрямок у розробці якості як інтегрованого показника засвоєння пов'язаний з рівневим підходом до оцінки результатів навчання. Він представлений у роботах В.Безпалька, В.Гершунського та ін. [2, 9; 4, 8]. Для прикладності цього підходу характерними є наміри згрупувати результати засвоєння знань залежно від рівнів (ступенів) навчальної діяльності, що складають ієрархію; коли кожний наступний рівень включає попередній у нових зв'язках і відношеннях. У роботах цього напрямку описуються як якісно відмінні види діяльності, так і якісно відмінний результат цієї діяльності (отримані знання).

З кінця 30-х років розвивається один з найвідоміших напрямків дослідження даної проблеми, пов'язаний з потребою враховувати й описувати якість, за допомогою яких характеризуються окремі сторони цілісного знання тих, хто навчається. Цей напрямок набув розвитку у працях дидактів М.Скатіна, І.Огороднікова, І.Лернера, Т.Кудрявцева та ін. [4, 17; 4, 15; 2, 65; 2, 48; 2, 41; 4, 24]. У роботах цих авторів виділяються такі показники якості, як правдивість, точність, повнота, конкретність, системність, систематичність, осмисленість, усвідомленість, глибина, міцність, дієвість знань та ін. У викремленні цих якостей дидакти керувалися окремими критеріями суттєвості, значущості їх для характеристики знань, повноти і багатогранності опису результатів засвоєння. У кожному конкретному дослідженні, залежно від його спрямованості, обумовлюються різні якості, пропонується їх ренормативний набір. Тільки в деяких працях ставиться мета оптимального сполучення якості знань, що в своїй сукупності характеризує навчальні досягнення [2, 41].

У працях авторів цього напрямку аналіз якостей підледає завданню формування знань та вмінь і, відповідно, застосуванню необхідних для цього методів. Розгляд системи ознак якості, необхідних для характеристики результатів навчання, відступає на другий план. Одні якості не отримали точного визначення, інші — описуються як комплекс результатів різноманітної навчальної діяльності. Такий аналіз, з одного боку, відповідає складності процесу засвоєння, а з другого, — “розширяє” визначеність якості знань як результату навчальної діяльності.

Нагромаджений досвід у вивченні проблеми якості знань диктує необхідність системно-структурного підходу до їх опису. Спроби побудови цілісної системи якості знань були здійснені у працях І.Огороднікова, І.Лернера [2, 47; 2, 40]. На думку останнього, система якості повинна орієнтувати викладача і на аналіз змісту освіти, і на вибір шляхів підвищення якості навчання, і на опис його результатів. Останній вимагає особливого підходу, викликаного потребою розглядати оцінки як самостійний акт навчання. Особистісна дидактична логіка їх опису вимагає перебудови системи якості знань, що відповідає одній функції — характеристиці результатів навчальної підготовки студентів.

Для розкриття якісного значення результату ми вважаємо за необхідне вибрати такі шляхи розподілу знань, які не зруйнують цілісної природи, чому відповідає рівнева організація даного системного об'єкта. При визначенні і характеристиці цих рівнів, на нашу думку, необхідно звернутися до розуміння значення поняття “знання”.

Поняття “знання” в педагогічній літературі вживається у трьох найважливіших значеннях: наука, зміст навчання, результати засвоєння змісту навчання. Знання в кожному із цих значень відповідає різним специфічним формам пізнання. Наприклад, зміст навчання — результат аналізу науки вченими і педагогами з метою відображення в кожному навчальному курсі предметної галузі відповідної науки. Важливим критерієм такого відбору і конструювання змісту навчання як майбутнього знання студентів, відповідно, є їх адекватність відносно стійких сучасних наукових поглядів. Знання у ролі результату процесу навчання, насамперед, це — його засвоєння, запам'ятовування, розуміння і застосування. Тому найважливішим критерієм опису засвоєних студентами знань є їх відповідність змістові навчання, зафіксованому у навчальних програмах, підручниках тощо.

Важливе теоретичне і практичне значення має питання про критерії оцінювання рівня знань та вмінь, яке достатньо розкрито в сучасній психолого-педагогічній літературі. Це роботи Ю.Бабанського, В.Бондаря, І.Лернера, Н.Менчинської, Т.Підкасистого та ін. [1; 2; 3; 4; 5].

Розглядаючи загально-педагогічну підготовку студентів як цілісний процес формування системи педагогічних знань і вмінь, слід виділити такий комплекс критеріїв, який дає цілісну характеристику рівня загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів, відображає взаємозв'язок знань та вмінь. Таким критерієм, на наш погляд, є системність загальнопедагогічних знань і вмінь, яка, по-перше, відображає єдність опанування змістовою, процесуальною і мотиваційно-ціннісною сторонами педагогічної діяльності; по-друге, відображає взаємозв'язок знань і вмінь (знання — теоретична основа вмінь, вміння — форма функціонування знань або знання в дії); по-третє, поєднує різноманітні характеристики якості знань і вмінь (повноту, усвідомленість, міцність, дієвість тощо); по-четверте, відображає мобільність, динамічність знань і вмінь (їх застосування у різноманітних умовах); по-п'яте, показує єдність і взаємозв'язок пізнавальної і практичної діяльності студентів, у процесі якої формуються загальнопедагогічні знання та вміння, їх характер.

Рушійною силою процесу формування системи загальнопедагогічних знань та вмінь є потреба студентів у педагогічній теорії і педагогічній діяльності, в інтересі до оволодіння знаннями і вміннями, який стимулює активність майбутніх учителів до навчальних занять і в період педагогічної практики. Цей інтерес є джерелом, умовою, компонентом процесу формування системи загальнопедагогічних знань та вмінь студентів, що виражається інтелектуально-емоційним і дієвим ставленням до педагогічної діяльності. Тому показником системності загальнопедагогічних знань та вмінь є інтерес до педагогічної теорії і діяльності. Таким чином, показниками системності знань можуть бути: ступінь розвитку інтересу до педагогічної теорії, ступінь засвоєння педагогічних ідей, понять, фактів, ступінь теоретичного осмислення способів організації педагогічного процесу, рівень оперування теоретичними знаннями, використання їх на практиці з обов'язковим розумінням зв'язків між компонентами певної цілісності.

Показниками системності загальнопедагогічних умінь можуть бути: якість окремих загальнопедагогічних умінь, ступінь їх взаємозв'язку і переносу, ступінь кореляції з теоретичними знаннями, ступінь самостійності у творчій практичній діяльності, рівень інтересу до педагогічної праці.

Якість певного об'єкта вважають його суттєвістю, стійкі властивості, завдяки яким він і є цим об'єктом. На основі аналізу змісту навчання і видів знань можна виділити такі якості знань: повноту і глибину, оперативність і гнучкість, конкретність й узагальненість, згорнутість і розгорнутість, системність і систематичність, усвідомленість і міцність.

Для повноцінної характеристики вимог до знань, умінь та навичок доцільно вказати на якість засвоєння навчального матеріалу і рівень оволодіння студентами необхідною навчальною діяльністю. Якщо під якість результатів навчання у загальному вигляді ми розуміємо особливості засвоєння знань, які зумовлені специфікою змісту навчального предмета, характером навчальної діяльності, то вказівки на ці особливості засвоєння є необхідною умовою конкретизації результатів навчання, що заплановані. Це зумовлює підвищення ефективності та якості підготовки студентів.

На основі теоретичного аналізу суті ефективності, якості контролю знань можна зробити висновок, що трактування їх у педагогіці є недостатнім з позиції дидактичної науки. Не сформовано досить чіткого уявлення про дану проблему. Особливо це стосується проблеми ефективності та якості контролю знань і умінь студентів. Оскільки ефективність в дидактиці — це співвідношення результату і міри, то, на нашу думку, мірою є: а) мета навчального заняття; б) мета вивчення конкретної дисципліни; в) мета вивчення певної галузі знань.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Бабанський Ю.К. Оптимізація учебно-воспитательного процесса. Методические основы. — М.: Просвещение, — 1982. — 192 с.
2. Бондар В.І. Теоретичні основи і технологія педагогічного аналізу: управлінський аспект. — К.: — 1996. — 61 с.
3. Лернер И.Я. Качество знаний учащихся и. Какими они должны быть? — М., 1978, — 47 с.

4. Менчинская Н.А. Психологические вопросы анализа развивающего эффекта обучения // Вопросы организации и методов исследования знаний, умений и навыков учащихся. — М., 1973. — С.17.
5. Пидкасистий П.Н. Самостоятельная деятельность учащихся. Анализ процесса и структуры воспитания в дни и творчества. — М.: Педагогика, 1972. — 184 с.

Світлана ТРОЙНИЦЬКА

## ВИКОРИСТАННЯ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ У НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ НОВОГО ТИПУ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті зазначено, що головною метою української системи освіти є створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина України, формування покоління, яке здатне навчатися протягом усього життя, створення і розвиток цінностей громадянського суспільства [4, 4].

Традиційна система освіти нині переживає кризу, яка викликана суперечностями між вимогами суспільства забезпечити єдиний досить високий рівень освіти та варіативністю розвитку особистості в гамі її обдарованості, здібностей, інтересів, нахилів; невідповідністю досягнень науки і техніки рівню підготовки учнів до праці, життя, продовження освіти; неузгодженістю між значенням освіти у прогресі людства й обмеженими коштами, які держава виділяє на неї. Похідними від цих суперечностей є інформаційні, педагогічні, психологічні, технологічні, організаційні та інші проблеми. На їх вістрі виникла необхідність в альтернативній освіті, що матеріалізувалася у бурхливому зростанні кількості закладів нового типу: гімназій, ліцеїв, коледжів, спеціальних шкіл для обдарованих дітей, авторських, асоціаційних, пілотних, недільних, приватних шкіл, експериментальних майданчиків. Вони й утворюють систему освіти, альтернативну масовій школі за змістом, формами і методами навчання.

Організація діяльності освітніх закладів для творчих і обдарованих дітей, як державних, так і приватних, здійснюється на основі вітчизняних культурних і педагогічних надбань, досвіду країн європейського співтовариства та розвинених країн світу.

Освітні заклади нового типу створюються при виконанні таких умов:

- визначення концептуальних засад їх діяльності;
- наявності приміщення, яке відповідає санітарно-гігієнічним вимогам для дітей відповідного віку;
- розробці й затвердженні статуту;
- затвердженні навчальних планів, програм, підручників, навчальних посібників;
- конкурсному доборі педагогічних працівників;
- створення системи пошуку, відбору й організації навчання і виховання здібної та обдарованої учнівської молоді.

Гімназії, ліцеї, колегіуми, коледжі, спеціалізовані школи незалежно від форм власності працюють за навчальними планами, програмами, підручниками та посібниками, у яких врахована специфіка профілю навчального закладу. Базисні навчальні плани гімназій і ліцеїв, розроблені Міністерством освіти і науки, спрямовані на уважене поєднання циклів предметів і збільшення часу на такі форми навчання, як курси за вибором, факультативні та індивідуальні заняття.

Школи нового типу в Україні — це справжні експериментально-пошукові лабораторії апробування нового змісту освіти, педагогічних технологій, глибокого осмислення інноваційних процесів у педагогіці, стимулювання ініціативи учня, розвитку його творчих можливостей. Проте існує дилема. З одного боку, прагнення якомога більше і глибше задовольнити потреби кожного учня в природному потягу до знань, його конкретні інтереси та життєві плани, бажання творчого вчителя досягти максимального результату, а з іншого, — переважання учнів усіма наслідками, що з цього випливають. Тобто просте розширення змісту або його поглиблення проблеми не розв'язує.

Не маючи можливості й потреби навчати школярів усього, суспільство ставить питання: як виділити той мінімум змісту, що був би доступним більшості молоді й водночас достатнім для виконання нею і кожним індивідом загальносоціальних функцій? Для створення такого

змісту, й до того ж обґрунтованого, необхідно розібратися в його складі, шляхах визначення, з'ясувати проблеми гуманітаризації змісту. Особливо гостро це питання стосується формування навчальних програм додаткових спеціальних курсів у школах нового типу.

На початковому етапі розвитку української школи запровадження інтегрованих курсів розглядалося як чи не єдиний чудодійний засіб підвищення якості навчання. Однак досить швидко розуміння інтеграції в навчання призвело до появи чисельних курсів, які становили здебільшого конгломерат формально об'єднаних за певною зовнішньою ознакою різних знань з різних галузей науки без виділення в них сутнісно спільного. Природно, такі курси не могли дати очікуваного педагогічного ефекту, інтерес до них поступово згасав.

У психології й педагогії обґрунтовано принцип вікової доцільності навчального змісту, який обумовлює добір змісту навчального матеріалу, форм його організації, рівень вивчення, залежно від можливостей його сприймання і засвоєння, детермінованих віковими особливостями школярів. Перспективним тут видається шлях інтеграції коректно відібраних з різних наук найсуттєвіших відомостей в одному чи кількох предметах або курсах. Ізний зміст, природно, не повинен дублювати змісту інших предметів. Тому підвищенні уваги потребує формування міжпредметних зв'язків, особливо з соціально-гуманітарних дисциплін.

Реалізація міжпредметних зв'язків — це взаємне узгодження навчальних програм, зумовлене системою наук і дидактичною метою [1, 210]. Вони є необхідним компонентом систематичності навчання, що разом з іншими дидактичними принципами є важливою умовою забезпечення високого рівня знань, умінь і навичок, формування в підростаючого покоління наукового світогляду.

Міжпредметні зв'язки — це зв'язки між основами наук навчальних предметів, а точніше — між структурними елементами змісту. У педагогічній літературі наводиться декілька класифікацій міжпредметних зв'язків. Думки авторів в цьому питанні часто розходяться, оскільки відсутній досить обґрунтований критерій для відокремлення видів міжпредметних зв'язків із характерними для них ознаками. Значні евристичні можливості має класифікація, яка служить розповсюдженню класифікації міжнаукових зв'язків на галузь навчального процесу. В її основу покладено ознаку спільності одного з чотирьох елементів будь-якого навчального предмета. Класифікаційна схема виглядає так:

1. Міжпредметні зв'язки, що базуються на вивченні одного і того ж об'єкта в різних навчальних дисциплінах та під час виробничого навчання (так звані "об'єктні" зв'язки).

2. Міжпредметні зв'язки, засновані на використанні одного і того ж елемента теорії (закону, принципу, правила тощо) у різних навчальних предметах (так звані "теоретичні" зв'язки).

3. Міжпредметні зв'язки, котрі ґрунтуються на використанні одного і того ж методу пізнання (дослідження) при вивченні різних навчальних предметів (так звані "методичні" або "інструментальні" зв'язки).

4. Міжпредметні зв'язки, засновані на використанні одного і того ж прийому діяльності при вивченні різних навчальних дисциплін й у виробничому навчанні (так звані "діяльнісні" зв'язки) [2, 27]

Методичне забезпечення міжпредметних зв'язків передбачає такі завдання:

1. Психологічна, теоретична і методична підготовка вчителя до розв'язання проблеми.  
2. Засвоєння передових форм і методів роботи з питань міжпредметних зв'язків в інших педагогічних колективах і теоретичних педагогіях та впровадження їх з корекцією відповідно до умов своєї школи.

3. Вироблення на цій основі власного досвіду і стилю роботи.

Основними шляхами реалізації міжпредметних зв'язків у навчально-виробничому процесі є використання на уроках різних типів таких методичних прийомів:

- використання запитань міжпредметного характеру щодо раніше вивченого матеріалу з різних навчальних предметів і його застосування в процесі засвоєння нового матеріалу;
- завдання окремим учням для повторення раніше вивченого матеріалу і підготовки невеличких повідомлень на уроках;
- комплексні завдання, які вимагають усебічної характеристики об'єкта на основі застосування знань з інших навчальних предметів;

- підготовка і виступів на уроках коротких повідомлень методологічного, історичного, мистецького характеру на основі знань з інших дисциплін;
- виступ учнів на уроках з рефератами, підготовленими з використанням матеріалу суміжних предметів, розповідями про прочитані твори;
- бесіди, повідомлення про матеріали проведених демонстраційних чи фронтальних дослідів, чи спостережень;
- розв'язування задач, складених за матеріалами суміжних предметів;
- використання комплексних наочних посібників (уз загальною чи таблиць, схем, діаграм, плакатів, карт, діафільмів тощо), самостійне виготовлення їх учнями в позаурочний час;
- спеціально складені вчителями тексти, що відображають міжпредметні зв'язки;
- проведення лабораторних, практичних робіт фронтальних дослідів, семінарських занять, навчальних конференцій із використанням матеріалу міжпредметного характеру.

Під час проведення подібних уроків вчителі залучають значно більший обсяг навчального матеріалу, не перевантажуючи учнів, оскільки реалізується принцип мотивації навчання, формується сталий інтерес до знань.

Важливу роль у діяльності шкіл нового типу відіграє основний зміст освіти та цінності, закладені в ньому, а в змісті, побудованому на гуманістичних засадах з урахуванням регіональних умов та індивідуальних особливостей учнів, — шкільний компонент.

Центром концепції розвитку навчальних закладів нового типу є творча особистість. Суть наукової творчості — відкриття нових знань, законів, закономірностей, правил. Щоби робити такі відкриття, треба мати розвинені інтелектуально-теоретичні здібності, які ґрунтуються на відповідному рівні розвитку загальних розумових здібностей, а також мотиви і риси особистості, характерні для творчих людей. Шлях до наукової творчості пролягає і крізь засвоєння знань, вироблення вміння аналізувати, синтезувати, узагальнювати, класифікувати, систематизувати явища, події, факти. Науково-практична діяльність — перша сходинка до наукової творчості. І саме у закладах нового типу визначаються дослідницькі здібності учнів, створюються умови для їх прояву.

Проте потрібно усвідомити, що творця може виховати тільки творець. Стабілізація діяльності гімназій і ліцеїв залежить від добору педагогічних працівників, відповідності їх дій гуманістичним принципам і критеріям. Суспільство вимагає від учителя сучасної школи системної освіченості, високого інтелектуально-духовного потенціалу, творчого володіння фундаментально-синтезуючих знань і способу мислення за новими світоглядними орієнтирами.

Важливе завдання для вчителів при створенні авторських програм та оновленні вже існуючих — ретельний аналіз навчальних програм суміжних предметів та реалізація міжпредметних зв'язків. Передбачалося, що учні самостійно, спираючись на вивчене, зможуть переносити свої знання з міждисциплінарної галузі на зміст предмета, що вивчається. Результати досліджень показали, що навіть сильні школярі не володіють навичками перенесення. Вчитель же, спираючись на зміст понять, законів і теорій суміжного наукового знання, приміряючи їх до змісту предмета, дає дітям досвід такого перенесення, формує необхідні навички.

Таким чином, у центрі системи знаходиться вчитель, його енциклопедичні знання, міжнаукова спрямованість мислення. Буде енциклопедично освічений вчитель — будуть міжпредметні зв'язки, значить, буде цілісне відображення природи і суспільства в предметному викладанні.

Необхідно визначити перспективи у підготовці цих кадрів відповідно до державних планів, програм і регіональної політики розвитку системи освіти. Одним із шляхів підготовки кадрів є цілеспрямований відбір на навчання найбільш здібних випускників навчальних закладів нового типу, де активно відбуваються процеси інтеграції навчальних предметів. Тому впровадження міжпредметних зв'язків у навчально-виховний процес потребує підвищеної уваги.

На підготовчому етапі становлення ліцеїв, гімназій до розробки навчальних програм та планів повинні залучатися кращі вчені-педагоги, учителі-методисти, психологи. Особливої уваги потребує впровадження змісту освіти у навчально-виховний процес, практична перевірка, аналіз та коригування діяльності. Для реалізації даних завдань в освітніх установах нового типу почали створювати науково-методичні центри. Важливе завдання методичної служби — підготувати педагога, здатного працювати з обдарованими дітьми, розробляти зміст і

методичку викладання нових предметів, спецкурсів, вести науково-дослідну роботу і вчити цього своїх учнів.

Організаційно-керівним ядром роботи з викладачами та виконавцями-кураторами є науково-методичний центр, до складу якого, як правило, входить директор, заступники з науково-методичної та виконавчої роботи, завідувачий методкабінетом, психолог, учителі-методисти.

Заступник директора з науково-методичної роботи координує роботу науково-методичного та інформаційно-аналітичного центрів, підтримує зв'язки з вищими навчальними закладами з питань науково-практичної підготовки та з аналогічними навчальними закладами щодо обміну досвідом та організації різноманітних змагань учнів. Підпорядкований йому методичний кабінет:

- вивчає нові форми і методи навчально-виконавчої діяльності, творчо використовує їх у роботі з педагогічними колективами;
- організовує роботу методичних семінарів, авторських творчих майстерень учителів та виконавців-кураторів;
- надає допомогу вчителям, готує до видання методичну та наукову літературу;
- безпосередньо займається підготовкою та проведенням атестації педагогічних кадрів навчального закладу;
- пропагує та поширює новинки науково-методичної літератури, публікації педагогічних та науково-популярних видань.

Гімназії, ліцеї, інші навчальні заклади нового типу є експериментальними майданчиками, де проектується й апробується новий зміст навчання, нові технології, структурні моделі навчання, способи виконання, шляхи розвитку учня тощо. Альтернативні заклади освіти є відкритими педагогічними системами, вільними від догматів і чутливими до прогресивних інновацій. Кожен з них має свою концепцію, яку випробовує на практиці.

У цілому тенденції розвитку альтернативної освіти в Україні прогресивні. Творча особистість, закономірності її становлення є центром уваги в освітніх установах нового типу. Відкидаючи формальну рівність учнів, вони переходять до фактичної їх нерівності в освіті при забезпеченні однакових стартових умов для різних за здібностями дітей.

Навчальні заклади нового типу — це ще молода повністю не сформована галузь державної системи освіти, яка потребує наукового обґрунтування, аналізу діяльності, визначення критеріїв акредитації.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник. — К.: Либідь, 1997. — 376 с.
2. Гуревич Р.С. Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах. — К.: Вища школа, 1998. — 229 с.
3. Мартиненко С. Організаційно-педагогічні умови створення та відкриття закладів середньої освіти для розвитку творчих і обдарованих дітей // Директор школи. — 1998. — №25 (37). — С.3.
4. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті (проект) // Педагогічна газета. — 2001. — №7 (85). — С.4-6.
5. Сафулін В. На шляху оновлення змісту освіти // Шлях освіти. — 1998. — №5. — С.33-34.
6. Тевлін Б.Л. Реалізація МПЗ у школі // Директор школи. — 1998. — №25. — С.4-5.

Оксана МАНУЩАК

### ІНТЕГРАЦІЯ ЗНАТЬ У ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ

В умовах становлення України як самостійної держави, соціально-культурного та економічного її відродження зростає потреба у кваліфікованих робітничих кадрах, яких готує професійно-технічна школа. Ці робітничі повинні мати високий рівень як практичної, так і теоретичної підготовки, володіти знаннями наукових основ технологічних процесів. Це дасть їм можливість раціонально використовувати новітню техніку, матеріали, технології, а при необхідності — змінювати вид діяльності чи професію, тобто проявляти професійну гнучкість і мобільність. Разом з тим, багатогранна освітньо-виконавча, навчально-виробнича діяльність професійно-технічної освіти має спрямовуватись на формування в кожного учня моральних

люстей, духовності, любові до праці, одержання первинної робітничої професії, відповідно до його похитання, інтересів і здібностей, а також потреб суспільства і держави у кваліфікованих кадрах.

Кваліфікований робітник, в певному розумінні, — це працівник з високим рівнем свідомості, який має ґрунтовні загальноосвітні, загальнотехнічні та професійні знання, володіє уміннями та стійкими навичками, досвідом творчої діяльності в галузі певної професії широкого профілю, має розвинене технічне мислення, соціально та професійно активний і здатний до самоосвіти та самовиховання [2, 28].

Інтеграційні процеси в освіті створюють передумови для підготовки спеціалістів, яка базується на синтезі й універсальності знань та умінь, нових формах і методах навчання. Підготовка таких фахівців сприяє вирішенню проблеми збільшення галузей знань. Одним зі шляхів вирішення цієї проблеми є введення в навчальний процес нових курсів. Однак цьому перешкоджає недостатня кількість навчального часу. Інший шлях полягає у розширенні і поглибленні інтеграційних зв'язків між дисциплінами, в об'єднанні основних галузей знань.

Досвід інтеграції знань охоплює проблеми координації навчальних програм, посилення систематичності знань, усунення розриву між традиційним вивченням основ наук та сучасними темпами їх розвитку. Проблема інтеграції знань виникла одночасно із запровадженням предметного підходу до навчання й ускладнювалася з ростом тенденцій до інтеграції у науці, виробництві та інших сферах суспільної діяльності.

У моделях школи майбутнього ряду країн (США, Франція, Німеччина) відбулася зміна предметної системи навчання інтегрованими галузями знань, міждисциплінарними блоками. Так, Міжнародному центрі педагогічних досліджень у м. Севрі (Франція) створена спеціальна дослідницька група з розвитком міждисциплінарних зв'язків. Тут створені такі інтегративні курси, як "Соціально-економічні науки", "Електрозварювання", "Методи" тощо. Інститут педагогіки природознавства в Німеччині розробляє інтегрований курс, побудований із окремих міждисциплінарних блоків-тем, таких як: "Рух організмів і машин", "Плавання в природі і техніці" та ін. [4, 65].

Стан теорії та практики дидактичної інтеграції суттєво впливає на навчально-виховний процес у професійно-технічній школі. В наш час інтеграційні процеси в освіті відбуваються переважно на прикладному рівні, тобто на рівні інтеграції змісту конкретних навчальних предметів, способів і методів навчання та виховання та ін. У цьому випадку інтеграція як педагогічна категорія становить цілеспрямоване об'єднання, синтез певних навчальних дисциплін у самостійні системи цільового призначення, що спрямовані на забезпечення цілісності знань та умінь.

Проблема інтеграції знань, форм і методів навчання має особливу актуальність у професійно-технічних навчальних закладах, що пов'язано з існуванням ряду особливостей навчально-виховного процесу. Об'єктивні передумови інтеграції знань, аналогічні до передумов у всіх навчально-виховних закладах, доповнюються тут рядом нових факторів, зокрема врахування інтеграції знань і умінь у професійній діяльності фахівця.

Певні труднощі створюють різні концептуальні підходи до побудови навчальних предметів, прийнята система структурування в них навчального матеріалу, характер навчання. На постійне зростання кількості інформації освіта реагувала простим розширенням і доповненням навчальних планів та програм. Практично відсутній науково обґрунтований механізм планомірного вилучення та уцілювання застарілої і другорядної інформації. Скорочення фактичного навчального матеріалу в ряді випадків проводилося безсистемно, тобто з навчальних програм безпідставно вилучались окремі теми, або ж скорочувався навчальний час, відведений на засвоєння повного обсягу навчального матеріалу.

Разом із тим у професійно-технічній школі учні паралельно вивчають основи фундаментальних, технічних та прикладних наук, а також знайомляться з дисциплінами соціально-гуманітарного циклу. Варто мати на увазі суттєві відмінності природничих та гуманітарних наук, які відповідно оперують науковими поняттями та художніми образами, навіть близькі між собою групи наук, зокрема природничі й технічні, відображають дійсність еластичними саме їм методами. Ці відмінності майже не враховуються під час конструювання моделей навчальних процесів та дослідження взаємозв'язків між предметними знаннями учнів. Отже, питання інтеграції тут значно гостріше і складніше для розв'язання.

Інтеграція знань залежить від типу навчального закладу, в якому вона здійснюється, і відіграє суттєву роль у формуванні професійних знань майбутнього фахівця. Поєднання професійно-технічної та загальної освіти передбачає взаємодію загальноосвітніх знань із технічними та виробничим навчанням.

Основними аспектами взаємозв'язку загальноосвітньої, загальнотехнічної та професійної підготовки є філософський, світоглядний, дидактичний, психологічний, а особливе місце в забезпеченні взаємодії має технологія. Створення педагогічних умов для здійснення єдності і взаємозв'язку загальної і професійної освіти можливе шляхом теоретичного моделювання взаємозв'язку як системи (М.Махмудов, В.Безруков). Це сприяє виникненню проблеми пошуку системотворчого чинника, який являє би собою явище, стан чи предмет, здатний об'єднати у цілість компоненти системи, зробити її цілеспрямованою. В ролі такого фактора у дидактичній системі можуть виступати принципи навчання. До загальних дидактичних принципів у професійній школі додаються специфічні: професійної спрямованості, політехнізму, наступності, мотиваційного забезпечення навчання тощо [4, 145].

При умові органічного поєднання професійної підготовки з загальною середньою освітою оволодіння професією і основами наук складає єдиний навчально-виховний процес протягом усього строку навчання: загальноосвітні предмети сприяють загальному розвитку особистості, а також становлять основу для вивчення спеціальних предметів і зумовлюють ефективнішу підготовку учнів; вивчення спеціальних предметів сприяє закріпленню знань учнів з предметів загальноосвітнього циклу, доповнює і поглиблює їх. Реалізація взаємозв'язку в процесі навчання не переважує учнів, а навпаки, полегшує процес синтезу і формування загальної системи знань. Саме інтеграція знань сприяє формуванню цілісного наукового світогляду, підвищенню якості засвоєння знань із загальноосвітніх предметів, а також поліпшенню трудової та політехнічної підготовки, розвитку науково-технічного мислення учнів.

У філософській, загальнонауковій та психолого-педагогічній літературі зустрічаються різні означення інтеграції, які іноді мають суперечливий характер [1; 6]. Поняття інтеграції набуло загальнонаукового характеру. Інтеграція в теорії систем (лат. *integratio* — відновлення, поновлення, від *integer* — цілий) — це поняття, яке означає стан взаємозв'язку окремих диференційованих компонентів і функцій системи, а також процес, що веде до такого стану. Термін “інтеграція” застосовується також для характеристики процесу зближення та зв'язку наук, що відбувається нарівні з процесами їх диференціації.

Інтеграція можлива у випадку існування об'єктивних передумов для об'єднання раніше розрізнених елементів шляхом синтезу. Необхідною умовою її здійснення є утворення в результаті синтезу системи, яка має властивості цілісності [3, 37].

У широкому розумінні інтеграція — це процес взаємопроникнення структурних елементів різних галузей знання, що супроводжується зростанням їх узагальненості й комплексності, ущільненості й організованості (Р.Гуревич, І.Козловська та ін.).

Інтеграція знань проявляється насамперед у створенні цілісної картини світу, виробленні загальних методів досліджень, що дають можливість підійти до характеристики різнорідних явищ (процесів) з єдиної точки зору. Кожна окрема наука вносить в цей процес свої специфічні особливості та сприяє наступному урізноманітненню та інтеграції знань. Таким чином, суть інтеграції полягає в такому взаємопроникненні елементів одного об'єкта у структуру іншого, в результаті якого отримується не додавання, не поліпшення якості обох об'єктів, а повністю новий об'єкт з новими властивостями.

Від розумного впровадження науково обгрунтованої інтеграції знань, форм та методів навчання, поєднання інтегративних та предметних дисциплін, їх професійного спрямування, розвитку особистості учня та його світогляду залежить успішність загальної та фахової підготовки майбутнього спеціаліста, який відповідатиме вимогам сучасного суспільства.

Взаємозв'язок загальноосвітньої і професійної підготовки фахівця у професійно-технічних навчальних закладах здійснюється відповідно до вимог кваліфікаційної характеристики, забезпечується органічний зв'язок у вивченні всіх предметів навчального плану, видів навчання і їхнього походження, встановлюється конкретний зв'язок між предметами загальноосвітнього, загальнотехнічного і спеціального циклів; знаходяться найбільш ефективні засоби, шляхи і форми розкриття зв'язку в процесі вивчення кожного предмета, а також зв'язків теоретичного і виробничого навчання з життям, щоби випускники

навчально-виховних закладах вміли самостійно здійснювати пошук науково-технічної інформації, застосовувати її на практиці в складних чи несподіваних ситуаціях, аналізувати й вибрати шляхи найбільш раціонального розв'язання технічних проблем.

Інтеграція знань у навчально-виховному процесі передбачає кілька рівнів їх застосування: від традиційних міжпредметних зв'язків до активної взаємодії та творчого застосування у професійній діяльності. Знання, уміння та навички учнів професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ) формуються за логічним ланцюжком: загальноосвітні — загальнотехнічні — спеціальні (професійні) знання. Втрата хоча б однієї ланки веде до ряду недоліків і прогалин у знаннях учнів. У результаті формується один із основних принципів професійної педагогіки — випереджаючого вивчення загальноосвітніх дисциплін перед загальнотехнічними, а загальнотехнічних — перед спеціальними. Однак у практиці роботи професійно-технічної школи даний принцип постійно порушується. Це відображається в процесі введення базових понять після вивчення вторинних, що відбувається без належного обґрунтування і приводить до нівелювання знань вивчення ряду загальноосвітніх та загальнотехнічних дисциплін.

Важливим об'єктом взаємозв'язку загальноосвітньої та професійно-технічної підготовки є об'єкти техніки та технології певної галузі виробництва. Саме вони втілюють в собі природничо-наукові поняття про основи функціонування об'єкта і властивості матеріалів, які необхідні для його створення. Зв'язки між загальноосвітніми та загальнотехнічними знаннями не можна зводити до окремих прикладів — необхідно розкривати наукові основи виробничих процесів, різноманітні асоціації між науковими законами та їх конкретними проявами. Розділи програм з усіх предметів мають бути пов'язані за часом, змістом, методами навчання.

Дійовим засобом реалізації взаємодії знань є їхнє інтегрування. На сучасному етапі в професійній педагогіці визначились три рівні взаємозв'язку загальної та професійної підготовки. Перший передбачає міжпредметні та міжциклові зв'язки; другий — взаємозв'язок на основі педагогічних принципів з урахуванням закономірностей зв'язку теоретичних знань із практичними; третій — побудову навчання на основі інтеграції навчальних знань [5, 208].

Узгодження в засвоєнні загальноосвітніх, загальнотехнічних та спеціальних знань вимагає нового підходу та перегляду структури навчальних дисциплін. Одним зі шляхів вирішення цієї проблеми є створення інтегрованих курсів, зокрема для дисциплін різних цилів.

У змісті професійно-технічної освіти інтеграція здійснюється об'єднанням (злиттям) в одному предметі (курсі, темі) елементів різних навчальних предметів шляхом широкого міждисциплінарного підходу. Сукупність навчальних предметів, які виконують кожен свою специфічну функцію та користуються власними методами дослідження, повинна утворити єдність, цілісну систему. В цю систему мають входити й гуманітарні, технічні, мистецтвознавчі знання. Разом із тим під впливом науки відбувається реконструкція навчального предмета, виділяються базові знання та зв'язки науки з іншими формами суспільного життя, з виробництвом.

Розглядаючи проблему інтеграції з позицій її практичної реалізації, варто пам'ятати, що інтеграція навчальних предметів — це не механічний процес, а інтегрований навчальний предмет — це не звичайне об'єднання окремих дисциплін. Адже об'єднавши два чи кілька предметів, можна порушити логіку і внутріпредметну наступність тієї дисципліни, на основі якої здійснюється інтеграція. Крім того обов'язково врахувати, що зміст предметів, які підлягають інтеграції, повинен перебувати на однаковому інформаційному рівні. Таким чином, цей процес має складний характер, що пов'язано з розширенням, порівняно з загальною освітою, кола вивдених наукових дисциплін за рахунок вивчення основ технічних і прикладних наук.

Упровадження інтеграції шляхом відміни предметної системи навчання є недоцільним та обумовлюється об'єктивною неможливістю створення єдиного навчального предмета. Проте вироблення єдності в поглядах учнів, уміння застосовувати різні методи дослідження, розуміння ієрархії елементів при утворенні складних систем необхідні, що пов'язано з координацією, взаємодоповнюваністю знань. Проблема єдності понятійного апарату, узгодження термінології, засвоєння учнями єдиної наукової мови — одна з невдільних у дидактиці. Необхідно дати учням не лише предметні знання та знання про методи наукових

досліджень, не лише сформулювати у них певні навички, вміння та основу світогляду, а й показати їм реальне розташування та взаємозв'язки між різними галузями знань [4, 116].

Інтеграція різнопредметних знань у навчально-виховному процесі професійно-технічних навчальних закладів сприяє усуненню дублювання навчального матеріалу, асинхронності вивчення окремих тем, порушення наступності у викладанні предметів; подоланню розрізненості знань; перенесенню здобутих знань, умінь та навичок у нові ситуації (особливо з навчальних у практично-фахові). Інтеграційний підхід забезпечує мотивацію вивчення фундаментальних дисциплін, посилює професійне спрямування навчального процесу в ПТНЗ, дає наукове обґрунтування дидактичному забезпеченню цілісності знань і умінь та позитивно впливає на формування навичок самостійної роботи учнів. Цей процес дасть змогу, не змінюючи основного змісту освіти, зменшити кількість дисциплін, які вивчаються, скоротити обов'язкове навантаження, позбавитися від малоефективного вивчення предметів. Укрупнення предметів підвищить інтенсивність процесу навчання.

Інтеграція знань дозволяє виявити наукові основи сучасного виробництва. Інтегративний підхід до навчального матеріалу формує в учнів уявлення про загальні теорії та комплексні проблеми в сучасній науці та виробництві, забезпечує засвоєння не лише системи знань, а й системи методів.

Інтеграція сприяє реалізації принципів науковості, систематичності й послідовності. Принцип систематичності передбачає розгляд знань, що вивчаються, та умінь, що формуються, у системі; побудову всіх навчальних курсів та всього змісту навчання як систем, що входять одна в одну та в загальну систему людської культури. Принцип послідовності, тобто планування змісту професійно-технічної освіти за висхідною лінією, вимагає побудови у логічній послідовності знань трьох циклів: загальноосвітнього, загальнотехнічного та спеціального [4, 141].

Інтегративні процеси мають суттєвий вплив на процес навчання і дозволяють значно підвищити його ефективність. Розв'язання проблеми інтеграції знань учнів професійно-технічної школи передбачає розробку теорії дидактичної інтеграції як бази для побудови дидактичної системи інтегративно-предметного навчання та створення сучасних моделей вивчення загальноосвітніх та спеціальних дисциплін як цілісних науково-методичних систем, спроможних реформувати концептуальні, змістовно-структурні та організаційно-дидактичні основи навчального процесу [4, 157].

В останні роки для усунення ряду недоліків навчально-виховного процесу розробляється системний підхід у розвитку концепції професійної освіти, розглядаються шляхи зближення загальної та професійної школи, виявляються дидактичні еквіваленти, які відповідають процесу інтеграції сучасної науки. Відповідно до того визначаються головні напрямки дослідження і завдання в системі професійної освіти, зокрема реалізація взаємозв'язку загальної і середньої освіти.

Розробка теоретичних основ дидактичної інтеграції у ПТНЗ сприятиме створенню таких моделей предметно-інтегративного навчання, які здатні спричинити позитивні якісні зрушення у системі професійно-технічної освіти в цілому.

Зміст навчання у професійній школі повинен удосконалюватися не лише за рахунок оновлення окремих курсів, а й самого їх набору, створення інтегрованих курсів, які не мають еkleктичного характеру та базуються саме на інтегративній основі взаємодії елементів курсів. Науковий підхід та всебічне обґрунтування впровадження кожного нового інтегрованого курсу, аналіз його місця в системі освіти та взаємодії з іншими інтегрованими та предметними навчальними дисциплінами робить їх перспективними для професійно-технічної освіти.

Оскільки життя в суспільстві та світогляд людини за своїм змістом мають інтегративний характер, то і система знань, умінь і навичок, які формуються в закладах освіти усіх типів, повинна також мати інтегративний характер. Інтегративний підхід забезпечує органічне поєднання рівноцінних знань і методів пізнання на науково визначеній основі і є важливим, іноді вирішальним, чинником у формуванні світогляду особистості.

Розвиток інтегративних ідей сприяє удосконаленню сучасного процесу навчання. Інтеграція у різних видах, формах і на різних рівнях повинна зайняти важливе місце в системі освіти. Проте тенденція до перебільшення можливостей інтеграції знань, універсалізації цього підходу може негативно вплинути на оволодіння учнями базовими вміннями та навичками.

У навчально-виховному процесі професійно-технічних закладів освіти вивчення основ наук і професійна підготовка повинні утворювати цілісну систему, в якій інтеграція знань відіграє роль не лише чинника, що координує, тобто регулює зв'язки між навчальними предметами та методами навчання, а й забезпечує глибоку взаємодію знань, сприяє формуванню цілісного наукового світогляду та засвоєнню професійних знань на базі загальноосвітніх та загальнотехнічних.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Белова А.П. Интеграционно-модульная педагогическая система профессионального образования. – СПб–Радом Институт профтехобразования РАО, 1997. — 226 с.
2. Гурези Р.С. Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах. — К.: Вища школа, 1998. — 229 с.
3. Квіт Я. Інтеграція та диференціація як об'єкти загальнонаукового і дидактичного аналізу // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 1999. — №1. — С.35–40.
4. Козловська І.М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи (дидактичні основи). — Львів: Світ, 1999. — 302 с.
5. Проблеми наступності та інтеграції змісту навчання у системі «школа — ПТУ — ВНЗ»: Науково-методичний збірник / Ред. кол.: І.А.Зязун (голова), Н.М.Шунда, Н.Г.Нивкало, Л.С.Головко, Р.С.Гурези, Г.М.Цибульська. — Вінниця, 1996. — 383 с.
6. Ставская Н.Р. Интеграция науки и её роль в развитии научно-технической революции. — Волгоград: Нижневолжское книж. изд-во, 1972. — 168 с.

Наталія ПУСТОВІТ

### ШКІЛЬНА ЕКОЛОГІЧНА ОСВІТА В КОНТЕКСТІ СТАЛОГО РОЗВИТКУ

Протиріччя у взаємодії людства і природи існують споконвічно. Продуктивним шляхом вирішення цього протиріччя можна визнати лише один — розвиток людської культури. Природні ресурси вичерпуються — невичерпними є людська душа і можливості людського самовдосконалення. Тому важливо не лише те, скільки людей живе на планеті, а й те, які ці люди, їх потреби, духовні устремління, ідеали і цінності [2].

Історія знає чимало спроб вирішити проблему взаємодії людства і природи. Різні теорії закликали відмовитись від подальшого науково-технічного прогресу, обмежити демографічні процеси тощо. За стратегію вживання людства у третьому тисячолітті конференцією ООН з навколишнього середовища і розвитку в Ріо-де-Жанейро (1992 р.) прийнята програма дій «Порядок денний на XXI століття» [4].

Основна ідея цього документа полягає у забезпеченні сталого екологічно безпечного розвитку людства, який передбачає взаємне узгодження економічних, екологічних і соціальних чинників розвитку, задоволення потреб як сучасних, так і майбутніх поколінь. Отже, ставлення до природи фактично є різницею ставлення сучасної людини до майбутнього людства.

Україна підписала названу програму дій, а в 1997 р. на конференції «Ріо + 5» українська делегація підтвердила прагнення йти шляхом сталого розвитку. Того ж року в Україні на державному рівні створено Національну комісію сталого розвитку. У 2000 р. підготовлено проект Концепції сталого розвитку України, який обговорено з громадськістю і схвалено на засіданні Національної Комісії сталого розвитку. Нині триває підготовка до наступної зустрічі керівників країн та урядів світу на найвищому рівні — «Ріо + 10», яка має відбутися у вересні 2002 р. в Йоганнесбурзі (Південна Африка). На цьому зібранні планується розглянути результати, досягнуті країнами з виконання зобов'язань, узятих у 1992 та 1997 роках, та оцінити успіхи на шляху просування до сталого розвитку.

В економічно розвинутих країнах світу вже сформовано засади сталого (збалансованого) розвитку суспільства. Країни з перехідною економікою, до яких належить й Україна, лише розпочинають цей процес і мають свої особливості переходу. Тому доцільно детальніше зупинитись на основних принципах сталого розвитку:

- В центрі уваги невинно перебувають люди. Вони мають право на здорове і ясне життя у гармонії з природою.

- Аби досягнути сталого розвитку, охорона довкілля має стати невід'ємною частиною процесу розвитку і не може розглядатися у відриві від нього.

- Всі держави й народи мають співпрацювати для досягнення завдання ліквідації бідності і злиднів. Це є обов'язковою умовою сталого розвитку.

- Для того, щоб домогтися сталого розвитку і вищого рівня життя, держави мають зменшити і виключити ті моделі виробництва та споживання, які не відповідають сталому розвитку.

- Питання захисту довкілля можуть бути успішно вирішені тільки за участі в цьому процесі всіх зацікавлених громадян. Кожен громадянин повинен мати відповідний доступ до інформації, що стосується довкілля, якою володіють державні органи. Громадяни повинні також мати можливість брати участь у процесі прийняття рішень.

- Жінки відіграють надзвичайно важливу роль у розв'язанні проблем, пов'язаних з охороною довкілля і розвитком.

- Мир, розвиток і захист довкілля взаємопов'язані і невіддільні.

- Головне соціальне завдання сталого розвитку — викорінення й ліквідація бідності та злиднів, зменшення розриву у рівнях життя між найбіднішими та розвиненими країнами, зменшення розриву у прибутках найбагатших та найбідніших верств населення [6].

Оскільки питання освіти пов'язані практично з усіма галузями діяльності в рамках "Порядку денного на XXI століття", переорієнтація освіти на сталий розвиток набуває першочергового значення. Вони тісно пов'язані з питаннями екології і етики, формування цінностей, вироблення навичок і поведінки, сумісних зі сталим розвитком і метою забезпечення основ ефективної участі населення в процесі прийняття рішень [4; 5]. Отже, розуміння екологічної освіти у якості частини викладання біологічних дисциплін застаріло. Екологічна освіта, включаючи шкільну, розуміється нині як освіта в галузі навколишнього середовища, освіта для сталого розвитку. Його вимоги стосуються не лише людства загалом, а й кожного суспільного виду діяльності, індивідуального способу життя громадян, а повсякденне дотримання принципів такого розвитку однією з особливостей є прояв екологічної культури особистості. З іншого боку, саме від свідомої участі громадян залежить розбудова суспільства сталого розвитку.

Отже, настає час, коли сталий розвиток набуває значення центрального базового поняття в системі екологічних знань людини. Екологічна позиція і освіта виступають важливими складовими громадянської позиції громадянської освіти.

Чимало зусиль доклали українські педагоги для розвитку екологічної освіти школярів. Теоретичні надбання лягли в основу Концепції екологічної освіти. Її розробку розпочато у 1993 р. Створювались різні колективи, організовувались обговорення на різних рівнях, проекти неодноразово видавались. Не чекаючи затвердження концепції на загальнодержавному рівні, в областях, на місцях створювались і затверджувались подібні документи, які успішно втілюються у життя. Нарешті, 20 грудня на засіданні Колегії Міністерства освіти та науки України затверджено проект Концепції екологічної освіти в Україні.

Особливістю цієї Концепції є те, що ідея сталого розвитку є у ній провідною. З цієї ідеєю узгоджено мету екологічної освіти, яка полягає у формуванні екологічної культури окремих осіб та суспільства в цілому, екологічного мислення і свідомості, що ґрунтуються на ставленні до природи як унікальної універсальної цінності. Виходячи з цієї мети, стратегічного значення набуває особистісна орієнтація екологічної освіти [5], що передбачає створення таких умов, за яких природа для кожного школяра стане особистісною цінністю.

Зрозуміло, що суспільні цінності не тотожні особистісним. Перетворення суспільної цінності в особистісну — складний процес, який має свої закономірності, психологічні механізми. Особистісно орієнтоване екологічне виховання ґрунтується на розумінні людини і природи як рівнозначних цінностей, а їх гармонійний розвиток виступає ідеалом. Це означає, що світ природи існує на тих самих правах, що і людське "Я". Ціннісним, моральним є таке ставлення до природи, яке визначене розумними потребами особистості, а не прагненням узяти від природи все, що можна. Людина повинна поводити себе не як істота, яка має виключно матеріальні потреби, а як цілісна особистість. У ставленні такої людини до природи утилітарно-технічний компонент є підпорядкованим моментом.

Повертаючись до психологічного механізму формування цінностей, зазначимо, що згідно з даними філософії й психології передумовою цінностей є потреби, а отже, зміна цінностей має

розпочинатись зі зміни у сфері потреб. "Людина повинна зрестися багатьох своїх потреб, засвоєних упродовж останніх десятиліть, адже вони завдають серйозної шкоди навколишньому середовищу... У бажанні мати дедалі більше нам потрібно навчитися бачити не перевагу, а ту рису характеру, яка непереможно викирає людські нищість та вульгарність... певний рівень самообмеження має бути визнаний як необхідна умова власної свободи: не є вільною людина, якій потрібно багато, чи то заради доброго самопочуття, чи то заради визнання твоїм людяки, від яких залежить її самоцінка. Критерієм свободи радше є свобода від нерозумних потреб" [7].

Проте примусово не можна цього досягти. Шлях лежить через усвідомлення кожним школярем безмежної здатності природи задовольняти духовні потреби людини. Необхідно відобразити у змісті навчально-виховного процесу екологічні цінності, які має засвоїти кожен громадянин. Без цього неможливе істотне підвищення ефективності екологічного виховання.

А що маємо ми? Зміст шкільної екологічної освіти, розпорошений, головним чином, у природничих предметах, опосередковано відображає, переважно, вітальні й утилітарні цінності, що обумовлює формування споживачього ставлення до природи у частини наших школярів.

Отже, необхідна узгоджена і системна екологізація змісту шкільної освіти. Тому до проекту стандарту змісту екологічної освіти включено знання та вміння, які забезпечують послідовність формування внутрішніх структур екологічної культури школяра: потреб, мотивів, ставлень, ціннісних орієнтацій, цінностей.

Виділено шість наскрізних змістових ліній:

- I. Екологія як наука.
- II. Цілісність природи.
- III. Взаємозв'язок людства і природи.
- IV. Сучасна екологічна криза.
- V. Шляхи вирішення екологічних проблем.
- VI. Екологічна культура.

У змісті сучасних шкільних предметів найповніше розкриті перші дві змістові лінії. Менше — третя — "Взаємозв'язок людства і природи", ще менше — четверта "Сучасна екологічна криза" і п'ята "Шляхи вирішення екологічних проблем". Остання змістова лінія — "Екологічна культура" — практично не розкрита в змісті шкільної освіти і є новою не лише для учнів, а й для вчителів. Виділені наскрізні змістові лінії розвиваються і наповнюються відповідно до виховних особливостей і можливостей учнів початкової, основної, старшої школи.

Нагромадженій негативний досвід спілкування з природою, що домінує в суспільстві та переймається дітьми у сім'ї як усталений стереотип, недостатня особистісна орієнтація процесу екологічного виховання у сім'ї, школі — це ті риси, які також характеризують протиріччя сучасного стану шкільної екологічної освіти. Тому у Концепції екологічна освіта розглядається як неперервний процес, що розпочинається в сім'ї, дошкільному закладі, продовжується у школі і триває впродовж усього життя людини.

Завдання, на які має орієнтуватися сім'я в екологічному вихованні дітей, такі:

- виховання любові, чуйності, доброзичливості до об'єктів природи;
- виховання потреби у спілкуванні з природою, уміння спостерігати й відчувати її красу й гармонію, розвиток інтересу, прагнення до пізнання природи;
- виховання культури поведінки, відповідальності за свої вчинки у природі, формування здатності й уміння піклуватися про природні об'єкти та своє здоров'я, виключення у спільну з дорослими екологічно спрямовану діяльність.

З культуротворчої функції освіти випливає й те, що школа, дошкільні заклади мають відігравати роль осередків екологічної культури, екологічного просвітництва батьків.

У початковій школі на фоні формування елементарних знань про природу, взаємодію людини і природи, розуміння причин погіршення стану довкілля, розвитку ціннісного ставлення до природи у зв'язку з духовними потребами, проявом ціннісного ставлення до природи у дітей цього віку мають бути закладені сім'єю елементи здорового способу життя і навички екологічно доцільної поведінки.

Загальноосвітні навчальні заклади II ступеня (5–9 класи) покликані забезпечити учням базовий рівень екологічної освіти, оволодіння основами екологічної культури. Опіраючись на знання понять і закономірностей про природу як цілісну систему, учні мають усвідомити

первинність законів природи, діалектичний характер впливу науково-технічного прогресу на природу, сутність, причини та шляхи розв'язання глобальних екологічних проблем, досягнення збалансованого розвитку. Головне, чого мають навчитися учні у основній школі, — оцінювати стан довкілля й регулювати власні споживання та спосіб життя, брати участь у практичних природоохоронних діях згідно з екологічними правами і обов'язками.

Загальноосвітній навчальний заклад III ступеня (10–11, 12 класи) забезпечує поглиблений рівень екологічної освіти відповідно до спеціалізації. Він забезпечує усвідомлення старшокласниками взаємозалежності екології та економіки, знання груп професій за впливом на довкілля. Учні старшої школи мають знати особливості впливу на навколишнє середовище обраної майбутньої професії, відповідні вимоги до фахівця, бути обізнаними в екологічному законодавстві відповідної галузі господарства. В цілому у старшокласників має бути сформована особистісна екологічна позиція і вміння її відстоювати в умовах правової демократичної держави.

Високий рівень екологічної культури особистості школяра і кожного з нас передбачає, зрештою, уміння критично мислити й оцінювати своє ставлення до природи, спосіб життя, здатність до самопідняття і саморегуляції згідно з принципами сталого розвитку суспільства.

Втілення змісту освіти вимагає відповідних методичних, структурних, організаційних перетворень. Серед практичних працівників, науковців є тенденція вирішити найбільш проблемні екологічної освіти через запровадження окремого курсу екологічного змісту. Деякто вважає, що він має бути наскрізним від 1 до 12 класу. І практика підтверджує їх правоту.

У світі відомо два підходи до екологізації освіти: одно- і багатопредметний. Кожен має переваги й недоліки. Недоліком багатопредметного підходу є супутність і розпороченість, про що вже йшлося. Екологізація за таких умов обмежується специфікою змісту і навчальними завданнями тих предметів, до яких включаються екологічні відомості. Однопредметний підхід неминуче призведе до виключення екологічного змісту з інших предметів, де він насправді доречний.

Мабуть, рішення лежить у площині поєднання згаданих підходів — екологізації змісту навчальних предметів і запровадженні коротких і наскрізних, інтенсивних узагальнюючих курсів у 9 та 12 класах. У цих курсах мають бути інтегровані екологічні цінності, представлені у природничих і гуманітарних дисциплінах. Пропоновані навчальні курси повинні мати яскраво виражену практичну спрямованість, задовольняти і розвивати широкий спектр духовних потреб особистості, які задовольняє природа.

І на завершення — про важливу роль вчителя у становленні зростаючої особистості. Вчитель виступає носієм екологічних цінностей, здійснює цілеспрямований і опосередкований вплив на вихованців, учнів, “працюючи своєю особистістю” [1]. Який з наших вітчизняних педагогічних ВНЗ так само цілеспрямовано готує до екологічного виховання хоча б студентів природничих факультетів? Парадоксально, що необхідність спецкурсу з теорії і методики екологічного виховання на цих факультетах потрібно доводити, відстоювати. Такі курси мають бути обов'язковими і першочерговими не лише у закладах III і IV рівнів акредитації, а й у педагогічних коледжах.

Саме так — комплексно, охоплюючи батьків, всі категорії педагогічних працівників, вікові групи дітей — від дошкільників до випускників — можна зрушити до вирішення проблеми шкільної екологічної освіти.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Наук.-метод. посібник. — К.: ЗМН, 1998. — 204 с.
2. Горелов А. А. Екологія — наука — моделювання (філософський огляд). — М: Наука, 1985 — 208 с.
3. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті / Проект. — К.: Шкільний світ, 2001. — 24 с.
4. Програма дій “Порядок денний на XXI століття”. — К.: Інтелсфера, 2000. — 360 с.
5. Програма дій з подальшого впровадження “Порядку денного на XXI століття” (“RIO+5”). — К.: Інтелсфера, 2000. — 59 с.
6. Сталлий розвиток суспільства: 25 запитань і відповідей / Тлумачний посібник. — К.: Поліграф-експрес, 2001. — 27 с.
7. Хілько М. І. Екологічна криза у філософсько-етичному вимірі // Філософська думка. — 2000. — №3. — С.24–46

## СУТНІСТЬ, ФУНКЦІЇ, СТРУКТУРА ТА КЛАСИФІКАЦІЯ МЕТОДІВ ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ УЧНІВ У ПОЗАШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Вітчизняними дидактами і методистами здійснено ряд досліджень із визначення характерних ознак, розкриття сутності, розробки структури і сучасної типології методів навчання і виховання учнів загальноосвітньої школи, однак проблеми розробки методичного апарату в галузі екологічної освіти учнів у позашкільних закладах ще не були предметом спеціального дослідження.

Історико-генетичний аналіз етимології поняття “метод” дозволяє визначити його сутність, функції та структуру. Вихідною позицією в розумінні цього поняття є грецьке слово *methodos*, що означає спосіб досягнення мети у процесі певним чином упорядкованої діяльності.

Власне трактування поняття дає академік С. Гончаренко, за висловом якого: “метод (грец. шлях дослідження чи пізнання) — спосіб організації практичного й теоретичного освоєння дійсності. Зумовлений закономірностями розглядуваного об’єкта. З розвитком науки відбувається розвиток і диференціація методів, що призводить до виникнення вчення про методи — методології. В науковій методології поєднуються в історично визначеній формі об’єктивні і суб’єктивні моменти людської діяльності” [3].

Тоді за своєю сутністю — методи навчання є упорядковані системи взаємопов’язаних прийомів педагогічної діяльності вчителя і навчально-пізнавальної діяльності учнів, спрямовані на досягнення певної дидактичної, виховної та розвиваючої мети [10]. За трактуваннями інших дослідників, метод є нормативною моделлю єдиної діяльності викладачів і навчання, спрямованої на передачу певної частини змісту освіти [10; 5; 1].

Однак таке розуміння сутності методу навчання в галузі екологічної освіти учнів у позашкільному закладі не розкриває у повному обсязі її практичної спрямованості й специфічного змісту освітньо-виховної діяльності позашкільного закладу [12; 7; 13]. Тому в нашому дослідженні визначаємо, що методом навчання є спосіб логічно упорядкованої і взаємопов’язаної освітньо-виховної діяльності педагогів і спеціалістів позашкільного закладу (науковців, викладачів вищих закладів освіти, діячів громадських екологічних і природоохоронних організацій), батьків та навчально-пізнавальної діяльності учнів, спрямованої на вирішення дидактичних, виховних, розвивальних та суто практичних завдань у галузі екологічної освіти і природоохоронної роботи.

За такого розуміння сутності методу навчання можемо визначити його структурні елементи, що складаються з: дидактичних прийомів (котрі націлюють і спрямовують навчально-пізнавальну діяльність і практичну природоохоронну роботу учнів на вирішення певних конкретних дидактичних завдань); освітньо-виховної, розвивальної діяльності педагога і спеціаліста в навчально-виховному процесі позашкільного закладу (діяльність визначається метою, на досягнення якої вона спрямовується, і мотивами, котрі спонукають учня її досягати); системи операцій, завдяки яким здійснюється означена діяльність; комплексу засобів навчання (підручники, навчальні і методичні посібники, дидактичний матеріал, а також об’єкти живої і неживої природи, явища і процеси навколишнього середовища, аналітичні матеріали з діяльності людини в довкіллі тощо). За такої структури метод повинен вирішувати основні дидактичні завдання в галузі екологічної освіти, тоді як прийоми, дії, операції та засоби навчання — конкретні освітньо-виховні, розвивальні та суто природоохоронні завдання, метою і результатом вирішення яких є формування екологічної культури особистості.

Це дозволяє констатувати: оскільки загальні закономірності навчання вивчаються дидактикою, методіку окремого навчального предмета правомірно розглядати як часткову дидактику [3, 5]. Тоді до змісту методіки екологічної освіти учнів у позашкільному закладі як часткової дидактики має входити: 1) встановлення пізнавального й виховного значення окремого навчального предмета чи сукупності предметів у їх інтеграції (94,5% навчальних програм у позашкільних закладах інтегровані) та їх місце в системі позашкільної освіти; 2) визначення змісту цього окремого предмета чи сукупності предметів як інтегрованих курсів позашкільного закладу; 3) вироблення, відповідно до завдань і змісту навчання методів, прийомів, методичних засобів і організаційних форм навчання. Відтак термін “методика навчання” ми трактуємо як вчення про методи навчання.

Актуальним в аспекті означеної проблеми є визначення функцій (ми трактуємо функцію як призначення) методів навчання в освітньо-виховному процесі поза шкільного закладу.

Аналіз власної багаторічної педагогічної роботи у позашкільному закладі та результатів здійсненого дослідження дозволяє констатувати, що, на відміну від загальноосвітньої школи, завданням сучасного позашкільного закладу, з одного боку, є забезпечення "...ростаючих культурно-освітніх і інформаційно-розвивальних інтересів та дозвілєво-розважальних запитів дітей та їх батьків" [8], а з іншого, — обов'язкове врахування вже сформованої в учнів (32,5% — 41,2% учнів 1–4 класів; 44,8% — 63,1% учнів 5–7 класів та 66,8%–85,6% учнів 8–9 класів) мотивації до певного виду навчальної, розвивальної чи конкретної природоохоронної діяльності. Саме останнє має визначальне значення у комплектуванні гуртків чи навчальних груп поза шкільного закладу, а також у визначенні напрямів, профілів і конкретної тематики цієї навчальної діяльності.

Отже, врахування означених тенденцій та чинників дозволило нам визначити основні функції методів навчання в галузі екологічної освіти учнів у позашкільному закладі, серед яких **мотиваційна** функція визначається нами провідною в освітньо-виховній діяльності педагогів поза шкільного закладу і навчально-пізнавальній діяльності учнів, оскільки саме вона забезпечує розвиток пізнавальної самостійності, творчої активності учнів, бажання систематично здобувати нові знання та вміння творчо їх використовувати на практиці. Одночасно сформована мотивація до збереження природи, усвідомлення значення передусім творчих, гуманних потреб, цілей, мотивів, як провідних у розвитку та життєдіяльності особистості, забезпечує системність, наступність, комплексність і практичну спрямованість процесу формування екологічної культури особистості. **Освітня** функція сприяє інтелектуальному і гармонійному розвитку особистості, вмінню самостійно здобувати і поглиблювати знання про навколишнє середовище, творчо застосовувати їх як у навчальній, так і в практичній природоохоронній роботі, забезпечуючи формування інтелектуального компонента екологічної культури особистості.

**Виховна** функція органічно поєднується з мотиваційною та освітньою, сприяючи ефективній виховній діяльності педагогів і спеціалістів поза шкільного закладу (науковців та діячів громадських екологічних і природоохоронних організацій) з учнями і їх батьками, усвідомленню учнями себе частиною природи, формуванню у них ціннісних орієнтацій на її збереження, і як результат — формування ціннісно-мотиваційного компонента екологічної культури особистості.

**Розвивальна** функція визначається нами окремо лише умовно, оскільки немає спеціально розвивальної діяльності чи окремо розвивальних методів у навчально-виховному процесі поза шкільного закладу, ця функція є обов'язковою складовою будь-якого методу. Все ж основне значення розвивальної функції полягає у розвитку і становленні творчої особистості. Тим паче, що процес розвитку і становлення особистості в сучасному соціокультурному середовищі визнається нині надзвичайно актуальним, а в контексті проблеми нашого дослідження не менш актуальним є формування екологічної культури цієї особистості, як гаранта подальшого стабільного розвитку держави в цілому.

**Діяльнісно-практична** функція виділяється нами окремо, оскільки практична спрямованість змісту і сутності екологічної освіти учнів у позашкільному закладі, на відміну від загальноосвітньої школи, передбачає обов'язкову практичну реалізацію здобутих знань, вироблення умінь та навичок у конкретній колективній та індивідуальній практичній природоохоронній роботі в докільпі. Набуття навичок і досвіду вирішення екологічних проблем своєї місцевості та передбачення можливих наслідків власної природоперетворюючої діяльності, а також формування навичок корегування поведінки молодших товаришів і членів своєї родини на екологічно доцільну в результаті забезпечують формування діяльнісно-практичного елемента екологічної культури особистості.

**Корекційна** (контрольна) функція має забезпечити ефективне здійснення всіх інших функцій методів навчання і виховання особистості. Однак, як підтверджують результати нашого дослідження, на сьогодні методики корекції та контролю здійснення освітньої функції розроблені досить ґрунтовно, тоді як методики корегування мотиваційної, виховної, розвивальної і діяльнісно-практичної — розроблені в педагогічній науці ще не достатньо,

особливо щодо проблеми реалізації мети і змісту екологічної освіти учнів у позашкільному закладі.

Аналіз численної педагогічної і методичної літератури дозволяє зробити висновок, що вітчизняною педагогічною наукою визначено й обґрунтовано значний арсенал методів навчання, що мають певне місце і значення в навчально-виховному процесі і які можна розділити на декілька основних груп.

Так, найбільш поширеною в минулі роки була класифікація методів навчання за джерелом знань та характером сприйняття інформації, що формувалась емпіричним шляхом упродовж багатьох століть. Визнання ця класифікація набула у вітчизняній педагогічній науці і практиці в 30-ті роки XX століття завдяки працям Д.Лорджіпанідзе, М.Верзіліна, Є.Голант і М.Перовського. Вона мала забезпечити учнів комплексом знань, навичок і вмінь, необхідних для подальшого навчання у технікумах та вузах. До складу цих методів авторами віднесено: розповіді, пояснення, лекції; роботу з підручником; демонстрації навчальних об'єктів, процесів і явищ; наочні — спостереження; практичні — вправи, лабораторно-практичні роботи [10, 7].

Власну модель методів запропонувала В.Паламарчук, де в єдності розглядаються джерела знань, рівень пізнавальної активності і самостійності учнів, а також логічний шлях пізнання особистістю навчального матеріалу [10, 8].

Окреме місце в розробці класифікацій методів посідає запропонована академіком Ю.Бабанським, в основу якої покладено цілісний підхід до процесу навчання. Вона має три основні групи методів: 1) методи організації і здійснення навчально-пізнавальної діяльності (словесні, наочні і практичні — аспект передачі і сприйняття навчальної інформації); індуктивні і дедуктивні (логічний аспект); репродуктивні і проблемно-пошукові (аспект мислення); самостійна робота і робота під керівництвом вчителя (аспект управління навчанням); 2) методи стимулювання і мотивації навчально-пізнавальної діяльності (інтерес до навчання, відповідальність у навчанні); 3) методи контролю і самоконтролю в навчанні (усний, письмовий та лабораторно-практичний) [10, 5].

Стосовно проблеми нашого дослідження актуальними є класифікації, в основу яких покладено:

- залежність від основних дидактичних завдань, які реалізуються на певному етапі навчання. Такими є методи здобування знань, формування умінь та навичок, застосування знань, творчої діяльності, закріплення і перевірки знань та вмінь [1, 9];

- відповідність характеру пізнавальної діяльності учнів з засвоєння змісту освіти. До них відносяться такі методи, як пояснювально-ілюстративний (інформаційно-рецептивний), репродуктивний, проблемного викладу матеріалу, частково-пошуковий, або евристичний, і дослідницький [12, 1; 9];

- взаємозв'язок методів викладання навчального матеріалу і відповідних методів навчання, що класифікуються на інформаційно-узагальнюючі і виконавські, пояснювальні і репродуктивні, продуктивно-практичні, пояснювально-спонукальні і частково-пошукові; окремо виділяються спонукальні і пошукові [10, 5].

Водночас, відзначаючи активно-дійовий характер екологічної освіти, що передбачає формування в учнів суспільних і особистісних ціннісних орієнтацій та залучення їх до практичного вивчення і охорони довкілля [1, 10], нами визначено та здійснено аналіз класифікацій методів навчання, які частково можуть забезпечувати реалізацію сучасного змісту екологічної освіти учнів у позашкільному закладі. Це класифікація І.Лернера, в основу якої покладено характер пізнавальної діяльності учнів, що залежить від змісту освіти. Автор виділяє чотири таких види: знання про світ та способи діяльності; досвід здійснення діяльності; досвід творчої діяльності; досвід емоційно-ціннісного ставлення людей до навколишнього світу і людей один до одного [9]. Близькою за сутністю до означеної вище класифікації та проблеми нашого дослідження є класифікація методів навчання, запропонована А.Олексюком та І.Зверевим, в основу якої покладено джерела знань і рівень самостійності учнів у навчально-виховному процесі школи [1].

В аспекті сучасних вітчизняних та зарубіжних тенденцій визначення і розробки методів екологічної освіти учнів актуальною є ідея кореляції методів навчання і вивчення з послідовним розкриттям навчального матеріалу, запропонована І.Суравегиною. Сутність цієї класифікації полягає у поетапному визначенні і реалізації мети, завдань і змісту екологічної

освіти та відповідних віковим особливостям і рівню інтелектуального розвитку учнів методів її здійснення [13; 14].

Однак кожна з перелічених класифікацій, як підтверджують результати нашого дослідження, є ефективною для загальноосвітньої школи, тоді як у навчально-виховному процесі позашкільного закладу вони не в змозі задовольнити ефективну реалізацію сучасної мети і завдань екологічної освіти учнів. Це зумовлено необхідністю теоретичного обґрунтування, розробки та експериментальної перевірки власної класифікації, яка за своєю побудовою є відносно цілісною і враховує всі основні складові елементи навчально-виховного процесу позашкільного закладу, зокрема: мету, завдання і зміст екологічної освіти, освітньо-виховну діяльність педагога позашкільного закладу, навчально-пізнавальну діяльність учня та значний арсенал форм і методів застосування здобутих нових знань, сформованих умінь та навичок у практичній природоохоронній роботі. Така класифікація не є суто механічним поєднанням у єдине ціле всіх напрацьованих сьогодні педагогічною наукою і практикою методів, її структура відзначається гнучкістю й практичною доцільністю, передбачаючи можливість доповнення чи удосконалення.

Провідними ідеями у створенні цієї класифікації є: визначення основних етапів та напрямів реалізації мети, завдань, змісту та міждисциплінарного характеру екологічної освіти учнів у позашкільному закладі; врахування діяльнісного підходу як обов'язкового у формуванні всебічно розвиненої в екологічному відношенні особистості, яка спроможна ефективно вирішувати проблеми навколишнього середовища [14]; пріоритет групи методів, котрі спрямовані на формування умінь і навичок вирішення конкретних екологічних проблем своєї місцевості та забезпечують ефективне формування критичного мислення й оціночних суджень особистості щодо її власних рішень і дій у довіллі, а також природоперетворюючої діяльності інших людей; врахування вікових, інтелектуальних і психологічних особливостей та специфіки формування ціннісно-емоційної сфери учня; вирішення педагогічних завдань, спрямованих на виховання екологічної культури учня як внутрішньої якості особистості, котра поєднує в собі знання, уміння, переконання й, обов'язково, практичні навички з вивчення та охорони природи. Таким чином, практична реалізація означених ідей у навчально-виховному процесі позашкільного закладу сприяє поетапному і цілеспрямованому формуванню системи екологічних уявлень, які є складовими наукового світогляду особистості, її суб'єктивного ставлення до природи та власної стратегії поведінки і діяльності у довіллі.

Означене вище дозволило нам розробити й експериментально перевірити власну класифікацію методів екологічної освіти учнів у позашкільному закладі.

*Класифікація методів організації і здійснення екологічної освіти.*

*Навчально-пізнавальна діяльність.*

1. Комунікативно-пізнавальна група методів: словесні та наочні — розповідь, бесіда, навчальна лекція, дискусія, робота з усними та письмовими джерелами інформації, прес-центри, інтелектуальні ігри; ілюстрації, демонстрації, комп'ютерна графіка (проводяться за безпосередньою участю педагога чи групи педагогів).

2. Перетворювально-систематизуюча група методів:

— індуктивні і дедуктивні — методи аналізу, екологічних асоціацій та уявлень, синтезу і систематизації інформації, прогнозування дій, явищ, ситуацій та їх проектування з подальшим моделюванням;

— репродуктивні проблемно-пошукові методи — відтворення за здобутою усною чи письмовою інформацією, зразком, моделлю, природним об'єктом, явищем та результатом діяльності в довіллі, їх художня репрезентація; методи пошуку та лабораторно-практичної роботи, розробка конкретних проєктів, моделей та їх реалізація (проводяться під керівництвом педагога чи з частковою самостійністю);

— активні (практичні) методи — методи спостережень, основою яких є безпосереднє чи опосередковане спостереження природних об'єктів, явищ, природоперетворювальної діяльності людини в певних екосистемах (проводяться під керівництвом педагога та з частковою чи повною самостійністю);

— дослідницькі методи, основою яких є лабораторний експеримент, моделювання екосистем чи їх елементів, екскурсії, експеримент у природі, екологічні експедиції та походи,

статистичні випірки, обліки та обрахунки (проводяться під керівництвом педагога та з частковою чи повною самостійністю);

– методи ритуалізації екологічної діяльності, основою яких є педагогічна організація традицій, пов'язаних із діяльністю учнів, що спрямована на об'єкти чи явища природи.

*Навчально-виховна діяльність.*

Мотиваційно-виховна група методів:

– методи мотивації — відповідальності в навчально-практичній діяльності екологічного спрямування, її самоаналізу, самооцінки, роз'яснення, переконання, навіювання, рефлексії, екологічної турботи;

– методи виховання — методи всебічного впливу на особистість, основою яких є методи: бесіди, лекції, диспуту, особистого прикладу, екологічних експектацій, екологічної ідентифікації, екологічної емпатії, методи формування досвіду екологічно доцільної поведінки і діяльності в довіллі, основою яких є педагогічна вимога, суспільна думка, приучування, вправління, моделювання виховних педагогічних ситуацій та особистого прикладу, методи екологічної лабілізації, екологічної рефлексії, екологічної турботи, стимулювання екологічно доцільної поведінки і діяльності в довіллі, основою яких є створення педагогічних ситуацій, стимулювання інтересу до навчання та екологічно доцільної практичної діяльності, змагання, заохочення і покарання, екологічної лабілізації.

*Контрольно-корекційна діяльність.*

Група методів контролю і корекції: методи усного, письмового та лабораторно-практичного контролю і самоконтролю, екологічні конкурси, сьєта, вікторини та олімпіади, захист науково-дослідницьких робіт, практична природоохоронна робота; методи корекції і корегування екологічних знань, умінь та навичок, поведінки (заохочення, покарання, зацікавлення) та практичної природоохоронної діяльності в природі.

Таким чином, основу запропонованої класифікації методів екологічної освіти учнів складають три групи методів, які логічно пов'язані між собою і мають динамічний характер, оскільки кожний з методів може переходити з однієї групи в іншу, поєднуючись з методами цих груп, що дозволяє ефективно реалізувати зміст і конкретні завдання освіти учнів у навчально-пізнавальній, навчально-виховній і контрольно-корекційній діяльності позашкільного закладу. Однак, "оволодіння учнями системово екологічних понять, а отже і певною системово екологічних знань, і навіть усвідомлення ними актуальності і незаперечної значущості для людства вирішення проблем навколишнього середовища та гуманного ставлення до нього, ще є недостатнім для того, щоб у майбутньому вони, ставши дорослими, змогли зупинити подальший розвиток екологічної кризи" [13].

Отже, аналіз результатів дослідження, численних прикладів вітчизняного та зарубіжного педагогічного досвіду здійснення екологічної освіти учнів, дозволяє зробити висновок про незаперечну актуальність і необхідність застосування саме таких методів, котрі спрямовуються на активізацію не лише різних видів навчальної діяльності учнів, а й мають забезпечити найбільш ефективне формування у них практичних навичок та умінь вирішення проблем навколишнього середовища. Таким чином, обов'язкове превалювання практичних методів навчання і виховання особистості у процесі реалізації мети і завдань екологічної освіти учнів у навчально-виховному процесі позашкільного закладу є одним з основних концептуальних положень нашого дослідження. Саме така, науково обґрунтована нами, позиція співпадає з точкою зору зарубіжних — Р.Хунд (Німеччина), М.Мокро і С.Каплан (США), Д.Ціх (Польща), О.Захлебний, І.Зверев, О.Сидельковський, І.Сураветіна (Росія) — і вітчизняних — Г.Білявський, В.Бровдій, В.Вербицький, В.Крисаченко, Н.Левчук, В.Червонецький — науковців та практиків, що дозволяє твердити про її правдивість і незаперечну актуальність у процесі здійснення екологічної освіти учнів у позашкільному закладі. Тим самим ми визначаємо діяльнісний підхід до здійснення екологічної освіти провідним у формуванні навичок застосування учнями екологічних знань і принципів поведінки в практичній діяльності з дослідження її однієї стану навколишнього середовища, безпосередньої участі в її охороні. Положення про те, що екологічна освіта — це, в першу чергу, "вправління в діяльності", а методи реалізації її мети і завдань мають бути спрямовані на розвиток умінь та навичок учнів дослідницького характеру і повинні забезпечити розвиток таких якостей особистості, як уміння "спостерігати, розуміти, оцінювати і діяти", знайшло своє відображення в матеріалах Московського міжнародного конгресу з освіти й

підготовки кадрів в галузі навколишнього середовища, в документах з педагогічних проблем екології Європейського економічного союзу, [14], а також у матеріалах Конференції ООН з навколишнього середовища і розвитку (Ріо-де-Жанейро, 1992 р.) [6].

Наступним концептуальним положенням нашого дослідження є теоретичне обґрунтування та експериментальна апробація таких методів навчання і виховання особистості у навчально-виховному процесі позашкільного закладу, котрі відповідають міжпредметному характеру екологічної освіти. Незаперечно актуальність означеної проблеми для сучасного стану екологічної освіти учнів в Україні підтверджується матеріалами та документами, що були прийняті на Тбіліській міжурядовій конференції з освіти в галузі навколишнього середовища, Московському міжнародному конгресі з освіти й підготовки кадрів в галузі навколишнього середовища, а також у матеріалах Конференції ООН з навколишнього середовища і розвитку (Ріо-де-Жанейро) [14, 6].

Ще більшої актуальності ця проблема набуває для сучасного позашкільного закладу, оскільки переважна більшість його навчальних програм побудована на принципах інтеграції, а це, за результатами нашого дослідження, дозволяє ефективно вирішити комплекс специфічних завдань екологічної освіти учнів:

- ознайомлення з науковими фактами про природу, засвоєння ключових понять, провідних ідей, законів та закономірностей навколишнього середовища, розвиток односторонніх суджень і формування ціннісних категорій щодо діяльності людини в природі;
- формування наукового світогляду особистості, розуміння і визнання матеріальної і духовної цінності природи для окремої людини і суспільства в цілому;
- оволодіння системово практичних знань і вмінь з визначення й оцінки стану навколишнього середовища; з прийняття екологічно доцільних рішень з охорони природи; з передбачення наслідків своїх дій у довкіллі та усунення чи перешкоджання нанесенню шкоди природі іншими людьми;
- формування постійної внутрішньої потреби спілкування з природою, сприйняття її як джерела духовного та художньо-естетичного розвитку особистості;
- свідоме дотримання правни поведінки в природі, вміння корегувати поведінку інших у довкіллі на доцільну з точки зору екологічних вимог;
- активізація власної діяльності в навколишньому середовищі, спрямованої на його охорону, власна переконаність у необхідності залучення до цієї діяльності однолітків, молодших товаришів і, навіть, батьків, її обов'язкове дотримання.

Незаперечно актуальність вирішення означеної проблеми для сучасного стану екологічної освіти учнів в Україні підтверджується матеріалами та документами, що були прийняті на названих вище міжнародних екологічних форумах.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Бабанський Ю.К. Педагогіка. — М.: Просвещение, 1983. — 607 с.
2. Верзилин Н.М. Проблемы методики преподавания биологии. — М.: Педагогика, 1974. — 387 с.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. — К.: Либідь, 1997. — 373 с.
4. Данилов М.А. Процесс обучения в советской школе. — М.: Учпедгиз, 1960. — 299 с.
5. Дерябо С.Д., Яжин В.А. Экологическая педагогика и психология. — Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. — 476 с.
6. Дрейер О.К., Лось В.А. Экология и устойчивое развитие. — М.: УРАО, 1997. — 222 с.
7. Захлебный А.Н. Содержание экологического образования в средней школе: теоретическое обоснование и пути реализации / Автореф. дисс... д-ра педнаук. — М., 1986. — 36 с.
8. Концепція позашкільної освіти і виховання / 36. Мінськ: Україна. — К.: Інформ, — 1997. — №7. — 38 с.
9. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. — М.: Педагогика, 1981. — 186 с.
10. Овощук В.А. Дидактика современной школы. — К.: Радянська школа, 1987. — 340 с.
11. Паламарчук В.Ф. Школа учит мыслить. — М.: Просвещение, 1987. — 218 с.
12. Пустовіт Г.П. Дослідницька робота учнів з екології в позашкільних установах і школах: Науч.-мет. посібник. — К.: АПН України, 1996. — 126 с.
13. Суравегина И.Т. Методическая система экологического образования // Советская педагогика. — 1988. — №9. — С.45–52.
14. Черволицький В.В. Экологическое образование в школах развитых стран мира. — М.: Центр “Экологическое образование”, 1992. — 94 с.

# ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ І ПЕРЕВИХОВАННЯ

Г а л ь м а В У Ч К І В С ь К А

## ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ВИХОВУЮЧОГО КОЛЕКТИВУ: ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ І ДОСВІД В. СУХОМАНІНСЬКОГО

Проблема взаємодії колективу й особистості є однією з найголовніших проблем сучасності. Справжній колектив — це таке середовище, яке сприяє розвитку творчої індивідуальності дитини, задоволенню її здібностей, інтересів. Можливості такого колективу у моральному розвитку дитини досить великі. Від того, наскільки цілеспрямовано використовуються ці можливості, істотно залежить ефективність виховання школярів. Дитячий колектив відіграє важливу роль у збагаченні їх духовного світу, формуванні поваги до особистості та навчючій творчій взаємодії.

Аналіз педагогічних праць і досвіду В. Сухомлинського дозволяє визначити теоретичні і практичні аспекти розробки ним головних шляхів створення виховуючого колективу. Педагог пов'язує цей процес з певною педагогічною діяльністю, зі спрямуванням дитячого життя на розвиток гуманних колективістських відносин.

Ще у 1951 р. у проекті статті “Досвід організації учнівського колективу у школі” він писав: “Дитячий колектив у школі не створюється сам по собі, самопливом, — керівна роль в організації і створенні дитячого колективу належить учителям” [5, 1]. Якщо немає цієї керівної ролі, виникнення колективу неможливе; в класі, в школі залишається певна кількість учнів, не пов'язаних єдиною метою та інтересами.

Розглядаючи створення дитячого колективу як складний і тривалий процес, В. Сухомлинський не залишив поза увагою жодного фактора, виступив проти спрощеного уявлення про цей процес: “Колектив — дитячий, підлітковий, юнацький — дуже складна єдність. Це річка, яка живиться тисячами струмків. Колектив створюється поступово, крок за кроком” [8, 562]. Насамперед учень показав, що певною мірою дитячий колектив розвивається під впливом багатьох зовнішніх факторів, таких як: характер суспільних відносин, вплив масової інформації, соціально-культурне оточення школи, політика місцевої влади, професіоналізм педагогів, орієнтація батьків тощо.

В. Сухомлинський вбачав постійну небезпеку у припиненні або збідненні духовного життя колективу. Спираючись на свій багаторічний досвід, він формулює важливу закономірність: “Спад або припинення духовної спільності призводить до тих ненормальностей у вихованні учнівських колективів..., з якими нерідко доводиться стикатися в практичній роботі. Неміцність і нестійкість колективу, відсутність організаційної єдності, посилення тенденцій протиставлення особистих інтересів колективним, втрата почуття честі колективу, притуплення почуття особистої гідності, бравування недоліками (виставлення їх напоказ) — усе це лише побічні явища, що супроводять послаблення духовної єдності” [4, 229–230].

Аналіз творів і досвіду В. Сухомлинського дає можливість визначити такі шляхи створення колективу: спільна діяльність, праця, які збагачені духовними і моральними ідеалами; організація добродійних відносин між дитячим колективом і навколишнім середовищем; забезпечення взаємозв'язку розкриття сутності колективізму, стимулювання спільних емоцій, співпереживань і благородних вчинків; збагачення відносин між учителями на засадах гуманізму, індивідуальний педагогічний вплив на учнів з метою зміцнення їх стосунків з колективом; інтеграція процесу розвитку колективу у гуманістичних традицій.

Розглядаючи діяльність як наріжний камінь розвитку колективу, В. Сухомлинський робить висновок: “Колектив народжується і зміцнюється в практичній діяльності, у боротьбі, в праці” [8, 565]. У багатьох працях педагог розкриває теоретичні засади цього положення, яке впливає з поглибленого аналізу власного практичного досвіду, з джерел педагогіки.

Значення колективної творчої діяльності, праці учнів для створення виховуючого колективу В.Сухомлинський обґрунтовує так: “Трудове натхнення, радість праці, одухотворення трудовою творчістю — могутня духовна сила, що зближує людей... Це почуття потреби в іншій людині, що породжується колективною працею і є найважливішим в усьому трудовому житті колективу” [5, 495]. Отже, *праця стілька творча діяльність — найважливіший шлях створення колективу, без якого всі інші засоби залишаються безсилля*.

У Павлівці був культ різноманітних видів праці: громадської, трудової, художньої, фізкультурно-оздоровчої. Правильно організована, виражена в різноманітних формах, спрямована на задоволення інтересів дітей, “високоморальна діяльність” допомагала школярам реалізувати себе, відчути свою причетність до справ країни, не допускала відчуження учнів від школи, стимулювала їх самовиховання і самореалізацію. У трудовому вихованні школярів В.Сухомлинський надавав особливого значення єдності трудової культури і загального розвитку — морального, розумового, естетичного, фізичного; розкриттю, виявленню і розвитку індивідуальності в праці, високій моральній сутності праці, її суспільно корисній спрямованості. “Перше поняття про колектив формується і утверджується завдяки тому, що діти об’єднують свої зусилля, щоб виростити сад чи виноградник, дброву чи плодородсадник, створити кілька десятків квадратних метрів родючого ґрунту чи захистити гектар чорнозему від ерозії” [9, 526].

Педагог вважає, що сама собою праця, яка не підпорядкована високим моральним ідеалам, не осмислена учнями як джерело високого розвитку і гідності або служіння людям, не може мати виховної сили, не зміцнює духовні зв’язки вихованців. “Праця в колективі, — писав він, — це не тільки вплив людини на природу, на навколишній світ, але й взаємодія сердець, думок, переконань, почуттів, переживань, інтересів, захоплень” [7, 175].

В.Сухомлинський бачив, що в школах деколи гіпертрофують колективну діяльність, розглядають її як самоціль, забувають, що вона, насамперед, є засобом формування особистості і колективу.

Варто звернути особливу увагу на те, що видатний педагог розглядає діяльність як шлях створення і зміцнення колективу значно ширше. На його думку, діяльність сприяє виникненню згуртованого колективу, коли вона є не тільки комплексом певних дій (праця, навчання, корисні справи тощо), а й складним комплексом високоморальних відносин і вчинків. Така діяльність “включає і фізичну працю, і подолання труднощів, і взаємодопомогу, і співпереживання, і захоплення красивим і благородним, і переживання небезпеки, і вміння поділитися з товаришем шматком хліба... і боротьбу проти зла і неправди” [5, 455].

Досвід багатьох педагогів, зокрема самого В.Сухомлинського, свідчить, що наявність спільної діяльності, яка збагачує і суспільство, і даний колектив, і кожну особистість, є важливим шляхом створення справжнього колективу. Проте розглядаючи колектив як складну духовну спільність людей, педагог не переоцінює його значення, попереджає проти спрощеного розуміння процесу його створення. “Діяльність, — писав він, — це дуже важливий наріжний камінь колективу, але створити колектив не можна, якщо цей камінь — єдиний” [5, 412].

Визначаючи спільну діяльність як важливий шлях і умову розвитку дитячого колективу, В.Сухомлинський виділяє *організацію добродійних відносин між дитячою спільністю і навколишнім середовищем*. Цей шлях створення і збагачення духовного життя колективу має дві сторони. З одного боку, мова йде про колективну працю на благо людей, творення добра іншим — своїм товаришам, батькам, людині, яку спіткало горе, незнайомцю людині, якій має в цьому потребу. А з другого, — про спрямування громади, до якої належить школа, на творення добрих справ для дітей. “Завдання педагога, — писав В.Сухомлинський, — полягає у тому, щоб виховати такі відносини між особистостями в колективі і відносини між людиною і навколишнім світом, щоб вони були уроками доброти, великодушності... Для цих уроків найповнішою книгою є саме життя” [8, 526].

В.Сухомлинський конкретизує розуміння цього шляху в реальних справах своїх учнів. На основі власних спостережень й аналізу він узагальнює роль добротворчої діяльності для суспільства в житті і розвитку дитячого колективу. “Виростити дубовий гай на землі, де навіть бур’яни не росли, перетворити мертвий, неродючий ґрунт у ґрунт високої родючості — така праця поспільна тільки колективу, і в цьому його величезна виховна роль” [8, 564–565].

Учений бачить шлях розвитку учнівського колективу й особистості *у боротьбі проти зла, безкультур’я, черствості, байдужості*. Це питання іноді обходять дослідники,

розглядаючи В.Сухомлинського лише як добротворця, але він підкреслював, що навколо дітей є зло, жорстокість і мерзотність, які не повинні загнати їх байдужими. У боротьбі зі злом гартується колектив, відчуває свою силу і відповідальність. “Надзвичайно важливе для закладання початковиків підвални колективу те, щоб діти прагнули робити добро, боролися за добро, утверджували добро своєю колективною діяльністю і водночас були нетерпимі, непримиренні до зла, ненавиділи зло, боролися проти нього з рішучістю і волевою силою, які тільки доступні дітям” [8, 564].

Взаємодію колективу класу, школи з навколишнім середовищем педагог вбачав і в тому, що громада, батьки, владні структури допомагають учням, школі. Цю ідею він послідовно реалізував у досвіді Павлівської школи, де на практиці втілює ідею про “ком’юнітні турботи”, основи якої розробляють сьогодні американські педагоги, маючи на увазі школу і навколишнє середовище як єдине ціле і вагому роль місцевої влади, громадськості в житті школи. Суть проблеми в тому, щоб кожна дитина відчувала турботу про себе — від товаришів по класу до місцевих владних структур.

Наступний шлях формування виховуючого колективу в розумінні В.Сухомлинського можна визначити так: *забезпечення взаємозв’язку від розкриття сутності колективізму, стимулювання стійких емоцій, співпереживань і благородних вчинків*. Фактично в цьому положенні концентруються кілька важливих шляхів створення колективу, але відповідно до того, як вирішує це питання В.Сухомлинський, відірвати їх один від одного неможливо. Мова йде, насамперед, про озброєння учнів з першого класу системою моральних знань, зокрема тих, що стосуються суті таких понять, як колективізм, індивідуалізм, егоїзм, життя і смерть, співчуття, страждання і щастя. У зв’язку з цим В.Сухомлинський зазначає: “Чим більший обсяг знань наших вихованців, тим багатшим має бути духовне, інтелектуальне життя колективу, тим важливіше, щоб знання були засобом спілкування й пізнання людини” [5, 494].

Виходячи зі своїх теоретичних поглядів, В.Сухомлинський розробив яскраві практичні зразки форм навчання учнів моральних етичних норм та гуманних взаємовідносин у колективі. Найкраще це виявляється у його казках, бесідах, оповіданнях тощо. Ним були розроблені моральні заповіді для учнів, в яких зверталась увага, передусім, на чуйне, людяне ставлення до інших людей. “Чим яскравіше відбиваються в духовному житті колективу питання світогляду і моралі, тим міцніша духовна єдність його членів, і тим значніший той вплив, який має колектив на духовний світ окремої особи. Якщо в колективі люблять читати, сперечатися на світоглядні й моральні теми, якщо на запитання, які хвилюють підлітка, юнака, дівчину, даються відповіді, що підтверджуються практикою колективу, то не може бути вихованця, який прагнув би піти від свого колективу, шукав би задоволення своїх духовних запитів та інтересів десь в іншому місці” [6, 297–298].

Для того, щоб діти, підлітки, юнаки свідомо об’єднувалися у колектив, важливо, щоб вони розуміли що це таке, в чому полягають колективістські відносини, розуміли свої права й обов’язки як члени колективу. З цією метою в Павлівській школі з першого року навчання проводилися *бесіди про громадськість*. Зміст таких бесід спрямовувався на розкриття перед учнями сутності поняття громадськості, на спонукування в них бажання наслідувати в своєму житті приклади тих, хто боровся і бореться за добро.

У процесі навчання та під час проведення позакласних виховних заходів В.Сухомлинський прагнув виробити в учнів уміння оцінювати з позицій гуманістичної моралі будь-які події в класі, в школі, в оточуючому середовищі, в країні, вчине їх вмінню висловлювати власні думки, прислухатися до слушних думок інших, справедливо і демократично розв’язувати конфліктні ситуації, обговорюючи актуальні проблеми свого життя. “Ми, — ділячись досвідом В.Сухомлинський, — допомагаємо дітям самим збагнути обставини, за яких потрібна товариська взаємодопомога, співчуття. Чим певніше зрозуміє дитина, що її втручання може вплинути на хід подій, тим яскравіше виявляється в неї почуття жалю, співчуття. Почуття ці посилюються тим, що вони, як правило, охоплюють весь колектив, і... теж мають колективний характер” [4, 265].

Єдність дитячого колективу на ґрунті моральних знань посилюється далі *змахом стимулювання колективних емоцій, переживань щодо різноманітних явищ навколишнього світу*. Навіть спостереження дітей за явищами природи і враження від них сприяють виникненню атмосфери емоційної близькості. Це певною мірою відкриття для дитини,

використання якого в практиці формування виховуючого колективу має велике значення. “Коллективне спостереження явищ природи, колективне захоплення й одухотворення — це, образно кажучи, настроювання струн мислі кожної особистості на вірний лад звучання оркестру. Важко переоцінити виховну роль того факту, що дитина вперше у своєму житті спостерігає ранкову зірницю, народження дня або, піднявшись на високу степову могилу, бачить неосяжні ниви, далекий ліс, тремтяче море на горизонті” [5, 509].

Внаслідок створення такої пізнавально-емоційної напруги між дітьми виникають певні зв'язки, моральні закони, норми поведінки, які відіграють велику роль у формуванні колективу. Вирощування троянд, інших квітів для вручення матерям, батькам, ветеранам війни, висадження дерев випускниками школи, знаки пошани до дівчини, до людей похилого віку — все це закладає основи моральності кожної особистості і колективу в цілому. В.Сухомлинський ставив питання про те, “щоб уже в шкільному колективі відносини були пройняті духом лицарської турботи чоловіків про жінок, щоб найменший прояв грубості або цинізму викликав протест і осуд колективу...” [5, 561].

Педагог підкреслював, що саме у вчинку розкривається і відточується моральність дитини, її ставлення до колективу і колективу до неї. Тому в Павлівській школі існував своєрідний культ шляхетного, лицарського, людяного вчинку. Через стимулювання вчинків відбувається привчання дитини до моральних вартостей колективу, до здійснення вільного вибору на цій основі. Якщо дитина жадібна, її треба ставити в ситуацію, де вона вчиться безкорисливості і відчуває це від інших; якщо дитина боязлива, її треба ставити в ситуацію, де вона мусить виявити мужність, — таке важливе кредо педагогіки В.Сухомлинського. “Щира повага до людини... виявляється в ті хвилини й періоди в житті колективу, коли самі обставини сприяють пробудженню в людині почуття обов'язку перед іншими людьми... Високоморальні, гуманні вчинки, які свідчать про повагу до людської гідності, є умовою морального прогресу суспільства і запорукою формування благородства особистості” [4, 295].

Тому *важливим шляхом становлення колективу є збагачення відносин між учням на засадах гуманізму*. В.Сухомлинський визначає сутність цього процесу так: “виховувати справжній колективізм — означає навчати своїх вихованців бачити в світі найголовніше — людину, віддавати фізичні й духовні сили в ім'я її щастя і радості” [5, 414].

Виділяючи різні види відносин в учнівському колективі, В.Сухомлинський показав їх значення у процесі створення колективу. На його думку, завдяки *інтелектуальним* відносинам “збагачується духовне життя колективу, розумові інтереси переплітаються з інтересами дружби, товаришування” [5, 416]. Особлива увага при цьому звертається на взаємний обмін знаннями між учнями, завдяки чому і колектив, і особистість збагачуються інтелектуально, в колективі утверджується спільність інтелектуальних інтересів, формуються найміцніші відносини — дружба на основі цієї спільності.

Далі педагог виділяє *навчально-трудова* відносини і визначає їх роль для формування колективу, показуючи, що досвід, який народжується в процесі спільної праці, є, передусім, досвідом громадянської відповідальності, без якої неможливий колектив. “Виховна цінність трудових відносин полягає тут у тому, що громадянські ідеї втілюються в конкретній праці, знаходять своє виявлення у відносинах відповідальності, при цьому відповідальність перед колективом зливається з відповідальністю перед суспільством” [5, 418].

Під *самодіяльно-творчими та ігровими* відносинами В.Сухомлинський розумів такі, які виникають у процесі діяльності творчих гуртків, об'єднань, відпочинку. Головна риса цих об'єднань — добровільність, самоцілісність, творчий інтерес кожної особистості, створення умов для розвитку обдарованих дітей, яких він називає неосіненним багатством школи, духовною опорою колективу. Можливість для учнів самостійно творити і внаочити закони, правила своїх об'єднань забезпечує справжню, а не штучну колективність. “Вимогливість, дисципліна, відповідальність у таких об'єднаннях є *справжньою творчістю колективу*, і від того, якою мірою відповідальність і дисципліна є творчістю, залежить виховна сила таких колективів” [5, 420].

В.Сухомлинський спирався на відоме в педагогіці положення, що згуртування колективу відбувається в процесі спілкування дітей між собою, тому що тільки за цієї умови виникають певні зв'язки і ставлення один до одного. Але для нього найважливішим був характер цих зв'язків, їх духовний зміст. Можна зібрати дітей в одне приміщення (клас і т. п.), поставити перед ними якусь мету, вкрито чити їх у спільну діяльність, зробити свідками яскравих подій. Але

Без педагогічного спрямування зв'язки між дітьми можуть не набути гуманістичного змісту. Отже, важливе значення для формування колективу має удосконалення структури та характеру міжособистісних відносин учнів. “Дійсне виховання колективу і виховання в душі колективізму... полягає в умінні створити, ствердити між вихованцями... такі взаємовідносини, за яких кожен член колективу черпає би у своїх товаришів духовні багатства, віддає би свої багатства іншим...” [1, 42]. Колектив як духовне джерело виховання виникає лише там, де між вихованцями міцніють і розвиваються сотні, тисячі духовних зв'язків.

Виходячи з того, що виховна сила колективу великою мірою залежить від багатства і різноманітності стосунків між особистостями, В.Сухомлинський спрямував дії вчителів, класних керівників на врахування особистих стосунків, на серйозний вдумливий аналіз тих відносин, які складаються в колективі; вони повинні були допомогти дітям зрозуміти, в чому суть їх відносин між собою. Якщо вихователь не розуміє суті процесів, які відбуваються в дитячому колективі, не бачить основних тенденцій, які визначають його розвиток, то він неодмінно “реагує” тільки на ті чи інші факти, події, але не спрямовує духовне життя колективу. Зближення вихователя з учнівським колективом необхідне як єдиний можливий засіб установлення таких стосунків, за якими його слово і вимоги будуть сприйматися дітьми як вимога близького їм старшого товариша.

Таким чином, формування відносин у дитячому колективі повинно стати стрижневим напрямом у перебудові системи виховання. Мова йде про відносини багатогранні, сповнені глибокого морального смислу. Необхідно допомагати учням глибоко осмислювати їх суть і характер, учити з повагою ставитися до різних поглядів, критично аналізувати свої і чужі думки, виробляти навички взаємодопомоги, підтримки, уважного ставлення до товариша, вчити поступатися одне одному, ставити себе на місце іншого в конфліктних ситуаціях, радіти успіхам колективу. В.Сухомлинський у зв'язку з цим писав: “Завдання виховання колективу — зробити це спілкування таким, щоб воно облагороджувало особистість, відточувало її моральну красу, щоб від спілкування з товаришами людина відчувала радість, непереборне прагнення бути разом з людьми” [5, 455].

Потребує аналізу позиція В.Сухомлинського щодо проблеми конфліктів у дитячому колективі та ставлення до них педагогів. “Чим менше конфліктів, тим глибше входить у духовне життя колективу взаємне довір'я, тим яскравіше виражається, розкривається особистість. Вміння уникнути конфлікту — одна з рис, які самою суттю своєю становлять педагогічну мудрість учителя. Запобігаючи конфліктові, педагог не тільки зберігає, а й творить виховну силу колективу” [5, 629]. Якщо мова йде про те, що у справжньому колективі взаємини не повинні мати конфліктного характеру, то ця думка не викликає заперечень. Але життя дитячого колективу неможливе без конфліктів, іноді — дрібних, а часом — досить серйозних, у яких стикаються різні моральні позиції, крайнощі колективізму та індивідуалізму, зло і добро. В таких умовах більше користі і для особистості, і для колективу принесуть тільки справедливе розв'язання конфлікту, пошук і знаходження істини. У даному випадку для кожного члена колективу у це буде школове життя.

Одним із шляхів створення виховуючого колективу, якому В.Сухомлинський надав важливого значення, є *індивідуальний педагогічний вплив на учнів з метою зміцнення їх стосунків з колективом*. “Майстерність і мистецтво виховання колективу і починається... з глибокої, щирої уваги вихователя до індивідуальності кожного вихованця, до його інтересів, запитів, нахилів, здібностей” [1, 42]. Теоретичною засадою такого розуміння є те, що індивідуальний підхід у вихованні не можна відділити від колективного, він ґрунтується на єдності індивідуальної та суспільної форм буття і життєдіяльності людини. Колективність виступає однією з умов прояву і розвитку індивідуальності людини, але й сам колектив неможливий без індивідуального внеску кожної особистості в його духовний світ і діяльність.

Тому не випадково педагог виступає проти однобічного апелювання вчителя до абстрактного колективу без індивідуального впливу на кожну особистість: “Чи все ми робимо для того, щоб знайти шляхи до серця кожної дитини? ... Душа кожної дитини — це неповторний світ думок, почуттів, переживань. А в школі ми звикли говорити переважно з колективом... Чи не від того так часто бувають невдачі у виховній роботі?” [2, 193–194].

Через всю педагогічну спадщину В.Сухомлинського проходить ідея про важливість відкриття педагогом “тих потаємних куточків дитячої душі, в яких криється радість, безмежна

віра в дорослих, довірлива готовність відкритися дорослому, а також інші — протилежні риси — настороженість, недовіра, біль, образа, озлоблення, нарочита норовистість, впертість” [6, 35]. Усе це необхідно знати і з позицій взаємин “дитина — колектив”, щоб допомогти їй вписатися в колектив не на правах “гвинтика”, а на власній індивідуальній основі, з урахуванням того, що вона може внести в процес його духовного розвитку, знайти те, що заважає їй у цьому. Але до кожної особистості веде окрема стежка, знайти яку має педагог, якщо він добре знає індивідуальні особливості і проблеми кожного члена колективу. “Підійдіть до дитини як людина до людини, — пише він, — зумійте знайти в її серці той куточок, який відгукується на ваш заклик...” [6, 41].

Щодо проблеми створення колективу в процесі діалогу з дитиною В.Сухомлинський звертає увагу на те, що необхідно навчити дитину з перших років перебування в школі будувати свої взаємини з іншими на засадах добра і співпереживання. “Навчити маленьку дитину відчувати (а потім і розуміти), що добро тільки тоді добро, коли від нього не плачуть люди, — в цьому логіка й діалектика виховання колективізму... Якщо вам пощастило досягти того, що дитина ваша вперше переживає справжнє горе й з апіакала, пізнавши розумом і серцем горе іншої людини, — можете бути впевнені, що ви правильно поставили її на стежку соціалізації” [5, 450].

Згуртуванню дитячого колективу, на думку В.Сухомлинського, сприяє і те, якщо мірову вчитель допомагає особистості усвідомити свої індивідуальні нахили та виявити їх у практичній діяльності, а це, в свою чергу, посилює потребу підлітка в духовному спілкуванні з товаришами. Ми ніде не зустрічаємо у педагога поради, щоб вчителі, працюючи з окремими учнями, вдавалися до примітивних умовлянь не відриватися від колективу. Він пропонує дещо складніші, але ефективніші шляхи.

Це стосується, зокрема, і такого надійного засобу, як допомога учню повернутися до колективу своєю найкращою рисою, саме тим, що дасть йому можливість збагатити колектив, бути корисним для нього. “Духовне життя колективу, — доводить В.Сухомлинський, — має базуватися не лише на визнанні, а й на розвитку, зміцненні індивідуальності, особистої гідності кожного підлітка. Завдання вихователя полягає в тому, щоби помітити у вихованцеві його найбачніші духовні якості чи можливості, розкрити їх перед колективом, дати підліткові можливість осмислити свій внесок у життя колективу” [4, 347].

Важливим напрямом діяльності педагога з метою включення учня в активне духовне життя колективу В.Сухомлинський вважає стимулювання його до самовираження, до ствердження своїх кращих рис і можливостей: “Педагогові для цього слід спрямувати творчі сили й здібності своїх вихованців...” [5, 551]. Отже і до проблеми виховання особистості в колективі В.Сухомлинський підходить з гуманістичних позицій, робить значний внесок у технологію гуманізації виховного процесу.

Наступний шлях — інтеграція процесу розвитку колективу у гуманістичних традиціях. В.Сухомлинський вважає особливо *продуктивним шляхом створення колективу — розвиток традицій*. Для його досвіду характерною є різноманітність традицій, які охоплювали майже все життя шкільного колективу — від культу Матері і Книги — до найтонших норм *співзв'язування учнів один до одного*. Вчений пов’язує згуртовувальну роль традицій з розвитком духовного життя колективу та особистою участю кожного учня у їх підтриманні. Він бачив, що важливою умовою збагачення морального потенціалу колективу є створення традицій, передавання їх від покоління до покоління як духовного надбання колективу. “Традиції — це скарбниця, куди кожна особистість вкладає свій дар” [7, 164]. Відомо, що в житті Павлівської школи існувала така традиція: якщо починалася снігова хуртовина, старші учні розводили по домах молодших. Така традиція не тільки сприяла згуртуванню колективу, а й закріплювала в кожного звичку до колективістської турботи про іншу людину.

Потрібно підкреслити, що традиція у досвіді В.Сухомлинського не є якимось самостійним шляхом у формуванні колективу. В кожній позитивній традиції зосереджено цілий комплекс педагогічних дій, які впливають на становлення колективу і в організаційному, і в духовному, і в морально-особистісному аспектах.

Творення добра колективом іншим людям обертається народженням в ньому міцних взаємин, в основі яких — спрямованість на благо інших, відчуття своїх обов’язків перед

суспільством. Це важлива закономірність, дійовість якої особливо актуальна у наш прагматичний час.

Розробляючи шляхи створення повноцінного учнівського колективу, В.Сухомлинський звернув увагу на проблему, яку сформулював — “чоловіки і жінки в колективі”. Мова йде про формування колективістських взаємовідносин між учителями, що *відносяться до різкої статі*. Цей шлях фактично просякає всі інші шляхи, які нами розглянуто, проте має і свої специфічні особливості і завдання. Тому педагог підкреслює, що спрямування розвитку учнівського колективу неможливе без урахування того, що шкільний колектив складається з представників двох частин роду людського. “У колективі в повсякденних взаємовідносинах народжуються не тільки громадяни, а й чоловіки й жінки; формуються і утверджуються погляди, переконання майбутніх батьків і матерів... Відносини між хлопчиками й дівчатками — найтонший показник загальної моральної культури колективу” [5, 556].

Видатний педагог звертає увагу на вироблення пшарського ставлення хлопчиків, підлітків, юнаків до дівчини, жінки, що є важливим завданням педагогів у процесі створення колективу. Він підкреслює особливу місію дівчини-жінки — пшарного охоронця моральності, совісті. У духовній взаємодії хлопчиків, юнаків і дівчат педагог бачить важливу умову виникнення і функціонування справжнього колективу. “Там, де немає прагнення юнака утвердити свою чоловічу гідність і прагнення дівчини утвердити себе як повелительку духовно-психологічних і морально-естетичних відносин, — не може й бути мови про взаємне духовне збагачення чоловіків і жінок, про формування на цій основі справжньої взаємної вимогливості” [5, 576].

Отже, аналіз поглядів і досвіду В.Сухомлинського свідчить про його значний внесок у розробку шляхів створення високоорганізованого, морального, духовно багатого дитячого колективу. Учений знімає з вирішення цієї проблеми авторитарні нашірвання, допомагає педагогам значно глибше бачити складний процес розвитку колективу і гармонійно, коректно його спрямовувати.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Сухомлинський В. А. Этюды о коммунистическом воспитании // Народное образование. — 1967. — №2. — С.38–46.
2. Сухомлинський В. О. Виховання поштів // Вибрані твори: У 5-ти т. — К., 1977. — Т.5. — С.176–195.
3. Сухомлинський В. О. Досвід організації учнівського колективу в школі // ЦДАВО України. — Ф. 5097. — Оп.1. — Стр.736. — Арк.1–15.
4. Сухомлинський В. О. Духовній світ школяра // Вибрані твори: У 5-ти т. — К., 1976. — Т.1. — С.209–400.
5. Сухомлинський В. О. Методика виховання колективу // Вибрані твори: У 5-ти т. — К., 1976. — Т.1. — С.403–637.
6. Сухомлинський В. О. Пелесєва середня школа // Вибрані твори: У 5-ти т. — К., 1977. — Т.4. — С.7–390.
7. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості // Вибрані твори: У 5-ти т. — К., 1976. — Т.1. — С.55–206.
8. Сухомлинський В. О. Сто порад учителям // Вибрані твори: У 5-ти т. — К., 1977. — Т.2. — С.419–654.
9. Сухомлинський В. О. Школа жатве ленінських ідей // Вибрані твори: У 5-ти т. — К., 1977. — Т.5. — С.517–529.

Людмила СОФІЯН, Наталія ЗОТКІНА

### ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У ОСВІТНЬО-ВИХОВНІЙ РОБОТІ НАВЧАЛЬНОГО ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Магістральні напрямки перебудови освіти в Україні на принципах особистісно орієнтованого підходу та педагогіки співробітництва вимагають від педагогів глибоких знань психологічних закономірностей розвитку дитини, особливостей становлення її особистості на кожному віковому періоді. Тому особистість дитини, її неповторна індивідуальність — у центрі освітньо-виховного процесу кожного навчального дошкільного закладу. Складні соціальні та екологічні обставини у нашій державі зумовлюють необхідність постійної уваги вихователів і батьків до фізичного та психічного здоров'я дитини. Дошкільний вік — період, коли малюта найразливіше, гостро сприймають усі дії дорослих та однолітків, які зачіпають їхнє “Я”.

Виникнення різних емоційних розладів, порушень соціальної поведінки великою мірою пов'язано з особливостями сімейного виховання. Сімейні конфлікти, дефіцит батьківської любові й уваги, жорстокість, надмірна вимогливість, непослідовність у системі заохочень і покарань, психологічна неграмотність батьків, хвороби рідних — ось неповний перелік обставин, які травмують дитину, провокують різні деформації психіки і поведінки.

Ось тут і виникає потреба індивідуального підходу до дитини. Видатні психологи О.Запорожець, О.Леонт'єв, Г.Люблінська, Д.Ельконін займалися проблемою індивідуального підходу у зв'язку з вирішенням завдань формування особистості.

Індивідуальний підхід вимагає від педагога дошкільного закладу великого терпіння, уміння розібратися в складних проявах поведінки. В усіх випадках необхідно знайти причину формування тих чи інших індивідуальних особливостей дитини. Це може бути стан здоров'я, особливості вищої нервової діяльності, умови навколишнього середовища. Різні відхилення в поведінці дитини легше попередити, ніж долати їх, коли вони перетворюються в звичку.

Сьогодні поставлено під сумнів закон існування і розвитку добра. Багато років дітей виховували згідно з цим основним моральним законом: добро породжує добро, а зло здатне породити лише зло. Як підкреслюють українські дослідники, зараз "цей закон спрацьовує доти і лише там, доки і де сам ґрунт здоровий. У значною мірою хворому "суспільстві" цей закон вже не спрацьовує, скоріше навпаки: там, де добро (гуманність, чесність, істина тощо) органічно ігнорується, там добро породжує зло, виникає з глибини підсвідомості агресія і ненависть...". Лють, жорстокість, безсердечність нашого переломного часу можна зрозуміти, проте аж ніяк не можна виправдовувати їх і миритися з ними. Передусім тому, що це підриє здоровий культурний розвиток підростаючого покоління, повноцінне формування особистості, тобто ставить під сумнів і майбутнє самого суспільства. У дітей зростає асоціальна спрямованість, вони стають більш агресивними, вразливими, швидко висходять із стану рівноваги. Значно зростає кількість психічних захворювань, безпосередньо пов'язаних із соціальними умовами. В окремих дітей розвиваються хибні якості: жорстокість, брехливість, лють та ін., у значній частині підлітків порушується цінність орієнтацій.

Серед чинників, пов'язаних із проявами агресії дітей, виділяють такі:

- 1) соціально-економічне та політичне становище сучасного суспільства;
- 2) моральні норми поведінки, що задаються соціальними умовами;
- 3) умови мікросередовища, тобто сімейного, родинного оточення й оточення з найомних та однолітків;
- 4) характер і система виховання, які сприяють тому, що агресивні дії стають звичайним засобом досягнення своїх потреб;
- 5) вікові та індивідуально-психологічні особливості дітей;
- 6) соматичне неблагополуччя, послаблене здоров'я, психічні захворювання;
- 7) фізичні умови середовища, що оточує дитину, висока концентрація людей у великих містах, неможливість залишитися на самоті тощо.

Найважливішими з них є особливості соціального становища та загального емоційного стану здоров'я дитини в конкретній ситуації. Звичайно, не меншу роль відіграють схильність дітей до агресивності, природжений темперамент, відображення якого є поведінка дитини, її конституційні дані. На формування агресивної поведінки дітей чималий вплив мають взаємовідносини в сім'ї. Дитина, що зростає в сім'ї з високим рівнем суперництва, може виключитися з змагання і стати самовпевненою, епуртою.

Деякі дослідники пояснюють схильність дітей молодшого шкільного віку до агресивної поведінки ще одним можливим чинником — послідовністю народження. Наприклад, малюк із сім'ї з великою кількістю дітей частіше схильний до сором'язливості, що може бути пов'язано з підвищеною турботою про нього великою кількістю людей. Гіперопіка може викликати протест, зокрема агресивні дії, (хоча може стати і причиною інфантильності, що не передбачає агресивної поведінки). Якщо така дитина змушена бути самостійною, то з неї, на думку автора, може розвиватися агресивна особистість. Навпаки, старша дитина в багатодітній сім'ї частіше схильна до самовпевненості, можливо, тому, що відчуває перевагу над молодшими дітьми або відповідальність за них.

На нашу думку, з позицією автора щодо агресивності дітей з багатодітних сімей можна погодитися лише частково, за певної аргументації.

Одні і ті ж чинники по-різному впливають на кожну дитину. І часто зовнішньо однакові форми поведінки різних дітей зумовлено різними причинами, мотиваціями (свідомо, несвідомо). Та й у самі впливи діти вкладають різний зміст. Через це однакові форми реакції педагога свідчать про недиференційований підхід до виховання, нерозуміння справжніх причин поведінки дітей, а інколи — про формальне ставлення до роботи. На жаль, приклади безпорадної пасивності вчительства щодо усунення конкретних виявів агресивності й жорстокості серед своїх вихованців поки що непоодинокі.

Психологи вважають, що кожна особистість певною мірою наділена агресивністю. Відсутність її веде до пасивності, конформності тощо. Надзвичайний розвиток її починає визначати всю суть особистості, яка може стати конфліктною, нездатною на свідому кооперацію. Сама собою агресивність не робить людину свідомо небезпечною, бо, з одного боку, існуючий зв'язок між агресивністю і агресією не є жорстким, з іншого — сам акт агресії не приймає свідомо небезпечні та несквалювані форми.

Деструктивну поведінку, зокрема агресивну, зумовлюють, передусім, мотиви діяльності, її цінності, заради досягнення та оволодіння якими розгортається активність людини.

**Агресивність в дошкільному віці** — характеристика дій та вчинків, коли дитина прагне навмисно завдати шкоди іншій, образити, ударити, зробити боляче, дошкулити словом. Агресивний дошкільник дражнить ровесників, вигукує образливі прізвиська. Він упертий та самовпевнений, спочатку заперечує, а потім вислуховує, частіше говорить “ні”, ніж “так”. Перші ознаки агресивності спостерігаються у дітей після 2,5 років, емоційні переживання малюків від 2-ох до 3-ох років відзначаються високою інтенсивністю, їх прояви не регулюються соціальними нормами і вольовими зусиллями. Своє незадоволення вони демонструють надто безпосередньо: галасують, падають на підлогу, тупають ногами, верещать, можуть дряпатися, кусатися, битися.

Спалах люти з елементами агресивної поведінки спостерігається в ситуаціях, коли бажання дитини з будь-якої причини не виконуються. Виникає реальна можливість конфлікту між нею і батьками, який нерідко супроводжується агресивними проявами з боку малюка.

Нерідко агресивні дії дитини раннього віку є частинною загальною реакцією протесту проти дій дорослих. Це спостерігається у маленьких дітей (1,5–2 роки), батьки яких наполягають на своєму, не враховуючи індивідуальних і вікових особливостей власної дитини, її фізичного стану, динаміки розвитку.

У середньому і старшому дошкільному віці (5–6 років) агресивна поведінка розглядається як специфічна форма взаємовідносин дитини з іншими людьми (в першу чергу, з однолітками). В цей період з'являються скарги на бійки, на агресивні дії дитини у ставленні до молодших сестер, братів. Така поведінка свідчить про недоліки в сфері соціальних взаємовідносин, є наслідком незадоволення дитини своїм становищем у групі дитячого садка або в сім'ї.

Г.Еберлейн визначає агресивність як “відчай дитини, яка шукає визнання і любов”. Агресивність викликається активним прагненням дитини усунути конфліктну ситуацію будь-якими засобами. Дефіцит любові є фоном, на якому легше виявляється агресивність.

На думку Гвेलі Еберлейн, агресивність — це зворотний бік страху. Гіперопіка батьків викликає в дітей невпевненість характеру, амбівалентність (подвійність) емоцій і, як результат, страх, які потім гіперкомпенсуються, проявляються в агресивній поведінці дитини. І на батьків поширюються її реакції протесту.

До ознак агресивності дітей дошкільного віку можна віднести такі:

- впертість, прагнення заперечувати, відмовлятися;
- заблюватість, дратівність;
- напади гніву, вибухи злості, обурення;
- прагнення образити, принизити;
- владність, егоцентризм, завищена самооцінка, самовпевненість;
- невміння обстоювати своє;
- невміння зрозуміти інтереси іншого.

Кожна окрема ознака ще не свідчить про виражену агресивність. Випадкові, епізодичні прояви впертості або запальності — також не показники високого рівня цієї риси. Лише

систематичні прояви перелічених особливостей поведінки та їх взаємодії свідчать про агресивність дошкільника.

Агресію потрібно відрізнити від наполегливості, напористості, які включають захист майна чи прав (наприклад, не дозволяє взяти іграшку), впертості у своїх бажаннях і прагненнях.

У центрі особливої уваги вихователів, спеціалістів дошкільного закладу повинні бути діти які потребують особливої допомоги. Варто ретельно розібратися в їх індивідуальних особливостях, добре усвідомити що в них закладено від природи. Адже властивості вищої нервової діяльності не переробити. Тому потрібно їх визначити, щоби допомогти дитині у виробленні природного для неї і тих, хто її оточує, стилю діяльності. Необхідно добре усвідомлювати і розмежовувати ознаки тривожності (підвищена збудливість, напруженість, скутість; страх перед усім новим, незнайомим, незвичайним, невпевненість у собі, занепокоєна самооцінка і т.п.); імпульсивності (невміння чекати, нетерплячість; образи, що легко виникають і швидко минають, дратівливість, нестриманість і т.п.); ознаки агресивності (упертість, прагнення заперечувати, відмовлятися, забиякуватість, дратівливість; напади гніву, вибухи злості, обурення, прагнення образити, принизити, владність, намагання обстоювати своє) [2, 29,37,41]. Такі індивідуальні особливості дуже часто поєднуються з різноманітними дефектами мовлення, аутизмом, недостатніми комунікативними навиками. Безумовно, такі діти потребують допомоги з боку вихователя, логопеда, психолога.

Пропонуємо орієнтовну психокорекційну роботу й завдання для виправлення мовних недоліків.

*Молодший дошкільний вік.* Психокорекція тривожності. *"Ведмедики одужали"*.

Хід.

Заговорили ведмедики Тім і Том. До них прийшов лікар Зай. Він випікував ведмедиків. І їм стало дуже добре. Не болять більше животи у Тіма і Тома.

Тілесні прояви. Положення сидіння, ноги розведені, тіло відхилене назад, підборіддя ледь підняте, поспішка.

Етюд забезпечує переживання полетшення, звільнення від страждання.

Після психокорекції можна запропонувати завдання для виправлення мовних вад.

*Гра "Підбери назви"*.

Хід.

Діти повинні правильно назвати слова зі звуком "з", показати картку в цей звук і маленькими картками закрити такі ж зображення на великій картині.

*Середній дошкільний вік.* Психокорекція тривожності. *"Річка"*.

Хід.

У грі беруть участь дві групи дітей. Позначивши на підлозі нешироку річку, підходять до неї по одному від кожної групи і пробують її перескочити. Хто перескочив, повертається до своєї групи. А хто ні, повинен перейти в сусідню. В якій групі під кінець гри дітей виявиться більше, та й виграє.

Гра супроводжується азербайджанським народним танцем в обробці С.Рустамова; вона виховує сміливість, упевненість у власних силах.

Завдання для виправлення мовних вад, звуки "с", "з".

Назвати малюнки й уточнити їхнє значення (береза, сосна, осика, абрикос, бузок, слива), визначити, який звук "с" чи "з" — у назвах малюнків, де вони стоять у цих словах.

Про які малюнки ці загадки:

Стоять стовпи білі, на них шапки зелені (ре, бе, за).

Зимово і літом малюють зеленим цветом (на, сос) [3, 71–72].

*Старший дошкільний вік.* Психокорекція тривожності. *"Дракон хусяє свій хвіст"*.

Хід.

Гравці стоять один за одним, тримаючись за талію того, хто стоїть попереду. Перша дитина — це голова дракона, остання — кінчик хвоста. Поки звучить музика Д.Нурієва "Східний танець", перший гравець намагається схопити останнього — дракон ловить свій хвіст. Всі інші діти щільно тримаються один за одного. Якщо дракон не піймає свого хвоста, то наступного разу у на роль голови дракона призначається інша дитина.

Гра викликає емоційне збудження, бадьорий настрій.

Завдання для виправлення мовних вад. Звуки "с", "з".

Гра “Жартівливі відповіді”.

Дати повну відповідь на запитання, включаючи у неї назву малюнка (береза, сосна, осика, абрикос, бузок, слива). Чого або кого у вас немає? Кому або чому ви надаєте перевагу? Кого або що ви не бачите на малюнку? Ким або чим ви мислитеся? [3, 71–72]

### ЛІТЕРАТУРА

1. Боньк О.Б. Психокорекційна робота з попередженням агресивності дітей молодшого дошкільного віку // Практична психологія та соціальна робота. — 1998. — №1–3. — С.3–8, 18–20.
2. Карпенко З.С. Експресивна психотехніка для дітей: Психологія дошкільнят. — К., 1997. — 95 с.
3. Маларчук А.Я. Дидактичний матеріал для виховання моральних якостей: Навчальний посібник для вчителів-логопедів, вчителів і вихователів шкіл та дитячих садків. — К.: Перун — Ірпінь, 1997. — 404 с.

Наталія ПАЛІЙ

### ПЕДАГОГІЧНО-КОРЕКЦІЙНІ МОЖЛИВОСТІ ДИТЯЧИХ ІГОР

На початку нового століття, яке ООН проголосила “Століттям людини”, у суспільстві загострюється особливе почуття — цінності людської особистості. Історичний досвід свідчить, що саме на зламі епох поширюється непередбачуваність подій, нестабільність усіх суспільних процесів. У масовій та індивідуальній свідомості зростає тривожність, невпевненість у майбутньому, людина опиняється у стані хаотичного пошуку сенсу життя, свого місця в ньому. Ці живлювання розуму і душі дедалі відчутніше впливають і на особистість дитини, емоційна сфера якої надзвичайно чутлива до динамічного ритму та умов сьогодення.

У сучасній масовій шкільній практиці означена проблема актуальна вже в період адаптації особистості, особливо у перший рік її перебування в школі. За даними соціально-педагогічних досліджень Інституту педагогіки АПН України та Українського центру здоров'я, третина молодших школярів страждає проявами емоційної нерівноваженості й дезадаптованої поведінки [1]. На цьому фоні нерідко виникають вторинні поведінкові та негативні емоційні реакції, які у випадках повторення, стійкої фіксації призводять до шкільної дезадаптації, ускладнюють процес формування особистості.

Викликає занепокоєння той факт, що за останні 30 років наявність практично здорових першокласників знизилась із 61% до 46%, лише 20–22% дітей приходить до школи здоровими [2, 48]. Разом із тим, як відомо, на сучасному етапі додатковим негативним фактором впливу на емоційний розвиток школярів постає висока психофізіологічна вартість навчання. Зокрема, за даними нашого дослідження, 46% батьків основною причиною несприятливого емоційного розвитку своїх дітей вважають “надмірне шкільне навантаження”, “складність навчальної програми”.

Зважаючи на важливість початкового періоду для подальшого становлення особистості, високу чутливість молодших школярів до педагогічних впливів, ми вважаємо, що одним із перспективних шляхів вирішення емоційних проблем дітей в умовах їх шкільної адаптації є **педагогічна корекція**.

З'ясовуючи сутність феномену педагогічної корекції, принципово зазначити, що йдеться не про традиційне тлумачення корекції як виправлення тих чи інших рис характеру та поведінки особистості (медицина, психологія), а про створення таких умов, у яких культивуються діалогічне спілкування, особистий контакт з учителем, що сприяє максимальному розкриттю сутнісних сил дитини, стимулює її до творчого саморозвитку і самовдосконалення. Отже, йдеться, насамперед, про педагогічну допомогу, пораду, підтримку вихованця в оволодінні мистецтвом самореабілітації, що стимулює самостійні пошуки нових можливостей самореалізації особистості. За таких умов змінюється і стиль роботи вихователя: він корегує процес творчої самореалізації особистості, а не лише організує взаємодію з дитиною або здійснює виховний вплив. З огляду на це загальна спрямованість на розвиток особистості конкретизується ідеями допомоги учням у вирішенні “важких” ситуацій, забезпечення захисту і психологічної підтримки дитини у шкільному середовищі.

Організація педагогічно-корекційного процесу має відповідати двом обов'язковим умовам. По—перше, мати емоційно привабливу форму, що сприятиме формуванню позитивної

мотивації учнів щодо педагогічних впливів. Цій умові відповідає ігрова форма корекційних занять. По-друге, вибору таких ігор, які є продуктивними за характером, тобто проявляють патентні емоційні процеси, загострюють актуальний рівень зовнішньої емоційної виразності. Це, у свою чергу, надає можливість вчителю та вихователю здійснювати оперативний контроль за динамікою емоційних проявів школяра.

Відповідно до зазначених умов виділяємо цілість груп корекційних ігор для емоційно неадекватних молодших школярів. Ці ігри можуть чергуватись у структурі одного ігрового сюжету спеціально організованих корекційних занять, а також використовуватись на перервах, на прогулянках та ін.

1. **Ігри-бесіди** на зрозумілу і цікаву для учнів тему ("Моя улюблена гра", "Моя улюблена казка", "Мої мрії") проводяться у формі безпосереднього спілкування—діалогу і поступово переходять у бесіду про життєві уподобання та нахили дитини, її улюблені ігри, друзів, сім'ю тощо. Враховуючи той факт, що емоційно неадекватні школярі мають ряд специфічних рис, які гальмують процес їх спілкування з дорослими та ровесниками, зокрема надмірну фіксацію на власних переживаннях, непередбачуваність поведінкових та емоційних реакцій, метою цих бесід є "розблокування" спілкування з учнем, встановлення з ним адекватних міжособистісних стосунків довіри та взаєморозуміння. Отримані в результаті цих бесід дані про соціальну ситуацію розвитку дитини (її конкретні стосунки з ровесниками, вчителями та батьками, а також ступінь задоволення ними) дозволяють вчителю спрямовувати тактику практичного вирішення корекційних завдань.

Перебіг гри—бесіди складається з двох частин: а) розповідь дитини; б) визначення і позитивне відзначення переможця найцікавішої розповіді. У перебігу даного типу ігрових завдань увага вчителя спрямовується на накопичення дитиною досвіду колективного спілкування, формування базових комунікативних навичок учнів: уміння вислухати і тактовно похвалити іншого, брати участь у колективному обговоренні теми, підтримувати спільну бесіду тощо.

2. **Рухливі народні ігри** ("Мишка", "Хлібчик", "У відьми" та ін. [3]) використовуються, передусім, з метою активізації емоційно—смыслової сфери нерішучих, аутичних дітей, введення їх зі стану "загальмованості", підключення до спільної ігрової діяльності. Водночас для надто збуджених, гіперактивних учнів рухливі ігри, завдяки певним ігровим умовам, постають своєрідним "організатором", який вчить рахуватись із певними ігровими обмеженнями, що, відповідно, стримує та дисциплінує даний тип школярів.

Корекційний ефект від використання рухливих народних ігор забезпечується тим, що їх зміст характеризується емоційно яскравою образністю, експресивністю та динамічністю, а супроводжуючі ігрову дію поетичні тексти — доступністю для запам'ятовування, виразним ритмуванням, інтонаційною поліфонією, багатством аплерації. Поряд із найбільш повним задоволенням дитячих естетичних потреб, життєдатність означеного типу ігор підтримується жвавим спортивним інтересом. Нарешті, залучення учнів до рухливих народних ігор долає інертність фізичного та психічного самопочуття дитини, активізує інтерес до заняття, налаштовує на міжособистісні контакти.

Поряд із рухливими народними іграми, доцільним є використання і **спортивних**, обраних за бажанням школярів, дитячих ігор ("Пікмурки", "Лови", "Зіпсований телефон", "Фарби" та ін.). Окрім яскравого емоційного забарвлення та накопичення досвіду ігрового спілкування дітей, ці ігри виконують і діагностичну функцію: дозволяють вчителю спостерігати за характером стосунків учнів у колективі ровесників, зокрема за стихійно утвореною ієрархією, особливостями ігрової поведінки та емоційного реагування школярів.

3. **Мімічні та пантомімічні ігри-вправи** ("Ось так!", "Повтори за мною", "Веселий та сумний клоун" та ін.) у практиці корекційної роботи використовуються, передусім, з метою накопичення учнями досвіду зовнішнього емоційного реагування, а також розвитку вміння розрізняти емоційну виразність міміки, пантоміміки, жестів. Даний тип ігор допомагає зняти зайве нервово напруження ("розрядка" емоцій), що забезпечується м'язовою активністю міміки, жестів, рухів. Нарешті, окремі мімічні та пантомімічні ігри-вправи ("Змії", "Баба Яга" та ін.) завдяки ідентифікації учня з певним рольовим персонажем у поєднанні з вербальними жартами—примовками (прийом "говорити від імені...") виконують функцію профілактики та усунення дитячих страхів і негативних емоцій, зумовлених асоціаціями з так званими "негативними" образами.

При використанні даного типу ігор корекційний ефект забезпечує низка додаткових педагогічних прийомів:

- безпосереднього наслідування;
- виконання дій за взірцем;
- зміни темпоритму, що сприяє прискоренню виникнення адекватного емоційного стану;
- поетапного (часткового) засвоєння ігрового завдання;
- образного порівняння або аналогії.

4. **Народні рольові ігри** (“Сірий вовк”, “Журавель”, “Мир–мирок” та ін.) [4]. Корекційний ефект використання ігор даного типу забезпечується можливістю варіантності та розрізнення (диференціації) вербальних та невербальних засобів емоційного реагування. Це забезпечується можливістю рольового перевтілення, відчуття та розуміння (у доступній дитям цього віку модальності) настроїв і почуттів ігрових образів.

У перебігу ігор цього типу доцільним є використання таких прийомів:

- мімі—конкурсу “Хто найкраще відтворить (розповідь, покаже) ...?”;
- “оживлення” предмета, відтворення його “характеру” (приємно — неприємно, смішно — страшно та ін.);
- “говорити від імені...”, що передбачає виразними рухами (мімікою, жестами, рухами) “озвучити мову” тварин, рослин тощо;
- імпровізації “на настрій” (жестами, рухами, співом відобразити певний настрій);
- мелодизації поетичного тексту лічилок, ігрових привіток із подальшим з’ясуванням їх емоційного забарвлення.

5. **Ігри—імпровізації** (“Фантазія на настрій”, “Мій друг”, “Я вмю!” та ін. [5, 39–43]) за допомогою спеціально створених ігрових ситуацій виконують ряд важливих корекційних функцій. Серед них:

- формування налаштованості на спільну діяльність та міжособистісні контакти, що забезпечується близьким та зрозумілим для дітей змістом ігрових ситуацій;
- розширення діапазону можливих способів емоційного реагування дитини у різних, в тому числі проблемних, для неї ситуаціях (різного роду непорозуміння та конфлікти з батьками, вчителями, ровесниками, “шкільні” страхи та ін.), що забезпечується можливістю моделювання та відповідного особистісного “проживання” основних емоційних станів (радості, страху, образи та ін.);
- формування у дитини оптимістичного світосприйняття, що забезпечується ситуаціями успіху, акцентуацією досягнень школяра, позитивною оцінкою його ігрової діяльності.

Потрібно зазначити, що при проведенні ігор цього типу вчителю необхідно зосередити свою увагу на створенні оптимальних умов для перенесення і закріплення навичок і вмінь, набутих в іграх, у реальну життєдіяльність школярів. Наприклад, під час проведення гри—імпровізації “Закінчи фразу” [5, 41] учням пропонується (за чергою) закінчити фрази:

- я знаю, що можу зробити ... (перелічити);
- краще всього я вмю ... (перелічити);
- я буду намагатись з усіх сил ... (що зробити?);
- я вже сьогодні зробив (зробила) добрі справи ... (які?);
- я вже не боюсь ... (чого?);
- я дуже хочу для своїх батьків, друзів ... (що зробити?);
- мене дуже тішить ... (що саме?);
- батьки (вчитель) мене часто хвалять ... (за що?).

На завершення подібної бесіди—діалогу учень переживає актуалізацію себе як суб’єкта спілкування, осмислення власного “Я”, стабілізацію самооцінки і пов’язаних з нею емоційних переживань.

Варто відзначити ще одну особливість при проведенні ігор цього типу — забезпечення виходу дитини з ігрової позиції (дисоціація), під час якої вона не лише отожднює себе з певним образом або окремих елементом гри, а намагається цілісно охопити умовне і реальне, вигадане і дійсне. Таке поєднання сприяє досягненню корекційного ефекту: осмислення та переосмислення дитиною різних життєвих ситуацій, їх “одіювання”.

**6. Ігор-драматизації** у здійсненні педагогічно-корекційного впливу на емоційну сферу молодших школярів виконують такі важливі функції:

- надають можливість символічно відреагувати на емоційні стреси;
- розвивають навички певних дій школярів у кризових ситуаціях.

Змістовою основою для проведення ігор цього типу ми пропонуємо використовувати сюжети українських народних казок: “Коза-Дерега”, “Казка про Івана-Богатиря”, “Як з віри кату будували”, “Чабанець”, “Жаба боязлива від зайця” та ін. [6].

Перебіг кожної з ігор-драматизацій здійснюється так: спочатку, з метою викликання емоційного резонансу, вчитель виразно читає текст казки і просить дітей назвати ті її епізоди, котрі найбільш запам’ятались і викликали певні почуття. Далі учні розігрують сюжет казки з використанням усіх вербальних та невербальних засобів емоційного реагування.

Відомо, що текст й образи казкового сюжету викликають певні асоціації, які торкаються особистісних емоційних проявів людини і є своєрідною підказкою для вирішення складних життєвих ситуацій. Водночас негативний емоційний досвід “зникає” за рахунок певного рольового образу, з яким дитина лише частково ідентифікує себе, а так звані “негативні” персонажі (Змій, Баба-Яга та ін.) не викликають страхів у дітей. Ігрова етика дозволяє учням безболісно формувати навички саморегуляції та удосконалення власної поведінки.

Корекційний ефект у перебігу ігор цього типу забезпечується:

- наданням можливості кожній дитині особисто осмислити емоційно в атомі ситуації та адекватно “прожити” їх;
- обов’язковим ритуалом бесіди після гри, що допомагає дитині з’ясувати причинно-наслідков у зумовленість конкретної ситуації або вчинків й осмислити своє друге “Я”;
- дорученням виконувати роль “героя” (сміливого, хороброго, рішучого) передусім тривожним, аутичним дітям, що сприяє самоутвердженню особистості, підвищенню її самооцінки;
- пануванням емоційно насиченої і сприятливої колективної атмосфери.

На завершення доцільно зазначити, що подана типологія ігор з метою педагогічної корекції емоційної сфери молодших школярів не виключає інваріантності і не обмежує творчого самовираження кожного вчителя та вихователя зокрема. Предметом ймовірної рефлексії педагога мають стати не лише певні типи ігрових завдань і механізм їх впровадження, а й духовне міжособистісне спілкування, атмосфера сердечного тепла, взаємоповаги, співчуття і любові, що забезпечують певний реабілітаційний простір для емоційної рівноваги особистості школяра.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Коцур Н. Роль школи в охороні психічного здоров’я учнів // Початкова школа. — 1997. — №3. — С.61-62.
2. Безружко М.Н., Ефимова С.П. Ребёнок идёт в школу: Знаете ли вы своего ученика. — М.: Издательский центр “Академия”, 1996. — 240 с.
3. Горохова скриня. Українські народні ігри / Упор. В.Пепа. — К.: Веселка, 1993. — 95 с.
4. Гуси—гуси, додому. Українські народні ігри / Упор. В.Войво, Є.Горев. — К.: Веселка, 1966. — 22 с.
5. Палій Н.В. Педагогічно—корекційний вплив на емоційну сферу молодших школярів у процесі їх залучення до художньо—ігрової діяльності. — Тернопіль, “Навчальна книга — Богдан”, 1999. — 50 с.
6. Українські народні казки. — К.: Райдуга, 1993. — Кн.1. — 320 с.

Павло ВІВЧАР, Михайло ФІЦУЛА

### МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ НЕПОВНОЛІТНІХ ЗАСУДЖЕНИХ У ВИХОВНИХ КОЛОНІЯХ

Зміст і завдання морального виховання неповнолітніх засуджених у виховно-трудових колоніях передусім реалізується у позаурочній виховній роботі. Оскільки методи і форми морального виховання загальновідомі і технологія їх застосування розроблена, ми розкриємо умови їх ефективного застосування у виховних колоніях. Вони виявлені шляхом опитування як неповнолітніх засуджених, так і педагогів (вчителів, вихователів і майстрів виробничого навчання).

Аналіз отриманих результатів дає можливість виявити певні умови, дотримання яких сприяє підвищенню ефективності морального виховання неповнолітніх засуджених у виховних колоніях у процесі позаурочної виховної роботи.

1. Враховуючи те, що неповнолітні засуджені не люблять “моралізування”, тобто словесних методів впливу на них, у їх моральному вихованні потрібно уміло поєднувати словесні і практичні методи, що виявляється і необхідністю формування у них необхідних навичок і звичок моральної поведінки. “На наше глибоке переконання, — пише А.Макаренко, — широко застосовуване у нас словесне виховання, тобто безконечне просторікування про різні хороші речі, без супровідної гімнастики поведінки є найшкідливіше шкідництво. Свідомість, котра не побудована на досвіді, на ділі насамперед слабосила, по-друге, одинока, не здатна творити ніяку практику — це те, що для нашого суспільства найбільш небезпечне” [3, 315].

2. Підбираючи форми і методи морального виховання неповнолітніх засуджених, передусім враховують те, що йдеться не тільки про поповнення їх знань моралі, формування моральних понять, уявлень, поглядів і переконань, виховання моральних почуттів, вироблення відповідних навичок і звичок поведінки, а й про переорієнтацію помилкових моральних уявлень, поглядів і переконань, подолання недоліків у поведінці. Цей процес надто складний і тривалий, бо вихованці з небажанням розлучаються зі звичними для них моральними уявленнями. Окрім того, вони, навіть у випадку прийняття запропонованої програми морального оновлення, змушені “оплядатися” на наявне оточення і його реагування. Тому виховна робота має поєднувати індивідуальний і груповий вплив на вихованців [1, 143].

3. У процесі переорієнтації помилкових моральних понять, уявлень, поглядів і переконань слід дотримуватись певної етапності: виявлення неправильного розуміння неповнолітніми засудженими моральних понять, уявлень, поглядів і переконань; розкриття педагогом помилковості поглядів і переконань вихованця з метою спонування його до роздумів над їх аморальністю і пропонування йому нової позитивної системи моральних поглядів і переконань; повне несприйняття моральних настанов педагога, відверте чи приховане їх відкидання; часткове сприйняття пропонованих педагогом моральних сентенцій, часом з проявом скептицизму, поява сумнівів у правоті своїх моральних уявлень, поглядів і переконань, рівновага між позитивними і негативними моральними уявленнями у свідомості неповнолітнього засудженого; переважування позитивних моральних якостей над негативними у моральному “багажу” вихованця; повне сприйняття виховних впливів, спрямованих на моральне виховання неповнолітніх засуджених.

4. Помилкові моральні уявлення, погляди і переконання часто сформовані на основі некритичного сприйняття їх від інших людей. Тому для їх подолання потрібно спонування до самостійного мислення, переоцінки моральних цінностей, самооцінки. Цьому сприяють методи і форми, які заохочують до роздумів, дискусування, суперечок щодо життєвих проблем, а не проста розповідь про правильні чи помилкові моральні погляди і переконання. Невнолітні засуджені у таких ситуаціях швидше усвідомлюють аморальність свого минулого, необхідність змінитися на краще. Зважаючи на те, що вони не часто задумуються над своїм майбутнім, у моральному вихованні важливо спонукати їх до роздумів над ним. “Навіть найнікчемніша людина, — пише А.Макаренко, — якщо бачить перед собою..., нехай і найскромнішу перспективу ... починає і себе розкладати по певних етапках, веселіше дивитися вперед...” [3, 317].

5. У моральному вихованні важливо підбирати такі форми і методи впливу, які не тільки спонукають до роздумів над майбутнім, вчать аналізувати моральні факти, давати їм морально-правову оцінку, а й викликають певні почуття, переживання. Створенню подібного емоційного настрою сприяють звертання до приємних спогадів і до дорогих для вихованців людей. Порівняння приємних моментів з минулого із сучасним суворим колонійним життям допомагає вихованцям зрозуміти, що потрібно якомога швидше “вибратися” з такого становища, що у цьому плані все залежить від них самих, що наявні у них аморальні якості можна подолати, якщо цього дуже захотіти. Варто мати на увазі, що знання моралі перетворюються у моральні погляди і переконання тільки за умови, що людина до них не байдужа і сприймає їх з певним емоційним ставленням.

6. При використанні будь-якого методу чи форми виховної роботи, для ілюстрування різних видів моральної поведінки, використовуються різноманітні приклади. Досвід переконує, що до позитивних прикладів вихованці ставляться з певною недовірою, скептицизмом, що

вимагає деталізації і переконливого розкриття позитивних рис чи вчинків персонажів. Переконавчим для вихованців є приклад колишніх засуджених, які влаштували своє життя на волі і добре знають помилкові погляди і недоліки поведінки засуджених, можуть у своїх виступах вказувати на них. До таких доброзичливих порад колишніх вихованців підлітки ставляться з довірою [1, 151]. Використовуючи негативний приклад, важливо конкретно вказати, які аморальні риси особистості призвели до злочину. Негативні приклади не повинні містити в собі привабливих моментів, а викликати у вихованців обурення. Вони не мають розкривати технологію скоєного злочину, тому що це може сприяти підвищенню “кваліфікації” неповнолітніх засуджених. Не варто використовувати приклади, в яких злочинці невинні, безкарні. Зловживання негативними прикладами “заспокоює” неповнолітніх, вселяє у них упевненість, що подібних до них не так вже й мало.

7. Реалізуючи зміст морального виховання неповнолітніх засуджених на різних виховних заходах, доцільно у міру “заземлювати” його на відомі факти, події морального змісту з життя класу, відділення, колонії. Це має велике виховне значення, тому що йдеться про конкретних людей. Коли вся розмова на виховному заході зводиться тільки до обговорення поведінки окремих вихованців чи подій в колонії, збіднюється сам зміст морального виховання.

8. Ефективність морального виховання неповнолітніх засуджених значною мірою залежить від того, наскільки вони охоплені виховними заходами, яку участь беруть у їх підготовці та проведенні. Важливо залучити кожного вихованця до занять за інтересами. Це дозволяє налагодити дозвілля, попередити нудьгу, взаємну деморалізацію, скоєння злочинів з боку неповнолітніх, які уникають виховних заходів. Охоплення неповнолітніх засуджених виховними заходами не повинно перетворюватись у заорганізованість їх життя і діяльності, яка протидіє самоорганізації особистості. У таких умовах вихованці призначаються до того, що належно поведуться тільки під наглядом, а моральний самоконтроль розвивається недостатньо.

9. У виховній роботі з неповнолітніми засудженими мають використовуватись форми і методи, які підкреслюють не їхню ізоляцію від суспільства, а ту обставину, що вони продовжують залишатися його членами. Зв'язок виховання з життям за межами колонійної огорожі дозволяє педагогу формувати у неповнолітніх засуджених правильне його розуміння, подолання помилкових уявлень про нього, які склались через спілкування з кримінальним світом. Оскільки дійсність змінюється, виникає потреба оновлення змісту морального виховання, форм і методів виховної роботи залежно від конкретних умов життя і діяльності. Цього досягають шляхом налагодження тісних контактів із громадськістю, батьками вихованців, організацією щоденного життя вихованців із таким розрахунком, щоби збагачувався їх життєвий досвід.

10. З метою реалізації змісту релігійної моралі в сучасних установах виконання покарання введено релігію в систему засобів процесу перевиховання. “Мінімальні стандарти правила поведінки з в'язнями” передбачають: “В установах, де є досить велике число в'язнів, що належать до однієї конфесії, слід призначити кваліфікованого служителя культу, щоб дозволити йому відправляти там відповідні обряди (п.41.1) ... та у відведений для цього час періодично відвідувати наодинці в'язнів, що належать до його конфесії, для бесід на релігійні теми (п.41.2). В'язнів не можна позбавляти можливості доступу до кваліфікованих представників будь-якої конфесії. З другого боку, якщо в'язень протестує проти відвідування його служителями культу, до його побажань треба ставитись з повною повагою (п.41.3)” [2].

З метою морально-релігійного виховання неповнолітніх засуджених у Бережанській виховній колонії проводяться заняття у недільній християнській школі, яку відвідує майже кожен восьмий вихованець. Акценти в проповідях владими Зборівської єпархії Микоїла, який керує цією школою, робляться на такі морально-психологічні проблеми: профілактика самогубства і членопошкодження; пропагування здорового морального способу життя засуджених; попередження непокор законним вимогам адміністрації та інших порушень; встановлення нормальних взаємовідносин між засудженими і працівниками установи; профілактика нових злочинів; залучення нових вихованців до християнських обрядів; морально-психологічна підготовка вихованців до життя на волі.

Заняття у недільній християнській школі спонукають засуджених до роздумів над своїм минулим, над моральною шкодою, заподіяною людям скоєним злочином. Про це свідчать висловлювання вихованців: “Я багато думаю після проповідей і усвідомив, що не можна

сховати злочинів, бо за них рано чи пізно доведеться відповідати. Я зрозумів, що Бог є і завжди буде з нами”; “Я усвідомив, що треба вірити в Бога і він допоможе виправитись”; “Я вирішив покинути старі звички і повірити в Бога, прийти до Нього”; “Я дуже вдячний за те, що дали нам можливість сповідатись, що нас не забувають. Я після таких зустрічей почуваю себе легше, бо душа очищається. Дякую Вам, брате Михайле!”, “Віра в Бога приводить тільки до добра”.

Заняття у християнській школі доповнюються індивідуальною роботою представників церкви з вихованцями. Особливо активізується така робота напередодні Різдва і Великдних свят. Представники різних конфесій у такі дні відвідують вихованців з подарунками, надають колонії матеріальну допомогу.

Релігійний вплив на неповнолітніх засуджених дає відчутні результати у їх перевихованні. Так, із 52-ох вихованців, які пробули в установі більше трьох місяців і регулярно відвідують християнську школу, близько третини були віруючими до позбавлення волі. Якщо за чотири місяці 1997 р. в колонії зафіксовано 374 порушення вихованцями вимог режиму утримання, то вищезгаданими засудженими — тільки 2.

Віруючі засуджені, як правило, старанно працюють на виробництві, систематично виконують норми виробітку, у спілкуванні ввічливі, беруть активну участь у громадському житті установи, користуються авторитетом у інших засуджених, позитивно впливають на них, що є стабілізуючим фактором нормального морально-психологічного клімату в колективі вихованців.

Ми поділяємо думку Б.Степанюшина про те, що народознавча основа української школи у парі з релігією складають життєдайну силу, той могутній чинник, який спроможний зупинити лавину падіння моралі, розумової деградації, алкоголізму, наркоманії та проституції [5, 41]. Це повністю стосується і процесу морального виховання неповнолітніх засуджених у виховних колоніях.

11. Особливої уваги в моральному вихованні неповнолітніх засуджених вимагає використання засобів масової інформації, особливо кіно і телебачення, їх впливу на формування моральності людини, зокрема на формування агресивної поведінки. Маються на увазі не якісь злочинні особливості самих засобів масової інформації, а певний негативний зміст, який за їх допомогою пропагується, і його можливий негативний вплив на слухачів, глядачів. Йдеться, головним чином, про демонстрування в іноземних фільмах жорстокості, непристойності, садизму, бійок, сексуального насильства, які можуть спонукати неповнолітніх до здійснення злочину, сприяти формуванню в них небажаної системи норм і цінностей.

Особливо небезпечний другий бік криміногенності засобів масової інформації — поширення відомостей про методи скоєння злочинів. Винахідливість сценаристів у цьому плані нерідко набагато переважає винахідливість професійних злочинців і професіоналів — правоскоронців. Придумані у фільмах чи книгах нові способи вбивств, крадіжок, афер швидко входять до репертуару злочинців. Негативний вплив персонажів кіно чи книг особливо сильний на формування моральних установок і цінностей неповнолітніх через те, що їх особистість ще не сформована і надто податлива. Вихованці бурхливо реагують уже під час демонстрування таких кінофільмів, одіюючи вчинки героїв. Оскільки їх оцінки можуть бути неадекватними морально-правовим нормам, доцільно організувати обговорення таких фільмів, поведінку їх героїв. Це дозволяє скорегувати помилкові судження окремих вихованців, сформулювати правильні погляди на побачені вчинки.

12. Важливим напрямком позаауочної виховної роботи з морального виховання є індивідуальна виховна робота. На основі детального вивчення особистості, зокрема ступеня її моральної занедбаності, вивчення причин морального падіння, факторів позитивного впливу (члени сім'ї, колишні і теперішні друзі, різні інтереси і т.п.), складається план індивідуальної виховної роботи. Зауважимо, що таке планування можливо здійснювати тільки стосовно так званих важковиховуваних неповнолітніх засуджених.

У процесі морального виховання цієї категорії вихованців важливо організувати постійний контроль за виконанням наміченої програми, виявляти результативність проведених виховних заходів, вносити корективи до запланованого, захищати вихованців від впливу на них морально занедбаніших засуджених, аналізувати результати своєї роботи з метою недопущення помилок і систематичної дії позитивного досвіду.

В організації індивідуального виховного впливу на різні категорії засуджених успішно використовувались прийоми створення виховних ситуацій, розроблені професором Е. Натанзон [4], які передбачали: а) визначення педагогом умов, необхідних для здійснення задуманого; б) продумування вихователем своїх дій і поведінки в новій ситуації; в) виникнення у вихованців нових почуттів, породжених створеною педагогічною ситуацією, які ставали основою виникнення нових думок, мотивів поведінки і подолання власних недоліків.

Особливу роль у здійсненні індивідуальної виховної роботи займають прийоми творчого характеру: прояв доброти, уваги і піклування; прояв уміння і переваги педагога; активізація вихованських почуттів; пробудження гуманних почуттів; зміцнення віри у власні сили; залучення до цікавої діяльності і ін. Не менш ефективно можна використовувати і прийоми гальмівного характеру: паралельна педагогічна дія, натяк, докір, наказ, іронія, показна байдужість, розвінчання, обурення, попередження, вибух тощо. Підбір тих чи інших прийомів педагогічного впливу залежить від індивідуальних особливостей і психічного стану неповнолітнього засудженого, його темпераменту. При цьому також продумується тривалість того чи іншого виховного впливу з метою одержання передбачуваного результату.

Досвід переконує, що індивідуальна виховна робота має поєднуватися з груповими і масовими заходами. На жаль, на практиці цим заходам надають більше уваги — їх планують, проведення контролюють. Індивідуальна виховна робота менш помітна, її важко планувати, враховувати, узагальнювати, одніювати результати. Тому важливо за позитивними масовими чи груповими виховними заходами не забувати про залучення до їх підготовки і проведення окремих вихованців через виконання конкретних доручень.

13. Моральне виховання неповнолітніх засуджених стає особливо ефективним за умов, коли вони зацікавлені у своєму моральному вдосконаленні і починають займатися самовихованням, стають не тільки об'єктом виховання, а й його суб'єктом. Організація самовиховання передбачає озброєння вихованців елементарними знаннями з психології, які дали б їм можливість пізнати себе, правдиво оцінити свої позитивні і негативні сторони.

Успіхи самовиховання неповнолітніх залежать від того, наскільки конкретно буде здійснювана ними щоденна робота над собою. Ефективність самовиховання підвищується, якщо вихованець систематично підводить підсумки виконання запланованого і звітує перед собою чи вихователем. Під час звіту педагог має можливість слідкувати за ходом самовиховання і порадити, як краще і швидше досягти бажаних результатів.

Спостереження переконують, що налагодження доброзичливих контактів, чистосердечних стосунків, взаємного довіря ускладнюється тим, що вихованці нерідко підозріло ставляться до педагогів, виявляючи замкнутість. В організації індивідуальної виховної роботи з неповнолітніми засудженими і їх самовиховання важливо встановити довірливі взаємовідносини між педагогами і вихованцями. Велике значення при цьому має авторитет педагога, знання неповнолітніх, вміння швидко орієнтуватися в ситуації, передбачити результати своїх дій.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Башкиров И.П., Фицула М.Н. Основы исправления и перевоспитания несовершеннолетних осужденных в воспитательно-трудовых колониях. — М., 1984. — 324 с.
2. Європейські стандарти утримання в'язнів. — Харків, 1998. — 112 с.
3. Мазаренко А.С. Методика організації виховного процесу // Пед. соч.: В 8-ми томах. — М.: Педагогіка, 1984. — Т.4. — С.311-317.
4. Натанзон Э.Ш. Трудный школьник и педагогический коллектив. — М., 1981. — 98 с.
5. Степаненко Б. Научения на свободе, розвиток і виховання // Рідна школа. — 1991. — №4. — С.40-42.

# ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Наталія МАТЯШ

## ОСОБЛИВОСТІ СТУПЕНЕВОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ ПОЧАТКОВОЇ ЛАНКИ ОСВІТИ

Докорінні зміни, що відбуваються нині в Україні, зумовлюють необхідність оптимального реформування системи освіти. Стратегічним завданням реформування освіти визначено: відродження і розбудову національної системи освіти як найважливішої ланки виховання свідомих громадян України, формування освіченої, творчої особистості, введення освіти на рівень розвинутих країн світу шляхом докорінного оновлення її структурних, концептуальних та організаційних засад.

Важливим досягненням у цьому напрямі є розробка і впровадження ідеї ступеневої освіти. Йдеться про інтенсивне навчання і здобуття вищої освіти певного професійного спрямування, починаючи з неповної середньої школи і закінчуючи повноцінною вищою освітою, коли студенти свідомо і послідовно, долаючи конкуренцію, просуваються на шляху оволодіння знаннями і професійного становлення. Вказує В. Балакін, для обґрунтування перспективності багатоступеневої підготовки необхідно виділити такі суспільно-педагогічні передумови:

- вимоги суспільства до якісної підготовки фахівців певного профілю, що співвідносяться з потребами регулювання ринку праці і виявляються через поняття “тнучість освіти”;
- визначення використання офер спеціалістів різних освітньо-кваліфікаційних рівнів і вимог до їхньої фахової підготовки (реалізується через поняття “якість багатоступеневої підготовки”);
- прогнозування в суспільстві попиту на фахівців такого рівня та пропозиції ринку праці [1, 21].

Багатоступенева структура освіти дасть змогу вирішувати проблему кадрового забезпечення, впроваджувати інноваційні форми і методи організації навчального процесу.

У наш час особливо гостро постає питання про вчителя, його підготовку, перепідготовку, вибір шляхів неперервного удосконалення і розвитку його особистості.

Зупинимося більш детально на підготовці вчителів початкових класів. Як зазначив М. Дарманський, освітньо-кваліфікаційний рівень вчителів початкових класів значно нижчий від рівня вчителів, що викладають основи наук у 5–11 класах загальноосвітніх шкіл; значна частина цих педагогів має освіту на рівні педагогічного училища. Проте саме ця категорія педагогів формує фундамент усієї майбутньої системної освіти людини — початкову шкільну освіту. Усім відомий вислів К. Ушинського про те, що чим менший вік тих, кого ми виховуємо та навчаємо, тим більше знань вони вимагають від нас. Тому вирішення проблеми підвищення освітньо-кваліфікаційного рівня педагогів початкової ланки освіти є запорукою значного поліпшення системи освіти в цілому [3, 60].

Донедавна в Україні традиційно забезпечували як середню, так і вищу професійну підготовку вчителів початкових класів на базі педагогічного училища (4 роки після отримання неповної середньої освіти — 9 класів) та на відповідних факультетах педуніверситетів і педінститутів (5 років на базі повної середньої освіти — 11 класів).

Досить тривалий час ведуться розмови, складаються порівняльні характеристики про позитивні і негативні моменти одного та іншого способів підготовки педагогів. Більшість науковців та педагогів-практиків схильні стверджувати, що у педагогічному училищі майбутні вчителі початкової школи одержують більш ґрунтовну методичну і практичну підготовку, однак рівень теоретичної психолого-педагогічної — вимагає покращення. У педагогічних університетах та інститутах студенти одержують вищий рівень теоретичної підготовки, але

практична та методична готовність їх до проведення занять з молодшими школярами є недостатньою. В ряді випадків у деяких регіонах відчувається навіть “протистояння” педучилищ і педуніверситетів.

Отже, кожен з цих закладів нбн взаємодоповнює один одного. Щоб отримати вищу освіту за освітньо-кваліфікаційним рівнем вчителя початкових класів на базі педучилища, донедавна “молодший спеціаліст” змушений був поступати на I курс відповідного факультету педуніверситету чи інституту і вчитися ще 5 років. За такого процесу термін підготовки педагога початкової школи складає:

4 роки	+ 5 років	= 9 років
педучилище	педуніверситет	
“молодший спеціаліст”	“спеціаліст”	

Чи могли дозволити собі педагоги витратити ще 5 років (під час яких траплялись дублювання й одноманітність), щоб стати всебічно підготовленими спеціалістами? Лише в поодиноких випадках. От і стає зрозуміло, чому серед контингенту вчителів початкових класів переважають педагоги з базовою освітою педучилища.

Доречно зупинитися на такому факті: ще декілька років тому краді випускники педучилищ часто вважали доцільним продовжувати навчання не на відповідному факультеті педуніверситету чи інституту, а вступали на інші факультети: філологічний, історичний, фізико-математичний, природничий та ін. Після здобуття повної вищої освіти ці молоді педагоги в абсолютній більшості йшли працювати за другою набутою спеціальністю. Така ситуація зумовлювала “викреслення” потенційно краєвих педагогів зі сфери діяльності початкової школи.

Сьогодні гостро постає питання реформування процесу підготовки фахівців початкової ланки освіти в Україні. Згідно з законодавчо-нормативними документами (Постанова Кабінету Міністрів України та Закон України “Про освіту”) та в умовах реалізації ступеневої вищої освіти актуальним є питання підготовки педагогічних кадрів у вищих педагогічних закладах освіти III–IV рівня акредитації на базі освітньо-кваліфікаційного рівня “молодший спеціаліст” за скороченим терміном навчання. Я. Болубаш вказує: “необхідність цього зумовлена такими основними факторами:

- забезпечується неперервність у здобутті вищого освітньо-кваліфікаційного рівня;
- усувається дублювання при вивченні загальноосвітніх, психолого-педагогічних і фахових навчальних дисциплін, яке має місце в існуючій системі підготовки фахівців;
- здійснюється економія коштів при отриманні вищої освіти;
- оперативно забезпечується система освіти необхідними кадрами, оскільки тривалість терміну навчання скорочується від 5 років до 2 або 3;
- розширюються можливості в корекції змісту освіти та зміни спеціалізації у відповідно до вимог замовника” [4, 71].

Відповідно до Закону України “Про освіту” педагогічному училищу надано статус вищого навчального закладу, тобто воно входить до складу педінституту чи педуніверситету або підпорядковане їм. Головне завдання училища — забезпечувати світоглядну, культурну, психолого-педагогічну, а також методичну підготовку майбутніх спеціалістів, якій відведено пріоритетну роль. Після закінчення педучилища випускники отримують кваліфікаційний рівень “молодший спеціаліст” і спеціальність “вчитель початкових класів” та різні варіанти додаткової спеціалізації. Молодший спеціаліст має право вступати до педуніверситету чи педінституту на 2 роки навчання або на 3 роки з правом отримання додаткової спеціальності. При чому вся діяльність студентів спрямовується на розвиток таких потреб, які поліпшують, розширюють і вдосконалюють їх професійну підготовку, індивідуальний педагогічний досвід та формують нові категоріальні структури мислення, серед яких особливе увага звертається на такі його складові, як формування логічних операцій аналізу, синтезу, абстрагування, узагальнення, уміння самостійно аналізувати явища та процеси, бачити в них головне та особливе, зміти побачити штамп та інерцію в педагогічній діяльності, вчасно відмовитись від них.

За таких умов схема ступеневого навчання матиме вигляд:

4 роки	+	2–3 роки = 6–7 років
педучилище		педуніверситет
“молодший спеціаліст”		“спеціаліст”

Різниця очевидна. У науково-методичній та педагогічній літературі дослідники закликають впроваджувати ступеневу систему освіти, однак для цього потрібно зробити ґрунтовний аналіз можливостей її реалізації. У дослідженнях філософсько-педагогічних, теоретико-методологічних засад ступеневої освіти з'ясовано, що одним із провідних є принцип наступності.

Проблема наступності для педагогічної науки і практики не є новою. Ще в далекому минулому видатні філософи та педагоги — Арістотель, Демокрит, Джон Локк, Д.Дідро, Я.Коменський, І.Песталоцці, Ф.Дістервеґ та інші — розглядали наступність як принцип навчання. Проте широкого дослідження наступність набуває лише в 50-х роках ХХ століття завдяки радянським ученим Б.Ананьєву, О.Буллі, Ш.Ганеліну, О.Люблинській та ін. Значний внесок у розвиток проблеми наступності зробили вчені України: І.Гнатенко, С.Гончаренко, Р.Гуревич, А.Кухта, В.Мадзігон, О.Мороз, Н.Ничкало, П.Олійник, В.Сухомлинський, Д.Тхоржевський, М.Ярмаченко.

У першій половині 90-х років в Україні з'явилася значна кількість робіт, які глибше розкривають поняття “наступність”, поширюють сфери її засад, уточнюють визначення та доповнюють концепцію. Варто відзначити праці професора П.Олійника, який доповнив визначення наступності та її парадигму, розробив основні концептуальні положення і довів, що наступність — це не лише принцип навчання чи побудови безперервної освіти, закономірність тощо, а такий взаємозв'язок відповідних компонентів, що узгоджує суперечності, які виникають між суміжними ланками, ступенями або етапами, і сприяє цілісності дискретної системи та підвищенню її ефективності. В 1995–96 рр., в Україні відбулися науково-методичні конференції, де тема наступності в системі ступеневої освіти була однією з актуальних. Так, у квітні 1995 р. у Вінниці відбулась Всеукраїнська науково-методична конференція, у вересні 1996 р. в Києві — Республіканська науково-методична конференція, в жовтні 1996 р. в Чернівцях — Міжнародна науково-практична конференція та ін.

Наступність знайшла своє відображення в педагогії, психології, методикі, філософії, фізіології. Автори називають наступність по-різному:

- дидактичним принципом, принципом інформаційної системи знань, умінь і навичок, впровадження передових педагогічних технологій, розвитком мотивації навчання;
- принципом узгодження психолого-педагогічних тезаурусів носія навчально-наукової інформації і слухачів;
- принципом виробничого, трудового, політехнічного та професійного навчання;
- принципом побудови безперервної ступеневої освіти й інтегрованих навчальних закладів;
- педагогічними умовами, вимогами, засадами, правилами, взаємозв'язком відповідних компонентів, що узгоджують суперечності;
- єдністю, ієрархічним зв'язком елементів дидактичної системи;
- психолого-педагогічною категорією, однією зі сторін закону “заперечення заперечень”;
- засобом узгодження освітніх, освітньо-кваліфікаційних і наукових програм різних ступенів і рівнів;
- засобом підготовки молоді до вибору професії, трудової діяльності;
- однією із засад державно-нормативних документів;
- соціально-економічною ефективністю підвищення якості підготовки спеціалістів тощо [7, 278–279].

Усе це свідчить про різнобічність наступності, її велике значення, як педагогічної категорії, в системі безперервної ступеневої освіти. Наступність змісту останньої передбачає встановлення певних співвідношень між такими компонентами навчально-виробничої системи, як зміст, мета, методи, засоби, організаційні форми навчання і виробництва у педучилищі й університеті [5, 30]. Це дозволить моделювати кожний новий ступінь з опорою на попередній досвід студентів і таким чином полегшувати їх адаптацію до умов навчання у новому навчальному закладі.

Однак наступність зв'язків не здійснюється автоматично, вона потребує значних зусиль від авторів програмово-методичної документації і викладачів усіх рівнів. Лише за таких умов можна

оптимально забезпечити формування наукового світогляду студентів, високий рівень результатів навчання і виховання, в особливий розвиток особистості.

Організація навчання в системі “педучилище — педуніверситет” відповідно до принципу наступності дасть можливість подолати дублювання, забезпечить координацію педагогічних дій з раціональним використанням часу, надасть молоді ґрунтовні і міцні знання і, найголовніше, буде сприяти значному поліпшенню професійної підготовки молоді і кадрового потенціалу країни.

Реалізація ступеневої підготовки педагогічних кадрів принесе значний економічний ефект (за рахунок узгодження навчальних планів та скорочення терміну підготовки) без зникнення якості навчання; підвищиться освітньо-кваліфікаційний рівень педагогів із цих важливих для школи напрямків з усіма позитивними наслідками для особистості вчителя.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Балажін В. Багатоступенева підготовка фахівців як інноваційна освітня ідея // Професійно-технічна освіта. — 1999. — №2. — С.21-23.
2. Згуровський М. Підготовку кадрів — на рівень сучасних вимог... // Освіта і управління. — 1997. — №2. — С.14-20.
3. Дарманський М.М. Ступенева підготовка педагогів початкової ланки освіти // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. // Педагогіка. Психологія. — К., 2001. — Вип. 2. — С.60.
4. Болыбаш Я.Я., Корель М.С. Особливості ступеневої підготовки вчителів трудового навчання // Трудова підготовка школярів та підготовка вчителів трудового навчання історія, сучасність: Матеріали науково-практичної конференції. — Київ-Слов'янськ, 1997. — С.71.
5. Лисак В.М., Гуренко Р.С. Преемственность содержания трудового обучения и профессиональной подготовки учащихся. — М.: Высш. шк., 1990. — 111 с.
6. Хомич Л.О. Професійно-педагогічна підготовка вчителів початкових класів. — К.: Магістр-S, 1998. — 200 с.
7. Фоменко Н.А. Наступність — провідний принцип системи безперервної ступеневої освіти // Нові технології навчання. Науково-методичний збірник. — К., 1987. — Вип. 19. — С. 277-281.
8. Кремень В.Г. Система освіти в Україні: сучасні тенденції і перспективи // Професійна освіта: педагогіка і психологія // Польсько-український щорічник. — Київ — Чентохова, 2000. — Вип. 2. — С.11-31.

Світлана ЦВІАК

### НАСТУПНІСТЬ У РОБОТІ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ І ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ: ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ

Основними компонентами системи освіти в Україні є: дошкільне виховання, початкова, неповна середня, повна середня школа, професійна, вища школа, післядипломна освіта. Розгляд освіти як цілісної системи дозволяє виявити взаємозв'язки між основними компонентами, знайти сховані резерви для вдосконалення й оптимального планування її подальшого розвитку.

Пов'язуючи одні компоненти з іншими, наступність обумовлює стійкість цілого, його системність і динаміку. Тому важливою категорією, що розкриває сутність і різноманітність (варіативність) проявів наступності, є *категорія зв'язку*. Зв'язок між об'єктами виступає у наведеному вигляді тоді, коли одне слово (наступність) вживається щодо двох або кількох компонентів навчального процесу. Наступність тут передбачається не у вертикальному (минуле — теперішнє — майбутнє), а у горизонтальному аспекті. Щоби підкреслити, що в процесі наступності здійснюється зв'язок між певними компонентами, вживається термін “наступний зв'язок”. Наприклад, між визначенням теоретичного матеріалу з певної дисципліни і змістом лабораторних і практичних робіт; між окремими елементами певного виду занять — лекції, лабораторної роботи, семінару тощо.

Універсальна форма зв'язку, коли між компонентами системи існує взаємний вплив, тобто взаємодія спрямована в обидві сторони, визначається як наступний взаємозв'язок, прикладами якого є: взаємодія між педагогами й учнями (студентами), між різними дисциплінами навчального плану, між викладачами різних дисциплін. Іноді акцент взаємодії переноситься зі зв'язку на взаємопов'язані об'єкти. Таким є походження терміна “наступні міжпредметні зв'язки”. Означення “наступні” вказує, що в результаті взаємодії між предметами та їх

складовими відбувається процес розвитку, виникнення чогось лісно нового при збереженні взаємозв'язку елементів.

Об'єктивно взаємозв'язок між змістом предметів або явищ існує, але при відсутності спеціальної педагогічної діяльності наступність між ними може і не здійснитися. Достатнім буде вказати на приклад взаємозв'язку між математикою і дисциплінами спеціалізації у професійній освіті. Між ними об'єктивно існує глибокий зв'язок, але без спеціальної системи педагогічних дій, спрямованої на вивчення математики з метою розв'язання задач із спеціальних (фахових) дисциплін, курсового та дипломного проектування, наступний зв'язок між цими дисциплінами не виникає. І навпаки, при функціонуванні такої системи результатом здійснення наступного зв'язку між предметами у цьому випадку є оформовані в учнів (студентів) навички застосування математичного апарату у розв'язанні нових технічних (фахових) задач. Тут наступність виступає реалізованим взаємозв'язком.

У вітчизняній педагогії виявлено ряд закономірних стійких зв'язків, що знаходяться в основі організації процесу навчання: зв'язок навчання з життям, зв'язок навчання з практичною діяльністю, зв'язок освіти з рівнями науково-технічного прогресу, єдність навчання і виховання, єдність навчання і розвитку тощо.

При оптимальній організації навчальна система характеризується динамічною рівновагою зовнішніх і внутрішніх процесів головних компонентів. За рахунок зміни змісту навчальних дисциплін, включення нових методів, форм і засобів навчання відбувається неперервна зміна системи, її динаміка. Залежність між вхідними і вихідними даними системи є її динамічною характеристикою. Перехідний процес у динамічній системі виникає і при порушенні цієї взаємозалежності. С.Архангельський визначає, що головні компоненти при оптимальному функціонуванні системи знаходяться у рівновазі на основі наступного правила рівноважної відповідності: будь-яка зміна в змісті, формі, дії будь-якого провідного компонента системи навчального процесу викликає необхідність функціональної й змістовної зміни всіх інших провідних компонентів системи. І тому, щоб не викликати порушення рівноваги всієї системи або оптимального функціонування всіх її компонентів, необхідно є рівномірна зміна стану всіх елементів на основі взаємозв'язку в межах встановлених обмежень [3].

Зв'язки компонентів навчального процесу значною мірою визначаються координацією і субординацією між ними. Координація полягає в узгодженні компонентів навчального процесу, у взаємобумовленості цілей, функцій, форм і методів навчання. Субординація пов'язана з ієрархічною підпорядкованістю компонентів, визначає місце кожного з них у системі, характер зв'язків і підпорядкованості із суміжними компонентами. Система в цілому виражає єдність головних завдань і дій всіх компонентів. Тому між ними повинен існувати взаємозв'язок і координація. З іншого боку, кожний компонент повинен мати відносну самостійність у розв'язанні своїх внутрішніх завдань, власну структуру, зміст, свої цілі і задачі. Для єдності централізації і автономії виконується така закономірність: функція інтегративної системи більша ( $F_c$ ) ніж сума функцій її складових ( $F_i$ ):

$$F_c > \sum_{i=1}^n F_i.$$

У цьому власне і полягає головна ціль досягнення наступності у навчанні. Продукт реалізованого взаємозв'язку більший від суми продуктів взаємопов'язаних елементів. Справедливість даної закономірності стверджується у співпраці педагогічних колективів закладів освіти, під час практики, в процесі реалізації міжпредметних зв'язків та професійної спрямованості у викладанні загальнотеоретичних дисциплін. Тому необхідність забезпечення системності і цілісності у процесі навчання і професійного становлення молоді вимагає централізації і координації всіх вхідних предметних систем при збереженні їх певної автономії. Системність повинна розповсюдитись на всі аспекти фахової підготовки — організацію, функціонування і керування — для забезпечення гарантії її ефективності і якості. Ю.Кустовим визначене поняття комплексної системи наступності професійної підготовки молоді у професійно-технічних навчальних закладах, вищих навчальних закладах і на виробництві. Вона спрямована на посилення інтегрованого характеру, цілісності процесу і результатів навчання, як встановлення взаємозв'язків між послідовними етапами і ланками навчально-виховного процесу підготовки і професійного становлення фахівців (вертикальний аспект наступності), а також

координація педагогічних дій і співробітництво навчальних закладів і підприємств у процесі підготовки молоді до практичної діяльності (горизонтальний аспект наступності) [4, 37].

Для успішного функціонування системи необхідно забезпечити наступність усіх сторін НВП, спрямованих на гармонійний розвиток особистості: світоглядної, естетичної, морального виховання, фізичного і розумового розвитку, фахової підготовки.

Неперервна система освіти є сукупністю навчально-виховних закладів, ієрархія педагогічних систем у якій не обмежена. Групи в дитячих садках, класи у школах і ПТНЗ, курси в технікумах і ВНЗ (в інших навчальних закладах різного рівня акредитації), навчальні дисципліни можуть розглядатись як педагогічні системи. У міру розвитку суспільства виникають нові педагогічні системи: підготовчі курси, інститути, факультети, дисципліни і спеціалізації. Педагогічні системи відчужають вплив середовища, взаємодіють між собою, утворюють системи вищого порядку: школа — ВНЗ, ПТНЗ — ВНЗ, ВНЗ — виробництво, навчально-науково-виробничі комплекси тощо.

У кожній системі є компоненти та їх взаємодії, тобто структури і функції. Основними структурними компонентами педагогічної системи є: педагогічна мета, учні (студенти), викладачі, зміст освіти, дидактичні процеси або засоби педагогічної комунікації. При відсутності будь-якого з цих компонентів система існувати не може. Для встановлення відмінності і спільності різних педагогічних систем здійснюється порівняння за всіма структурними компонентами. Наприклад, ПТНЗ відрізняється від ВНЗ цілями, змістом освіти, засобами педагогічної комунікації, віком і складом учнів, кваліфікацією викладачів. Спільними у цих системах є завдання підготовки підростаючого покоління до трудової діяльності; багато у чому аналогічні структури їхніх навчальних планів, попередні і наступні етапи діяльності учнів: школа — професійний навчальний заклад — фахова діяльність. Ідентичними є актуальні проблеми удосконалення професійної підготовки, раціональна послідовність розташування й організація фундаментального та спеціального навчання; міжпредметні зв'язки, встановлення взаємозв'язків між загальною, політехнічною, трудовою і професійною освітою; організація взаємозв'язків із попередньою підготовкою і наступною фаховою діяльністю спеціаліста; наступність педагогічних дій. Функціональні компоненти будь-якої педагогічної системи є зв'язками основних структурних компонентів і процесів діяльності педагогів і учнів. У педагогічних системах розрізняють такі взаємопов'язані функціональні компоненти: гностичний, проєктувальний, конструктивний, комунікативний і організаторський.

Гностичний — пов'язаний з отриманням нових знань про цілі системи відповідно до змінних суспільних потреб, про динаміку розвитку учнів й особливості, змінних умов діяльності викладачів, про способи удосконалення їхньої роботи відповідно до досягнутих результатів і нових завдань.

Проєктувальний компонент включає дії, пов'язані з перспективним плануванням педагогічних завдань і способів їх розв'язання у напрямку досягнення їхніх цілей.

Конструктивний компонент полягає у відборі і розташуванні в часі змісту навчання і виховання, конкретизації діяльності педагога й учнів відповідно до динаміки їх розвитку.

Комунікативний — пов'язаний із встановленням таких взаємовідносин між учасниками педагогічного процесу, що максимально сприяють досягненню визначених цілей.

Організаторський компонент полягає в організації взаємодії учасників педагогічного процесу згідно з визначеними принципами, виконання яких забезпечує розв'язання поставлених педагогічних завдань.

Системний підхід у педагогіці вимагає, щоби зміна у змісті, формі, дії будь-якого провідного компонента педагогічної системи супроводжувалась адекватною функціональною і змістовою перебудовою всіх компонентів системи. Багато невдач тих чи інших пропозицій, спрямованих на удосконалення організації НВП (програмоване і проблемне навчання, укрупнення дидактичних одиниць засвоєння тощо), пояснюються несистемним, локальним, вольованим підходом до перетворення компонентів педагогічної системи. Якщо перебудова одного компонента не зачіпає інших, то виникає протиріччя і відбувається вихід компонента із системи.

Зовсім недостатньо довести самостійність статусу принципу наступності в навчанні. Для того, щоб новий принцип був узятий на озброєння як теоретиками, так і практиками, необхідно відповідним чином перебудувати, в зв'язку з його введенням, інші компоненти педагогічної

системи. В педагогічній науці поки що не створена теорія і практика “підбудови” компонентів педагогічних систем під нові системоутворюючі компоненти. Зрозуміло, що у кожному конкретному випадку реалізація наступності, зміст і глибина перебудови будуть варіюватися залежно від особливостей педагогічних явищ, між якими буде здійснюватися зв’язок.

Нова сторона цілей навчання полягає в забезпеченні зв’язків між окремими сторонами, частинами, етапами і ступенями НВП; розширенні і поглибленні знань, одержаних на попередніх етапах навчання; переростанні окремих понять у струнку систему знань, умінь і навичок; розгортанні навчального пізнання за висхідною спіраллю відповідно до змісту, форм і методів роботи з урахуванням якісних змін в особистостях учнів. Важливою особливістю перебудови цілей повинна бути така їхня конкретизація в відносно до принципу наступності, щоб вони носили діагностичний характер.

Р.Гуревичем визначено, що у наступності цілей освіти передбачається діалектична єдність того позитивного, що вже реально досягнуто школою, і того, що вона може досягти в майбутньому. Це забезпечує наступність у НВП навчальних закладів різних типів [5, 55]. Цілі навчання, як відомо, визначають його зміст. Треба погодитися з Р.Гуревичем, що “наступність змісту освіти в процесі навчання має два етапи:

- 1) вплив наступності у змісті і методичне “препарування” навчального матеріалу, що сприяє осмисленню учнями виявленої наступності знань, які здобувають у навчальному процесі;
- 2) реалізація наступності в процесі навчання за допомогою певних форм, методів, прийомів та засобів” [5, 58].

Проте реалізація нових цілей можлива лише при відповідній перебудові компонента змісту освіти та його структури. Так, наприклад, перебудова структури і змісту навчального плану підготовки вчителя в педагогічному ВНЗ з метою здійснення наступної педагогічної підготовки повинна полягати у більш ранньому виключенні студентів у “живу” педагогічну діяльність, неперервну психолого-педагогічну підготовку, що переходить на старших курсах у дослідницько-експериментальну роботу і творчий пошук у процесі самостійної педагогічної діяльності.

Щоби принцип наступності одержав практичну реалізацію, основна спрямованість компоненту педагогічної системи “викладач” повинна полягати у координації педагогічних дій, цілеспрямованої діяльності із здійснення цілісності НВП. Сутність перебудови компонента “студентів” — в поетапному розвитку їх суб’єктивної і свідомої ролі в процесі навчання. Перебудова компонента “засоби педагогічної комунікації” полягає у розробці і реалізації спеціальних методів, форм і дидактичних засобів здійснення наступності в процесі навчання. Варіативність засобів комунікації залежатиме від педагогічних об’єктів і явищ, між якими встановлюються взаємозв’язки.

Конкретизуємо зміни, які необхідно внести у функціональні компоненти педагогічних систем у зв’язку з вимогами дидактичного принципу наступності.

Гностичний компонент: набуття учасниками педагогічного процесу теоретичних знань про педагогічні основи наступності в навчанні й оволодіння практичними вміннями її реалізації; знання верхнього рівня розвитку учнів на кожному етапі навчання; знання вихідного стану об’єктів і суб’єктів педагогічної дії; одержання оперативної інформації про динаміку руху учнів (студентів) і результати дій певних коректив, унесення у НВП; вивчення тенденцій розвитку науки і техніки, соціально-економічних відносин для визначення стратегічних цілей педагогічної системи і забезпечення впереведжувального процесу підготовки молоді до трудової діяльності.

Проектувальний компонент: перспективне планування НВП, спрямованого на цілісний розвиток особистості у системі неперервної освіти; проектування роботи педагогічних колективів з перебудови цілей, змісту і методів навчання в відповідно до вимог науково-технічного прогресу і соціального розвитку суспільства; проектування роботи викладачів з такої перебудови навчальних планів, програм, навчальних і методичних матеріалів, яка створювала б умови реалізації наступності у процесі викладання; проектування діяльності студентів з активної для реалізації наступності в процесі учіння.

Конструктивний компонент: перебудова структур і змісту навчальних планів суміжних ланок, етапів і дисциплін освіти; відбір і композиційне розташування в використовуваних методах, форм і дидактичних прийомів навчання; внесення коректив у структуру, зміст і методи навчання відповідно до інформації про хід реалізації наступності у навчанні.

Комунікативний компонент: встановлення єдності і наступності педагогічних дій у системі викладач — методичне об'єднання — кафедра — деканат — ректорат; координація педагогічних дій між викладачами; співпраця викладачів й учнів (студентів); взаємодопомога учнів (студентів) у навчальній і громадській роботі; співпраця колективів різних навчальних закладів тощо.

Організаторський компонент: підготовка догочасних угод про творчу співпрацю колективів навчальних і науково-дослідних закладів, підприємств; спільна методична і дослідна робота викладачів суміжних етапів системи освіти; розробка координаційної системи взаємодії викладачів; організація діагностички рівня сформованості необхідних якостей особистості.

Неперервність і різноманітність освіти, як основні її принципи, тісно пов'язані з принципами єдності і наступності системи освіти, її ступеневості, гнучкості і прогностичності. Як вказує Н.Нікало, "сутність принципу неперервної освіти полягає в розумінні освітньої системи як цілісної, що охоплює всі ланки на різних етапах життєдіяльності людини, починаючи від дошкільця до післядипломної освіти, перенавчання, кваліфікації, самоосвіти. Тобто йдеться про послідовний і взаємопов'язаний процес освіти людини протягом всього життя. Це закономірно посилює роль особистісної орієнтації в неперервній освіті. У поширеному розумінні на перший план висувається принцип наступності ланок її системи" [6, 19].

Вирішальний вплив на хід навчального процесу здійснює швидка зміна умов навчання. Вони характеризуються зміною докорінних факторів й елементів: цілей навчання, структури навчальних планів, методик викладання, колективу учнів і педагогів тощо. Прикладом такого роду змін є перехід від навчання у профтехучилищі до занять у вищому навчальному закладі. Теорією і практикою визначені такі основні групи напрямів здійснення наступності професійно-технічної і вищої школи:

- I. Наступність у вихованні молоді.
- II. Наступність у формуванні півнавчальної активності учнів.
- III. Наступність у змісті і методах підготовки кваліфікованих робітників і спеціалістів.
- IV. Наступність у змісті і методах навчання одноіменних дисциплін.
- V. Досягнення наступності координуванням педагогічних дій викладачів.
- VI. Досягнення наступності встановленням ділової співпраці колективів профтехучилищ і ВНЗ.
- VII. Досягнення наступності посиленням зв'язків професійних навчальних закладів із виробництвом.

Особливістю системи цих груп є забезпечення таких зв'язків, у яких одна група діалектично переходить в іншу, забезпечуючи синтез, системність знань, умінь і навичок і, в результаті, підготовку кваліфікованих робітників і спеціалістів відповідно до соціального замовлення.

Перетворення і перебудова функціональних і структурних компонентів педагогічних систем відбувається в тісній взаємодії всіх учасників педагогічного процесу. Мета педагогічної системи наступності — передавання знань, досвіду, формування навичок й умінь встановлення цілісності процесу і результатів навчально-виховної роботи у єдиній системі неперервної освіти.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Методы системного педагогического исследования: Учеб. пособие / Под ред. Н.В.Кузьминой. — Л., 1980. — С.10.
2. Королев Ф.Ф. Системный подход и возможности его применения в педагогических исследованиях // Сов. педагогика. — 1970. — №9. — С.103-106.
3. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. — М., 1980. — 297с.
4. Кустов Ю.А. Преемственность профессионально-технической и высшей школы. — Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1990. — 120с.
5. Гуревич Р.С. Теоретні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах: [Монографія] / За ред. С.У.Гончаренка. — К.: Вища школа, 1998. — 229 с.
6. Нікало Н. Неperервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія. // Неperервна професійна освіта: Теорія і практика. — Київ. — 2001. — №1. — С.9-22.

### ЗАЛЕЖНІСТЬ АДАПТАЦІЇ КУРСАНТІВ ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ВІД ЇХНІХ ІНДИВІДУАЛЬНО-ТИПОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ

У реальному житті на хід адаптації курсантів всі фактори впливають одночасно, але в різних варіаціях вплив одних факторів домінує, інших послаблюється, проявляючись у зовнішніх показниках навчальної, службової та соціокультурної діяльності майбутніх офіцерів. “У психологічному аналізі поведінки, як і в аналізі показників свідомості, — писав С.Рубінштейн, — виявляється єдність зовнішнього і внутрішнього. Ця єдність є основою дійсно наукового, об’єктивного пізнання психіки. Вона відкриває можливість пізнання внутрішньої сутності особистості, її переживань, її свідомості, враховуючи зовнішні дані її поведінки і вчинків” [1, 183]. Лише через розкриття діалектичних взаємодій зовнішнього і внутрішнього можна зрозуміти і пояснити широкую варіативність характерних проявів процесу адаптації курсантів ВВНЗу.

За основу типологізації індивідуальних особливостей майбутніх офіцерів, що дозволить класифікувати динаміку протікання їхніх психічних процесів у діяльності, було взято такі її яскраві різновиди, як експансивна, активна і пасивна. Такий підхід дозволяє науково обґрунтовано визначати динамічні особливості курсантів, чітко фіксувати дані спостережень та забезпечувати цілеспрямований педагогічний вплив.

*Експансивна динаміка* (нервові процеси сильні, діяльні, нерівноважені, переважає збудженість) проявляється в швидкості, різкості і нерівноваженості динамічних і мовних реакцій юнака, імпульсивності і яскравості зовнішнього прояву почуттів, швидкості й сили протікання психічних пізнавальних процесів та інших особливостей, типових для темпераменту сангвініка.

*Активна динаміка* (нервові процеси сильні, діяльні, рівноважені) проявляється в швидкості та рівноваженості динамічних і мовних реакцій юнака, чіткості зовнішнього прояву почуттів, силі протікання психічних пізнавальних процесів та інших особливостях, типових для холеричного темпераменту.

*Пасивна динаміка* (нервові процеси послаблені, можуть бути рівноважними, або ж переважає їх загальмованість, малодіяльні) проявляється в загальмованості психічних і рухових реакцій та інших особливостях, типових для флегматиків і меланхоліків.

Змістові компоненти діяльності і поведінки курсанта, які визначаються його цілеспрямованістю, характером і здібностями, детермінуються динамічними характеристиками його прояву. Це породжує широкую варіативність особливостей адаптації майбутніх офіцерів до навчальної, службової та соціокультурної діяльності у ВВУЗі. Складність психічного феномена адаптації передбачає комплексний характер методики його вивчення, застосування порівняльного аналізу зовнішніх проявів дії цих чинників, без чого дослідження було б малоефективним.

Основними показниками для типологізації динамічних характеристик курсантів було взято особливості динаміки рухових і мовних реакцій, зовнішніх проявів почуттів, психічних станів, психічних пізнавальних процесів (мислення, пам’ять й ін.). Усі вони оцінювались за силою, рівноваженістю й дієвістю.

У нашому дослідженні оцінка динамічних показників психічної діяльності, з метою типологізації індивідуальних особливостей майбутніх офіцерів, проводилась методами експертних оцінок і незалежних характеристик. Експертами виступали командири, які працювали з курсантами експериментальних підрозділів. З експертами проводились спеціальні інструкторсько-методичні заняття з цих питань. На основі оцінок експертів усі курсанти були поділені на три групи відповідно до динаміки діяльності: експансивна, активна, пасивна. Першу групу склали 21,4 % курсантів, другу — 63,5 %, третю — 15,1 %.

Після цього було проаналізовано індивідуально-типологічні особливості майбутніх офіцерів кожної групи з опором на раніше отримані результати дослідження даної вибіркової сукупності. Аналіз показав, що курсанти кожної групи, залежно від поєднання таких індивідуально-типологічних особливостей, як початковий рівень готовності, усталеність військово-професійної спрямованості і динаміка психічних процесів, можуть бути поділені на 9 підгруп, кожна з яких має свої динамічні і змістові особливості діяльності. Порівнюючи ці групи,

можна побачити, що в кожній з них є підгрупа з однаковим поєднанням складових компонентів. Порівняння показників навчальної, службової і соціокультурної діяльності курсантів таких підгруп дозволяє визначити характер впливу їх динамічних особливостей на адаптацію у ВВУЗі. Такий підхід до аналізу отриманих в ході дослідження даних є своєрідним “ключем” до виявлення і подальшого пояснення залежності процесу адаптації майбутніх офіцерів від їхніх індивідуально-психологічних особливостей.

В узагальненому вигляді отримані шляхом порівняльного аналізу дані за основними показниками навчальної, службової і соціокультурної діяльності курсантів залежно від їхніх індивідуально-психологічних особливостей наведені в табл. 1.

З табл. 1 видно, що у першій і п'ятій підгрупах майбутні офіцери мають високий рівень початкової готовності й усталену військово-професійну спрямованість, але різну динаміку діяльності. Порівнюючи їхні показники, можна помітити, що курсанти з експансивною динамікою мають дещо нижчі результати в навчанні, службі і соціокультурній діяльності. Аналогічну картину можна спостерігати у другій і шостій підгрупах. Однак показники тут нижчі з причини нестійкості військово-професійної спрямованості майбутніх офіцерів, що знижує рівень їхніх зусиль і цілеспрямованість у навчанні, службі і громадському житті. У третій, сьомій і восьмій підгрупах курсанти також розрізняються за динамікою діяльності при однаковому середньому рівні їх початкової готовності і нестійкій військово-професійній спрямованості особистості. Порівняно з попередніми групами їхні показники адаптації в цілому нижчі, що пояснюється недостатньо високою готовністю до діяльності у ВВУЗі та нестійкою спрямованістю. Одночасно між підгрупами чітко простежується вплив динамічних характеристик діяльності і поведінки майбутніх офіцерів. Більш високі показники в підгрупі з активною динамікою, нижчі — з експансивною і ще нижчі — з пасивною. Це також пояснюється впливом динамічних характеристик психіки на продуктивність діяльності курсантів у період їх адаптації.

Таблиця 1

Показники ходу адаптації за результатами першого і другого семестрів навчання курсантів

№ з/п	Індивідуально-психологічні особливості курсантів (початкова готовність і усталеність військово-професійної спрямованості)		Кількість служивців (в % від загальної сукупності вибірки)	I семестр навчання			
				З яких характеризується (в % від загальної чисельності групи)			
				навчанням			
			відм.	добр.	задов.	не задов.	
1.	Експансивна динаміка діяльності	Високий рівень початкової готовності Усталене спрямування	$\frac{36}{14,4}$	46,0	54,0	-	-
2.		Високий рівень початкової готовності Нестійке спрямування	$\frac{4}{1,6}$	-	62,5	37,5	-
3.		Середній рівень початкової готовності Нестійке спрямування	$\frac{10}{4,0}$	-	32,5	46,0	21,5
4.		Нижній рівень початкової готовності Нестійке спрямування	$\frac{6}{2,4}$	-	-	55,0	45,0
5.	Активна динаміка діяльності	Високий рівень початкової готовності Усталене спрямування	$\frac{112}{44,8}$	57,5	42,5	-	-
6.		Високий рівень початкової готовності Нестійке спрямування	$\frac{8}{3,2}$	43,0	41,5	15,5	-
7.		Середній рівень початкової готовності Нестійке спрямування	$\frac{36}{14,4}$	-	41,0	31,0	28,0

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

8.	Підвищення кваліфікації діяльності	Середній рівень початкової готовності Нестійке спрямування	$\frac{30}{12,0}$	-	3,5	53,5	42,0
9.		Нижчий рівень початкової готовності Нестійке спрямування	$\frac{8}{3,2}$	-	-	29,0	71,0
		Всього	$\frac{250}{100}$				

Продовження таблиці 1

№ з/п	I семестр навчання						
	З них характеризується (в % від загальної чисельності групи)						
	службово				рівнем громадської активності		
	відм.	добр.	задов.	незадов.	високим	середнім	низьким
1.	65,5	29,0	5,5	-	69,5	30,5	-
2.	-	32,0	68,0	-	34,5	65,5	-
3.	-	33,0	45,5	21,5	21,5	46,0	32,5
4.	-	-	65,0	35,0	-	25,0	75,0
5.	78,5	21,5	-	-	88,5	11,5	-
6.	13,5	59,0	13,0	14,5	13,0	74,0	13,0
7.	-	30,5	40,0	29,5	20,5	52,5	27,0
8.	-	6,5	53,0	40,5	-	6,0	94,0
9.	-	-	41,5	58,5	-	-	100,0

Продовження таблиці 1

№ з/ п	I семестр навчання										
	З них характеризується (в % від загальної чисельності групи)										
	навчанням				службово				рівнем громадської активності		
	відм.	добр.	задов.	незадов.	відм.	добр.	задов.	незадов.	високим	середнім	низьким
1.	54,0	46,0	-	-	79,5	20,5	-	-	100,0	-	-
2.	-	65,5	34,5	-	-	32,5	67,5	-	65,5	34,5	-
3.	11,5	45,0	32,5	11,0	22,5	34,0	21,5	22,0	34,0	43,0	23,0
4.	-	-	60,0	40,0	-	-	41,0	59,0	20,0	42,0	38,0
5.	78,5	21,5	-	-	95,5	4,5	-	-	-	100,0	-
6.	43,0	42,0	15,0	-	14,5	58,0	27,5	-	58,5	41,5	-
7.	3,0	37,5	40,5	19,0	6,5	47,0	27,0	19,5	-	59,5	40,5
8.	-	7,5	47,0	45,5	-	14,0	47,5	38,5	-	9,5	91,5
9.	-	-	15,5	84,5	-	-	43,0	57,0	-	-	100,0

У четвертій і дев'ятій підгрупах майбутні офіцери мають низький рівень початкової готовності, нестійку військово-професійну спрямованість і розрізняються за динамікою діяльності. Ці підгрупи різко відрізняються від попередніх за всіма показниками навчання, служби і соціокультурного життя у ВВУЗі. Основною причиною цього є низький рівень початкової готовності, а також слабка мотивованість вибору військової професії. Порівняння показників цих груп дозволяє також простежити вплив динамічних особливостей майбутніх офіцерів на продуктивність їхньої діяльності. Курсанти з експансивною динамікою більш діяльні й активні, успішніше оволодівають новими методами навчання, швидше засвоюють навички і вміння несення служби, беруть участь в громадському житті колективу. Курсанти з пасивною динамікою і такими ж змістовими особливостями в абсолютній більшості вчатьсь дуже слабо, до служби ставляться халатно, у громадському житті участі не беруть. Через нездатність подолати труднощі адаптації п'ять осіб з цієї групи були відчислені протягом першого курсу.

Таким чином, порівняльний аналіз впливу індивідуально-психологічних особливостей майбутніх офіцерів на процес їхньої адаптації до навчальної, службової і громадської діяльності у ВВУЗі дозволяє установити, що:

*по-перше*, виявлені в ході дослідження індивідуально-психологічні особливості (рівень початкової готовності до діяльності у ВВУЗі, усталеність військово-професійної спрямованості, динамічні характеристики діяльності) взаємно корелюють і суттєво впливають на хід адаптаційних процесів;

*по-друге*, майбутні офіцери з сильним і діяльним типом нервових процесів вирізняються прогресивною динамічністю у подоланні дидактичних труднощів, здатністю до швидкої мобілізації інтелектуальних і фізичних сил для вирішення навчальних завдань, ентузіазмом у діяльності, впевненістю у собі, схильністю до соціальних контактів, позитивним емоційним фоном, високим життєвим тонусом, тенденцією до самоствердження, меншою фритидністю у поведінці. Ці особливості проявляються в характері і є важливою умовою високої адаптивності в новому соціальному середовищі, у подоланні дидактичного бар'єру та армійських труднощів;

*по-третьє*, у даній вибірковій сукупності виявилось дев'ять груп курсантів, які різко вирізнялись за показниками ходу їхньої адаптації до навчальної, службової і соціокультурної діяльності у ВВУЗі, але можливі й інші поєднання індивідуальних особливостей, які, в свою чергу, дадуть своєрідний тип адаптації. Тому процес адаптації майбутніх офіцерів у ВВУЗі має широку варіативність прояву;

*по-четверте*, різні варіанти адаптації курсантів можна з цілком певною достовірністю й науковою обґрунтованістю вивчати при допомозі розробленої методики і на цій основі цілеспрямовано й ефективно вживати на її оптимізацію.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. — М.: Изд-во АН СССР, 1959. — С.183.
2. Рагова А.М. К вопросу о соотношении социализации и социальной адаптации личности // Труды Алтайского политехнического института. — Барнаул. — 1974. — Вып. 37. — С.87-93.
3. Марасанов Г.И. Методы моделирования и анализа ситуаций в социально-психологическом тренинге. — Киев, 1995. — 262 с.
4. Секриков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии. — Волгоград: Перемена, 1994. — 152 с.
5. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории. — М.: Мысль, 1971. — 351 с.

# ТРУДОВА ПІДГОТОВКА

Йосип ГУШУЛЕЙ

## ПЕДАГОГІЧНА ДІАГНОСТИКА ЗАГАЛЬНОТЕХНІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ШКОЛЯРІВ

Проведений нами аналіз стану вивчення будови і принципу дії виробничої техніки на уроках трудового навчання учнів 10–11 класів з ряду окремих профілів (деревобробка, металообробка, автосправа і ін.) в Тернопільській та Івано-Франківській областях показує, що в практиці навчання ознайомлення учнів із спеціальним устаткуванням зводиться до перерахування основних і допоміжних частин, робочих органів і механізмів подачі, до розгляду послідовності виконання технологічних операцій. Такими питаннями, як принцип дії того чи іншого виду устаткування не надається належної уваги.

В якості основного критерію ефективності технічної підготовки ми взяли співвідношення загальних і спеціальних знань учнів у процесі трудового навчання. *Узагальнені знання* — це знання науково-технічних основ процесів і явищ, що відбуваються у технічному об'єкті. Спеціальні знання школярів проявляються у виявленні певних характерних ознак основних функціональних органів технічного пристрою. *Спеціальні знання* упорядковуються на основі узагальнених, які організовують у свідомості учнів сукупність конкретних знань. Узагальнені знання виражаються у поняттях.

У процесі констатуючого експерименту нами виявлено, що більшість учнів слабо орієнтована в питаннях, пов'язаних із розкриттям суті будови і принципу дії як окремих вузлів, так і технічних об'єктів в цілому. Уявлення старшокласників про основи сучасної техніки надзвичайно поверхові. Приблизно половина із 640-а опитаних учнів не справляється із завданнями, що передбачають конкретизацію властивостей технічних понять, явищ, об'єктів техніки. Про фактичну поінформованість учнів в питаннях основ сучасної техніки свідчать такі дані перевірки: 84% — погано розуміють основні принципи одержання, передачі і перетворення енергії в техніці, 65,6% — не мають наукового уявлення про будову і функціонування сучасних автоматичних систем.

Під час вибору дидактичних засобів для проведення констатуючого експерименту нами були вивчені психологічні і педагогічні дослідження з проблем розв'язування практичних задач. Фундаментальні проблеми розв'язування задач в науці і техніці досліджені А.Єсауловим [2]. Психологічні закономірності побудови і розв'язування задач і завдань технічного та технологічного змісту обґрунтовані Д.Завалишнюкою, Т.Кудрявцевим, В.Чебишевою [3; 5; 9]. Останнім часом учні (В.Беспалько, О.Кобардин, І.Якиманська і ін. [1; 4; 10]) надають значної уваги предметному тестуванню. Цікаві діагностичні методи зібрані в книзі К.Платонова. В роботах Г.Терещука [7; 8] пропонуються диференційовані завдання для вивчення прикладних і практичних знань учнів у процесі трудового навчання. Після деякої предметної реконструкції окремі із наведених авторами методів можуть бути використані для перевірки знань учнів про основи сучасної техніки.

Для детальнішого дослідження стану технічної підготовки школярів нами було відібрано 52 учні (24 учні загальноосвітньої школи і 28 учнів технічного ліцею). Старшокласники залучались до виконання завдання, зміст якого розкрито у таблиці 1.

Успішність старшокласників з основи сучасної техніки

Назва завдання	Успішність, %			
	“5”	“4”	“3”	“2”
1. Якими відомостями визначається призначення верстата?	86,2	13,8	–	–
2. Від яких факторів залежить точність обробки на верстаті?	63,4	25,2	11,4	–
3. Якими факторами визначається режим обробки верстата?	76,3	22,1	1,6	–
4. Назвати ведучі і ведені ланки окремих механізмів верстата.	44,2	20,2	35,6	–
5. У чому відмінність вала від осі?	16,5	23,8	57,1	2,6
6. Яке призначення запобіжного і зворотного клапанів у системі гідроприводів верстата?	25,4	38,2	35,1	1,3
7. Яке призначення пробкових кранів у пневмоприводах?	22,4	35,1	31,0	11,5
8. Назвати види пневмо- і гідроперетворювачів, які застосовуються у роботі деревобробних верстатів.	2,6	5,3	32,9	59,2
9. Назвати види пристроїв, за допомогою яких здійснюється підключення електродвигунів до силової електричної системи. Вказати призначення кінцевих вимикачів.	4,1	18,2	29,3	48,4
10. Нарисувати кінематичну схему верстата.	3,5	12,7	16,9	66,9
11. Встановити можливі причини недостатнього гідропритискання у верстатах під час ввіключення насоса.	5,4	18,2	23,1	53,3
12. Провести аналіз можливих неполадок у верстатах.	1,6	23,9	28,4	46,1

Аналіз контрольних робіт показав, що учні порівняно добре засвоюють загальні характеристики верстатів, основні правила їх експлуатаційного обслуговування. Проте, знання більшості учнів значно нижчі при вирішенні питань, пов'язаних з розкриттям суті будови і принципу дії як окремих вузлів, так і верстатів в цілому. Кількість учнів, які справляються з такими питаннями, становить лише від 30 до 40%.

Учні X класу загальноосвітньої школи



Учні IV курсу технічного ліцею



■ – розкривають принцип дії і встановлюють можливі причини неполадок технічних об'єктів  
 ○ – не проявляють загальнотехнічних знань про основи сучасного устаткування

Такий стан загальнотехнічної підготовки пояснюється тим, що учні лише недостатньо одержують необхідні відомості для вивчення будови і принципу дії верстатів. У них не формується ряд загальнотехнічних знань про основні елементи машини, зокрема, верстатів. Відсутність ряду відомостей, які розкривають принцип їх роботи, створює труднощі під час формування важливих для розуміння сучасного процесу виробництва понять про пневмогідроприводи деревобробного устаткування. Учні недостатньо розуміють питання перетворення руху, роботу приводів й апаратури керування верстатами.

Для визначення ефективності формування загальнотехнічних знань і вмінь ми взяли за критерій процентне співвідношення кількості учнів, які розкривають науково-технічні основи процесів і явищ, що відбуваються у технічному об'єкті ( $K_2$ ) до кількості учнів, які виділяють лише характерні ознаки основних функціональних органів технічного пристрою ( $K_1$ ):

$$K = \frac{K_2}{K_1} \cdot 100\%$$

Експериментальну оцінку компонентів даного співвідношення ми здійснювали за допомогою таких методів: бесіди, анкетування, тестування, розв'язування задач з виробничим змістом і технічних завдань, метод експертних оцінок тощо. Результати дослідження зведені в табл. 2. Як видно з таблиці 2, процентне співвідношення  $K$  на початок експериментальної роботи приблизно однакове в експериментальних і в контрольних школах. Його ж середня величина — 40,9% свідчить про низький рівень загальнотехнічних знань школярів.

Таблиця 2

*Співвідношення узагальнених і прикладних знань старшокласників контрольних і експериментальних шкіл на початку експерименту*

Загальна кількість учнів, що визначалась у ході констатуючого експерименту	Кількість учнів, що мають прикладні знання про будову і принципи дії технічних об'єктів $K_1$	Кількість учнів, що мають узагальнені знання про технічні об'єкти $K_2$	$K = K_2/K_1 \cdot 100\%$
Експериментальні школи (всього 286)	202	84	41,5
Контрольні школи (всього 354)	252	102	40,5
Всього — 640	454	186	40,9

Для того, щоб прослідкувати результативність експериментальної роботи, ми, використовуючи метод експертних оцінок, метод визначення середніх значень та метод виявлення процентних відношень, визначили три рівні технічної підготовки школярів за формулами:

$$\begin{aligned} \text{високий} & \text{— при } x \geq \frac{3}{4}P, \\ \text{середній} & \text{— при } \frac{P}{4} \leq x < \frac{3}{4}P, \\ \text{низький} & \text{— при } x < \frac{P}{4}, \end{aligned}$$

де  $x$  — середня сумарна бальна оцінка учнів за вирішення завдань,  $P$  — максимальна можлива оцінка за виконання завдань.

Кожен із цих рівнів характеризує динаміку розвитку тієї чи іншої визначальної для підготовки якості.

*Високий рівень* технічної підготовки характеризується:

- 1) відповідністю вибору професії і життєвих планів у сфері професійного самовизначення (встановлювалась за допомогою відповіддей на питання анкети);
- 2) адекватною диференційованою оцінкою і самооцінкою технічно значущих якостей (за анкетною);
- 3) ефективним і якісним вирішенням завдань на узагальнення, порівняння, класифікацію, співвіднесення, конкретизацію властивостей технічних понять, явищ, об'єктів техніки (високий бал за виконання завдань).

*Середній рівень* технічної підготовки сполучається, як правило, з високим рівнем і характеризується:

- 1) частковою відповідністю або невідповідністю вибору професії життєвими планам;
- 2) завищеними оцінками і самооцінками технічно значущих якостей;
- 3) менш ефективним вирішенням технічних завдань.

*Низький рівень* технічної підготовки характеризується:

- 1) повною невідповідністю вибору професії життєвими планом;

2) неадекватною і недиференційованою оцінкою і самооцінкою технічно значущих якостей;

3) неефективним в вирішенні технічних завдань.

Бальна оцінка готовності учнів до продовження навчання визначалась сумуванням балів за кожним з 12 показників, необхідних для формування цілісної уяви про технічні об'єкти, при цьому бралися середні значення бальних оцінок загальних і спеціальних знань в галузі сучасної техніки:

$$X = \frac{1}{12} \cdot \sum_{n=1}^{12} \frac{x_y + x_c}{2},$$

де  $x_y$  — бальна оцінка загальних знань будови і принципу дії технічних об'єктів;

$x_c$  — бальна оцінка спеціальних знань основних функціональних органів технічного пристрою;

$n$  — кількість показників.

Результати констатуючого експерименту представлені в табл. 3.

Таблиця 3

*Розподіл старшокласників контрольних і експериментальних шкіл за рівнем технічної підготовки*

Рівень технічної підготовки учнівської молоді	Кількість учнів (%) у співвідношенні до загальної кількості учасників експерименту
Високий	—
Середній	16,8
Низький	83,2

Як видно з таблиці 3, на початку експериментальної роботи не було старшокласників з високим рівнем технічної підготовки. Переважну більшість (83,2%) характеризує низький рівень. Для підтвердження цього ми спробували з'ясувати самооцінку школярами своєї підготовки в галузі техніки. Ступінь задоволеності школярів своєю технічною підготовкою на стадії констатуючого експерименту ми визначили шляхом знаходження середньої арифметичної оцінки (чи медіани) за формулою:

$$L_{\text{зад}} = \frac{(+2) \cdot a + (+1) \cdot b + (0) \cdot c + (-1) \cdot d + (-2) \cdot e}{N},$$

де  $a, b, c, d, e$  — кількість школярів, включених за ступенем задоволеності своєю підготовкою в галузі техніки у відповідні групи:

“цілком задоволені” — (+2),

“швидше задоволені” — (+1),

“байдужий” — (0),

“швидше незадоволені” — (-1),

“зовсім незадоволені” — (-2),

$N$  — загальна кількість учнів.

У нашому дослідженні учнів 10–11 класів (усього опитано 640 мол.) було розділено на групи:  $a = 32$ ;  $b = 168$ ;  $c = 64$ ;  $d = 191$ ;  $e = 182$ .

$$L = \text{зад} = \frac{2 \cdot 32 + 1 \cdot 168 + 0 \cdot 64 - 1 \cdot 191 - 2 \cdot 182}{640} = \frac{-326}{640} = -0,51$$

Від'ємне значення коефіцієнта задоволеності школярів своєю технічною підготовкою свідчить про те, що вони самі низько оцінюють її.

**ЛІТЕРАТУРА**

1. Беспалько В.П. Дидактические основы программного управления процессом обучения / Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 1968. — 312 с.
2. Есаулов А. Ф. Проблемы решения задач в науке и технике. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1979. — 200 с.
3. Завалишина Д.Н. Психологический анализ оперативного мышления. Экспериментально-теоретическое исследование. — М.: Наука, 1985. — 224 с.
4. Кобардин О.Ф., Земляков А.Н. Тестирование знаний и умений у учащихся // Сов. педагогика. — 1991. — №12. — С.27–33.
5. Кудрявцев Т.В. Психология технического мышления. — М.: Педагогика, 1975. — 303 с.
6. Платонов К.К. Проблемы способностей. — М.: Наука, 1972. — 312 с.
7. Терещук Г.В. Дифференцированные задания для изучения станков // Школа и производство. — 1993. — №2. — С.12–17.
8. Терещук Г.В. Дифференцированные задания по техническому труду для учащихся V–VII классов. — М.: НИИТО и ПО АПН СССР, 1991. — 94 с.
9. Чебышева В.В. О некоторых особенностях мыслительных задач в труде рабочих // Встр. психологии. — 1968. — №3. — С.99–108.
10. Якованская И.С. Развитие пространственного мышления школьников. — М.: Вышшая школа, 1980. — 226 с.

Валерій МАЧУСЬКИЙ

**ОСОБАЛИВОСТІ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ З УЧНЯМИ  
У ПОЗАШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ**

У професійному самовизначенні учнів вирішальну роль відіграють суб'єктивні критерії та оцінки, які часто не відображають об'єктивну ситуацію вибору. Це дає підстави говорити про зростання ролі індивідуального підходу у профорієнтаційній роботі, що потребує використання особливих засобів психолого-педагогічної дії, основою яких є допомога особистості у підготовці до вибору професії.

Як свідчать результати нашого експериментального дослідження, важливою умовою успішного формування готовності учнів до професійного самовизначення є цілеспрямоване управління цим процесом. Але, як показує аналіз практики діяльності позашкільних навчальних закладів, педагогічні працівники відчують досить значні труднощі у постановці педагогічно доцільних цілей виховання і використання відповідних засобів їх досягнення. Неправильно поставлені цілі і неадекватно підібрані засоби їх досягнення негативно впливають на результативність навчально-виховного процесу.

Одним із шляхів вирішення цієї проблеми, на нашу думку, є забезпечення педагогічних працівників позашкільних навчальних закладів відповідними програмами, які включають розгорнуту систему цілей з урахуванням вікових особливостей учнів й оптимальним набором засобів, які забезпечують їх досягнення.

У процесі дослідження нами була розроблена цільова комплексна програма, яка може виступати засобом координації зусиль педагогічного колективу позашкільного навчального закладу, спрямованим на формування готовності учнів до професійного самовизначення у сфері технічної діяльності. За її основу ми взяли спосіб постановки цілей, які формуються через результати виховання, що проявляються у діях учнів. Сутність цільової програми полягає у визначенні загальної мети, яка пов'язує різні етапи процесу виховання і ціль досягнення нульового рівня, яка є систематизуючим фактором кожного конкретного етапу виховання. Цілі наступних рівнів є складовими частинами основної і наступної цілей.

У ході експериментальної роботи було встановлено, що за умов удосконалення діючих програм технічних гуртків для позашкільних навчальних закладів можна досягти певних зрушень у вирішенні проблеми формування готовності учнів до вибору технічних професій, проте не максимально можливих. Тому нами було розроблено "Програма професійного самовиховання" для учнів старшого шкільного віку, членів технічних гуртків позашкільних навчальних закладів.

З урахуванням специфіки курсу, яка полягала у поглибленні професійно важливих знань, реалізації індивідуального і диференційованого підходу до школярів рівного рівня

сформованості інтересу, були розроблені структура і зміст, наповнений профорієнтаційними відомостями, завданнями, тестами, профорієнтаційними іграми тощо, які мали на меті формування, діагностування і коректування готовності старшокласників до професійного самовизначення у сфері технічної діяльності.

При розробці даної програми ми врахували компоненти структури готовності, шляхи її формування. Тому у зміст програми було введено профінформаційні відомості про суспільну значущість технічних професій, вивчення власних психофізіологічних особливостей та зіставлення їх з вимогами професії, шляхи розвитку здібностей та окремих якостей, які необхідні для успішної професійної діяльності, шляхи здобуття обраної професії тощо.

Програма передбачала забезпечення учнів певним обсягом систематизованих профінформаційних знань, які сприятимуть виробленню вмінь і навичок, необхідних для формування готовності до вибору технічних професій та спеціальностей.

Розподіл годин, відведений на вивчення курсу, орієнтовний, але бажано зберегти порядок вивчення тем, оскільки вони мають логічний зв'язок, який полегшує систематизацію отриманих знань і формування на їх основі вмінь і навичок. Курс розрахований на учнів старших класів, які працювали у технічних гуртках третього року навчання або за індивідуальним планом. Перші заняття давали загальні відомості про групи технічних професій, їх значення для народного господарства, поняття про ринок технічних професій в Україні, регіоні, населеному пункті та важливість правильного вибору професії для майбутньої професійної діяльності.

Найвищим проявом готовності до вибору технічних спеціальностей встановлено емоційне позитивне ставлення до професії, прагнення оволодіти більшим обсягом знань та удосконалити уміння. Проте для формування високого рівня готовності необхідно було вивчати власні психофізіологічні особливості й уміти зіставляти їх з вимогами професії. Якщо здібності і вимоги професії збігаються, то це дає базу для формування готовності. У протилежному випадку особистість може працювати над розвитком здібностей, якщо виявляє навіть низький чи середній рівень сформованості професійного самовизначення. Таким чином, бачимо взаємозалежність рівнів сформованості здібностей до конкретного виду технічної діяльності і готовності до її вибору. Тому до програми курсу ми включили відомості про такі психофізіологічні особливості, як мислення, увага, пам'ять, здібності, темперамент, їх тестування та умови розвитку. Зіставлення цих особливостей з вимогами професії проводилося на кожному занятті, а після вивчення всіх особливостей вводилися поняття професійної придатності, професійно важливих якостей та ролі самовиховання у їх формуванні. На останніх заняттях школярі отримували відомості про шляхи здобуття технічних професій.

Наші спостереження, результати вивчення й аналізу передового педагогічного досвіду, дослідження інших вчених показали, що найбільша ідентичність профорієнтації забезпечується при використанні таких методів: пояснювально-демонстраційний, репродуктивний, дослідницький (у тому числі з вирішенням проблемних завдань). Вони використовувались залежно від етапів навчання учнів у технічних гуртках. Представникам технічних професій досить часто доводиться займатися дослідницькою роботою, що проявляється у визначенні різного роду неполадок, удосконаленні роботи механізмів, вузлів машин, розробці різного роду пристосувань, конструюванні нових технічних об'єктів, удосконаленні технологій — усе це вимагає попереднього пошуку, дослідницької роботи. Ними доведено, що найкращі результати досягаються шляхом поетапної постановки дослідницьких завдань.

У ході дослідження виявлено, що, використовуючи дослідницький метод, необхідно враховувати індивідуальні особливості учнів, їх здібності і схильності. При цьому потрібно починати з постановки часткових пошукових завдань, розширюючи їх кількість та ускладнюючи з віком учнів. Це забезпечує розвиток інтересів до конкретних видів технічної праці, які є основою певних професій технічної сфери.

Експериментальна робота у гуртках показала, що вибір форм і методів роботи [2] залежить не лише від вікової градації учнів, а й від їх психофізіологічних особливостей, специфіки гуртка, тематики його діяльності, матеріальної бази та підготовленості педагога. Крім того ми керувалися сукупністю визначених програмовою цілей.

Основною формою професійної інформації у гуртках були бесіди про професії, які за змістом відповідали профілю гуртка, бажанням та інтересам учнів, а також потребам у кадрах

регіону та місцевості, де знаходився позашкольній навчальний заклад. Як правило, зміст бесід був тісно пов'язаний із тематикою занять. Це давало можливість розширити перелік професій, з якими можливо було ознайомити учнів. Так, в авіамоделювальних гуртках учні знайомилися з професіями, починаючи від авіаційного моториста та слюсаря-складальника літаків до бортишкенера сучасного лайнера та авіаційного конструктора. Таким чином проводились бесіди й у гуртках автомобілістів, судномоделювальних та інших, де ми здійснювали експериментальну роботу. Бесіди проводили в основному керівники відповідних гуртків. Для активізації сприймання інформації на заняття запрошувалися представники окремих професій, для ілюстрації використовувалися фрагменти кіно- та діафільмів, слайди, фотографії. Однією з дієвих форм було залучення самих гуртківців до профінформаційної роботи. Вони заздалегідь готувалися до певного заняття й у визначений час розповідали про особливості певних професій товаришам по гуртку. Як показали наші дослідження, близько 80% учнів одержали інформацію про ті професії, до яких вони проявляли інтерес.

Результати вивчення особистості школярів за картою психофізіологічних якостей і одержані нами дані використовувалися керівниками експериментальних гуртків для формування готовності учнів до професійного самовизначення в умовах позашкольних навчальних закладів [4]. З цією метою робота з профорієнтації організовувалась на принципах розвитку особистості, самостійності і самодіяльності. Це зумовило співпрацю учнів з педагогами, викликало зацікавленість процесом підготовки і проведення профорієнтаційних заходів.

Основними педагогічними умовами формування готовності старшокласників до професійного самовизначення у сфері технічної діяльності в позашкольних навчальних закладах ми визначили: індивідуальний підхід у профорієнтаційній роботі; активізацію пізнавально-перетворюючої діяльності в гуртках; різноманітність педагогічних засобів профорієнтації; професіографічний характер профорієнтаційних заходів.

Для реалізації індивідуального підходу необхідно було диференціювати виконувану роботу щодо кожного учня. Так, індивідуальна профконсультаційна робота проводилась на основі вивчення особистості учня й співставлення його потенційних можливостей із вимогами професій (в основному це професії технічного профілю в наших експериментальних гуртках, що пов'язані із автомобільною, авіаційною та суднобудівною промисловістю).

У кожному конкретному випадку керівник гуртка схвалює чи коригує професійну спрямованість учня або ж переорієнтовує згідно з його індивідуальними особливостями, здібностями і т.п. А тому навіть у процесі проведення групових форм профорієнтації ми прагнули доручати учням індивідуальні, пошуково-інформаційні завдання, які б відповідали їх пізнавальним, професійним уподобанням.

Активізації пізнавальної діяльності ми досягали за рахунок залучення учнів до виконання дослідницьких, пошуково-інформаційних завдань. Дослідження показало, що особливо сприятливими у цьому відношенні є професіографічні дослідження, ділові ігри, пошукова робота профорієнтаційного змісту, екскурсії, захисти професій. Виявлено, що профінформаційна робота з опорою на активізацію пізнавальних потреб стимулює учнів до активної діяльності, спонукає їх до самостійного здобуття знань. У свою чергу активна самостійна робота учнів сприяє виникненню пізнавальних інтересів і переходу їх у професійні.

Ознайомлення зі змістом професій у процесі гурткових занять проходило завдяки розкриттю загальних і специфічних відомостей про умови і характер технічної праці, вимог, які пред'являє професія до людини, системи безперервної теоретичної і практичної підготовки тощо. У процесі гурткових занять нами проводилась робота з поглиблення профорієнтаційних знань про зміст праці спеціалістів технічних професій з урахуванням отриманої раніше інформації про них. Учням надавалися рекомендації з читання професіографічної літератури.

У процесі експериментальної роботи застосовувалися проблемні методи навчання, але їх ефективність виявилася тоді, коли вдавалось актуалізувати попередні знання учнів. Залучення творчих, проблемних методів в навчальну діяльність сприяли поглибленню спеціальних знань, а також активізації розумової діяльності учнів, закріпленню їх пізнавального інтересу до предметів фізики і математики, вивчення яких безпосередньо пов'язано з формуванням свідомого вибору конкретної технічної професії.

Розвиток технічного мислення здійснювався у процесі розв'язування творчих завдань. Якість їх виконання виступала критерієм сформованості технічного мислення, що є передумовою формування готовності до вибору технічних професій. Протягом навчального року учні проходили тести на об'єм, стійкість, переключення уваги. Саме ці розвинені якості необхідні при виконанні точних рухів на верстатах та іншому технологічному обладнанні. Наприклад, об'єм уваги визначається методикою "відшукування чисел по порядку" [1]. При оцінюванні об'єму уваги головним показником був час виконання. Принцип роботи полягає у тому, щоби, називаючи вголос цифри по порядку, швидко і правильно вказати їх на бланку, де вони розташовані урозкид. А визначення стійкості уваги проводилося за допомогою методики "коректурної пробки", яка являла собою пошук і викреслення певних букв на бланку протягом певного проміжку часу [1]. Для визначення переключення і розподілення уваги використовувалася модифікований варіант методики Шульце [5], за яким виявлявся рівень розвитку уваги, а саме: об'єм і стійкість.

Для успішного оволодіння професіями, які пов'язані з технікою, потрібна добре розвинена зорова пам'ять. Вправи, які сприяють розвитку зорової уваги, передбачали відтворення по пам'яті того чи іншого об'єкта в своїй увазі. Дослідження показують, що переважна більшість людей, навіть якщо легко впізнають тип об'єкта, як правило, не вміють чітко відтворити його по пам'яті в своїй увазі.

Для успішної технічної діяльності необхідні добре розвинені технічні здібності, в основу яких покладені особливості протікання відповідних психічних процесів: технічне мислення, просторова увага, мануальна спритність тощо. Технічні здібності — це поєднання психічних особливостей особистості, які визначають придатність учня до технічної діяльності, тобто це здібності до розуміння техніки і використання її у виготовленні виробів.

Одним із компонентів технічних здібностей є спостережливість. Це — особлива форма сприйняття, яка має підвищену активність, цілеспрямованість. У технічній діяльності велику роль відіграє сприйняття просторових відношень — відстані, фігури, форм об'єктів. Спостережливість полягає в умінні помічати характерні, але мало помітні особливості предметів і явищ. Вона формується у процесі систематичних занять улюбленою справою.

Досліджувати і розвивати технічні здібності найкраще при розв'язуванні технічних задач [1], які сприяють розвитку в учнів просторової уваги, спостережливості, формуванню вмінь аналізувати технічні об'єкти тощо.

Розвинені технічні здібності є одним з найвищих показників при виборі технічної професії чи спеціальності. Тому вчасне їх вивчення давало змогу учням самостійно й усвідомлено визначитись при виборі конкретної професії.

Забезпечення професіографічного характеру у профорієнтаційній роботі здійснювалось на основі вивчення всебічної характеристики тієї чи іншої професії. Вона включала знання таких сторін професії: значущість для суспільства; знаряддя праці; трудові операції, які виконує спеціаліст; якості, здібності, які необхідні для успішної роботи; вимоги до стану здоров'я; шляхи отримання професії; перспективи росту професійної майстерності. Це дало можливість ознайомити учнів не тільки з технологічною характеристикою професії, а й дізнатися про психологічні умови успішної трудової діяльності спеціаліста. Знання вимог професії до людини створювало установку на врахування своїх потенційних можливостей у професійному самовизначенні.

У ході експериментальної роботи у позашкільних навчальних закладах, які найчастіше функціонують у другій половині дня, досить ефективну роль відіграють зустрічі зі студентами вищих і середніх спеціальних навчальних закладів та їх викладачами. Так, учні експериментальних гуртків особливо цікавилися зустрічами, які проводились у формі тематичних вечорів та вечорів-звітів. Тематика останніх підбиралася з урахуванням вікових особливостей учнів, специфіки і змісту діяльності технічних гуртків позашкільного навчального закладу ("Поділимося професійними секретами", "Твоя майбутня професія", "Мій гурток — основа професії" і т.д.).

На вечорів-звітів запрошувалися друзі та батьки гуртківців, учителі-предметники, класні керівники, спеціалісти з підприємств та організацій. До таких вечорів заздалегідь готувалися виставки технічної творчості, на яких були представлені роботи учнів за певний період. Це, як

правило, відбувалося в кінці півріччя та року у дні проведення “Тижня науки, техніки і виробництва”, що стимулювало учнів до активної праці. Мова йшла про значення виконання робіт для майбутньої трудової діяльності гуртківців, про їх майбутні професії, професійні плани. Як показало анкетування школярів, батьків і керівників гуртків, так вечори значно мірі активізують творчу та самостійну діяльність дітей, виступаючи інтенсивною певнальсько-перетворюючою діяльністю, яка формує в учнів знання, уміння та якості, необхідні для оволодіння рядом технічних професій за профілем гуртка, розвиває ціннісні орієнтації на вибір відповідних професій.

У ході дослідження було встановлено, що значну роль в забезпеченні учнів професійною інформацією відіграють диспути та конференції, які проводяться в окремих чи суміжних за змістом діяльності гуртках. У процесі роботи ми переконалися, що важливо при цьому розробити тематику, виходячи з інтересів як дітей, так і запрошених на диспути чи конференції.

Одним із традиційних напрямків підвищення ефективності профорієнтаційної роботи з гуртківцями в експериментальних групах було використання технічних засобів навчання. Найбільш цікавими для учнів виявилися відеопільми про професії, які ми записували з телепередач, науково-популярних, документальних фільмів. Експеримент показав, що демонстрування відео- та кінофільмів значно підвищує інтерес до їх змісту, коли супроводжується коментарем керівника гуртка або спеціаліста певного виду трудової діяльності.

Зауважимо, що за попередніх форм проведення профорієнтаційної роботи також використовувалися технічні засоби навчання (в окремих фрагментах чи на стадіях бесід, конференцій, вечорів-звітів і т.д.). Їх учні найчастіше називали серед інших факторів, що забезпечували формування їх професійних намірів, значно поліпшували і розширювали уявлення про різні професії. Визначимо, що при доборі кінофільмів враховувалась специфіка гуртка, рівень знань та умінь учнів, їх досвід, бажання сприймати матеріал.

Одним із надійних факторів впливу на дітей у формуванні готовності до професійного самовизначення є робота з батьками, яка розпочиналася найчастіше на початку навчального року, коли вони спільно з дітьми приходили вибирати профіль гуртка. Методисти і керівники гуртків проводили настановчі бесіди, у ході яких батькам пояснювалася суть індивідуальних особливостей людини та їх відповідність обраному профілю гуртка, а отже, і певному виду майбутньої трудової діяльності та сфери професій. Для батьків і дітей ми проводили анкетування, або усні консультації, у ході яких визначалися основні дані про інтереси, наміри та бажання стосовно гуртка і майбутньої професії.

Дослідження показало, що допомога батьків своїм дітям у підготовці інформації про особливості окремих професій за тематикою гуртків забезпечує більш високий рівень як інформованості дітей, так і вишу професійних інтересів. На батьківських зборах в експериментальних гуртках було проведено бесіди про роль індивідуальних особливостей дітей і їх значення для вибору майбутньої професії. На батьківських зборах та під час проведення підсумкових виставок робіт гуртківців з окремими батьками проводилися додаткові бесіди з питань професійного самовизначення їх дітей, давалися поради і рекомендації на основі спостережень та коригуючої профконсультації з учителями. При цьому батьків знайомили з результатами їх тестування та діяльності у гуртку.

Висвітлені вище засоби формування готовності учнів до професійного самовизначення у позашкільних навчальних закладах при проведенні нашого дослідження використовувалися з початку експерименту. На останньому етапі формуючого експерименту керівники гуртків почали використовувати розроблені й апробовані нами рольові та ділові ігри, методика яких була єдиною для всіх, але зміст мав специфічні особливості залежно від профілю гуртка. В концентрованому вигляді вони відображали основні компоненти професійної діяльності спеціалістів і давали можливість моделювати міжособистісні відносини і дії у запропонованих ситуаціях, що сприяло осмисленню одержаних знань про професію та формуванню професійно важливих якостей особистості.

Виявлено, що застосування рольових і ділових ігор: стимулює пізнавальну активність учнів та уміння самостійно знаходити оригінальні рішення поставлених завдань; сприяє обміну практичним досвідом, взаємозбагачує учасників гри; створює позитивний емоційний настрій

для пошуку і набуття нових знань у галузі техніки та про професії сфери технічної діяльності, створюється позитивні умови для ліквідації відірваності одержаних теоретичних знань від практичної дійсності.

Рольові та ділові ігри сприяють формуванню та розвитку комунікативних здібностей учнів, покращують зворотний зв'язок із педагогами, гурткивці набувають упевненості у собі. Ми дотримуємося визначення, що ділова гра — це наближена до дійсності форма імітаційного моделювання професійної діяльності і предметного змісту професії, котра включає інструментальний та емоційно-рольовий аспекти розв'язання проблеми [3]. Ми розглядали її, з одного боку, як засіб реалізації змісту навчального матеріалу, а з іншого, — як форму організації пізнавальної діяльності учнів, де вони виступали у ролі представників різноманітних професій. Це дало можливість отримати об'єктивну оцінку і підтверджувало формування готовності старшокласників до вибору технічних професій. Результати застосування комплексу методик наведено в таблиці 1.

Таблиця 1

*Рівні готовності старшокласників до професійного самовизначення у сфері технічної діяльності (%)*

Рівні готовності старшокласників до професійного самовизначення у сфері технічної діяльності	Кількість учнів у %				Різниця між показниками до і після експерименту	
	До експерименту		Після експерим.		Експ.	Контр.
	Експ.	Контр.	Експ.	Контр.		
Високий	25,3	24,7	44,8	28,1	+19,5	+3,4
Середній	38,4	37,6	37,4	41,8	-1,0	+4,2
Низький	36,3	37,7	17,8	30,1	-18,5	-7,6

Отже, цілеспрямований і систематичний вплив на особистість у процесі технічної діяльності забезпечує формування готовності до вибору конкретної технічної професії або спеціальності в умовах позашкольних закладів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Губенко А.В., Мадзигон В.Н. Профконсультація школярів. — К.: АПН України, 1995. — 160 с.
2. Педагогічне управління професійним самовизначенням учнівської молоді: Методичний посібник / Д.О.Закатнов, Н.В.Желера, В.В.Магуський та інші / За ред. М.П.Тюменка. — К.: Інститут проблем виховання АПН України, 2001. — 156 с.
3. Прядников И.С. Деловая игра как способ активизации учащихся старших классов в профессиональном самоопределении // Вопросы психологии. — 1987. — №4. — С.92-99.
4. Форми і засоби вивчення старшокласників з метою профконсультації: Методичний лист / Є.М.Павлютенков, М.П.Тюменко, М.І.Іпшак, В.В.Магуський та інші // Інформаційний збірник Міністерства народної освіти УРСР. — 1990. — №6. — С.3-31.

Василь ЛЮЛЬКА

### СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ Й КРИТЕРІЇ ОЦІНКИ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ СТАРШОКЛАСНИКІВ НА СІЛЬСЬКОГО СПОДАРСЬКІ ПРОФЕСІЇ

Термін “спрямованість особистості” є іманентним для філософії, соціології, психології та педагогіки. В контексті педагогічної науки проблема професійної спрямованості полягає у визначенні шляхів та засобів її формування.

Є.Павлютенков визначає професійну спрямованість як сукупність мотивів вибору професії. Він вважає, що ієрархія мотивів для кожної особистості є індивідуалізованою та динамічною. Визначальним при виборі професії може бути як один мотив, так їх група.

Розглядаючи професійну спрямованість конкретного учня, потрібно визначити провідний мотив (групу мотивів) і вивчати його в комплексі з іншими якостями особистості [5, 34].

На думку А.Сейтешева професійна спрямованість є важливою стороною загальної спрямованості особистості, складним психологічним утворенням, яке являє собою сукупність потреб, інтересів, установок, цілей, схильностей, переконань тощо та визначає вибір життєвих шляхів [8, 35].

А.Шавір вважає, що перша необхідна умова формування професійної спрямованості полягає у виникненні вибірково-позитивного ставлення людини до професії або до її окремої сторони. При цьому мова йде про виникнення суб'єктивного ставлення, а не про об'єктивні зв'язки, що можуть існувати між людиною та професією. Зрозуміло, що поява суб'єктивного ставлення визначається об'єктивними відношеннями між людиною та професією, проте останні можуть не набути особистісної значущості або обумовити вибірково-негативне ставлення як до окремих сторін, так і до всієї професії в цілому [9, 31].

Максимальної інтенсивності формування професійна спрямованість набуває в старшому шкільному віці, коли в основному складаються стійкі інтереси та виявляються наміри посісти певне місце у суспільстві. Аналіз досліджень в проблемі формування професійної спрямованості показав, що ряд учень вважає, що у підлітків вона не є стійким утворенням. Конкретні професійні інтереси складаються й набувають свідомого та стійкого характеру лише у віці 13–14 років або, навіть, пізніше. В підлітковому віці лише накопичуються різноманітні інтереси, а в юнацькому — відбувається селекція найбільш значущих інтересів й цінностей і вони займають важливе місце у загальній структурі особистості [10, 112].

Орієнтуючись на рівні сформованості в учнів професійних намірів, інтересів, схильностей та мотивів, Є.Клімов виділив чотири рівні професійної спрямованості. Перший характеризується наявністю намірів щодо оволодіння професією, проте вони чітко не виражені, інтереси не є стійкими, в учня не сформовані уявлення ні про себе, ні про власні якості, ні про вимоги професії до людини. Другий рівень передбачає наявність деякого кола професій, яким надається перевага і які можуть відзначитися за своїм змістом. В учня починають складатися певні уявлення про себе, розуміння відповідності власних якостей вимогам професії тощо. Для третього рівня притаманне виділення учнем певної професії, наявність у школяра уявлень про себе та вимоги професії. Проте ці знання та уявлення існують швидше в теоретичному, а не практичному плані. Четвертий рівень характеризується активною реалізацією професійних намірів. Учень розвиває необхідні для обраної професії якості, виходячи з власної самооцінки та досвіду практичної діяльності. На основі ознайомлення з професією та набуття певного практичного досвіду учень формує чітку програму на майбутнє в плані оволодіння професією та розвитку кар'єри [2].

П.Шавір вважає, що професійну спрямованість доцільно диференціювати за показниками, що визначають її змістовну та динамічну характеристики. До першої він включає повноту й рівень професійної спрямованості, до другої — її інтенсивність, дієвість і стійкість. Під повнотою професійної спрямованості автор розуміє коло мотивів переваг професій. Вибіркове ставлення до професії часто обумовлено виникненням поодиноких мотивів, пов'язаних як з окремими сторонами змісту, так і з процесом діяльності або деякими зовнішніми атрибутами професії. За певних умов значущими для особистості може стати багато пов'язаних із професією факторів — її творчі можливості, перспективи кар'єри, престиж, матеріальні, гігієнічні та інші умови праці, відповідність особливостям характеру і т. ін. Це свідчить про те, що професійна спрямованість базується на широкому колі потреб, інтересів, ідеалів, установок людини. Виходячи з цього, автор вважає, що один з напрямків розвитку професійної спрямованості полягає в збагаченні її мотивів: від окремого — до все більш рівнобіжної та різноманітної системи мотивів [9, 27–29].

Згідно з дослідженнями С.Рубінштейна, мотиви діяльності пов'язані з метою, яку людина прагне досягнути. Проте може мати місце й розбіжність між мотивації та метою діяльності. Мотив може “пересунутися” і на саму діяльність, що має місце у випадках, коли для людини мотив діяльності знаходиться у самій діяльності. Дослідник вважає, що мотиви виходять із різноманітних потреб та інтересів, які формуються у людини в процесі суспільного життя [7].

Оскільки як конкретна трудова діяльність людини, так і вибір майбутньої професії обумовлюється не одним, а кількома взаємопов'язаними мотивами, при визначенні особливостей формування професійної спрямованості доцільно виділяти певну систему мотивів, яка може бути структурованою відповідно до деякої ієрархії. При цьому формування професійної спрямованості відбувається в процесі навчально-трудої діяльності, яка обумовлює не лише зміни значущості мотивів, а й появу нових та інволюцію вже існуючих мотивів. Дослідження В.Брагіної, Л.Рожкиної, В.Ковальова показали, що в процесі трудової підготовки ієрархія мотивів змінюється в бік її адекватності обраному учнем напрямку професійної діяльності. Бажано, щоб ієрархія мотивів вибору професії передбачала домінування мотивів, безпосередньо пов'язаних із процесом та змістом праці (пізнавально-процесуальні мотиви) [4, 35]. С.Кратцке, Н.Левітов, С.Ретвін та інші дослідники вважають, що найбільш значущим мотивом навчально-трудої діяльності є стійкий інтерес до конкретного виду праці.

Ряд дослідників вказує на те, що професійну спрямованість доцільно розглядати як поетапний процес. Так, наприклад, А.Сейтешев вважає, що процес розвитку професійної спрямованості складається з трьох основних етапів. На першому учень зовнішньо приймає рішення засвоїти конкретну спеціальність, маючи при цьому відповідний емоційний настрій, епізодичний, ситуативний інтерес до неї, проте у виборі він не є самостійним та ініціативним. Для наступного етапу притаманними є фіксована установка на професію та більш стійкі професійні інтереси; проявляються відповідні схильності, проте учня цікавить лише практичний бік теоретичного матеріалу, формується самостійність тощо. На третьому етапі учень має тверду установку на професію, стійкий інтерес та схильність до неї при наявності певного досвіду й здатності до відповідної діяльності; проявляє захопленість практичною і теоретичною сторонами навчального матеріалу. Проте при визначенні етапів розвитку професійної спрямованості автор залишив поза увагою становлення мотиваційної сфери, яка, на думку переважної більшості дослідників є психологічною основою вибору професії [8, 41–43].

У розглянутих вище роботах висвітлюються соціальні та психолого-педагогічні аспекти спрямованості особистості, обґрунтовуються внутрішні механізми і зовнішні чинники, які сприяють розвитку і функціонуванню цієї якості й обумовлюють її соціальну природу. Зазначається також, що спрямованість є однією із провідних якостей людини, котра визначає основні напрямки поведінки, що зумовлюються актуальними потребами, інтересами, ідеалами, переконаннями та іншими чинниками, й залежить від значущості для людини набутих знань, рівня розвитку свідомості і самосвідомості, моральної вихованості, осмислення власного і суспільного досвіду, вміння здійснювати самоаналіз тощо.

Для практичної роботи з формування спрямованості важливо знайти зв'язок між спрямованістю та діяльністю, вчинками, поведінкою людини. Спрямованість визначає особливості поведінки і дії людини, які визначають її склад в соціальному плані з суттєвих позицій: ставлення до інших людей, до себе, до свого майбутнього. Тому професійна спрямованість знаходить прояв не тільки у ставленні людини до суспільства та зовнішнього середовища взагалі, а й до себе, до своєї діяльності та її результатів. Якщо в мотиваційній системі переважають мотиви самозабезпечення, самовираження особистих прагнень, то має місце особистісна спрямованість “на себе”. Якщо ж діяльність людини регулюють мотиви, що спричиняються самою діяльністю (інтерес до трудового процесу, заглиблення в сутність діяльності тощо), має місце трудова спрямованість особистості.

Проте, на наш погляд, було б неправильно розуміти ставлення до професії однобічно — тільки як прояв активності, вибірковості з боку людини. Ми вважаємо, що тут має місце взаємодія, оскільки професія теж певною мірою впливає на людину. Цей вплив визначається сукупністю образів, думок, станів тощо, що виникають у свідомості під впливом об'єкта, і що особливо суттєво — об'єктивними вимогами, які професія ставить до людини. До їх числа відносяться вимоги, що ставляться професіями до певних психолого-фізіологічних особливостей людини і до яскравих особливостей протікання психічних процесів, тобто загальних та спеціальних здібностей.

У роботах О.Ковальова, В.Мясничева, Б.Теплова, А.Шавіра зазначається, що суттєвою ознакою вибору адекватного напрямку професійної спрямованості є відповідність здібностей та

нахилів особистості вимогам, які професія ставить до людини. Власне проблема співвідношення нахилів як спрямованості на діяльність та здібностей до цієї діяльності знайшла досить широке відображення в роботах вітчизняних учених [4].

Дослідження Б.Теплова, С.Мяснищева, С.Рубінштейна, А.Шавіра, Г.Щукиної та ін. дозволяють встановити зв'язок нахилів зі спрямованістю особистості. Так, вони вважають, що фундаментом для розвитку нахилів є розвинуті інтереси.

Варто зазначити, що не кожний інтерес може стати психологічною основою мотиву та вибору професії, що ґрунтується на ньому. Часто інтерес до певної професії має ситуативний характер, тобто професія виступає в формі, яка притягує мимовільну увагу школяра. При цьому останній не робить вольових зусиль для більш глибокого ознайомлення з даною професією. Але існує й діяльний інтерес, який стимулює не лише активне сприйняття інформації щодо професії, а й певну активну діяльність за власною ініціативою з переживаннями позитивних емоцій, що пов'язані з даною діяльністю, з наданням їй переваги тощо. Проте на цьому рівні розвитку інтересу до професії можуть бути відсутні усвідомлені професійні наміри, але на базі діяльного інтересу до професії виникає та розвивається професійний інтерес [3, 34].

Таким чином, у теоретичному плані потрібно розрізнити інтерес до професії та професійний інтерес. Якщо учень сприймає професію безвідносно до змісту її праці, має наближені уявлення щодо неї та намагається розширити свої знання про певну професію, то можна говорити про інтерес до професії. Якщо в результаті цілеспрямованої пізнавальної та практичної діяльності школяр набуває нові професійні знання та уміння й намагається розширити їх, то можна стверджувати наявність професійних інтересів. Отже, за твердженням Є.Павлютенкова, однією зі складових психологічної основи професійної спрямованості є діяльний, активний інтерес до професії.

Як зазначалося вище, з поняттям "професійна спрямованість" щільно пов'язано поняття "здібності". Одним із варіантів їх взаємозв'язку є ситуація, при якій виникнення схильності до професії детерміновано певними даними людини. В цьому випадку схильність фактично є потребою в реалізації людиною своїх здібностей. Проте часто вибіркове ставлення до діяльності виникає не на ґрунті реактивності особистості на її специфічний зміст, а в зв'язку з тим, що вона задовольняє інші потреби, які є на цей час домінуючими (система цінностей, вікові особливості, потреба у різномічному розвитку та ін.). Таким чином, вплив фактора здібностей на виникнення вибіркового ставлення до діяльності може бути віддаленим та опосередкованим [6].

Компоненти професійної спрямованості старшокласників, про які мова йшла вище, змінюються від простих до більш складних. Такі параметри у структурі особистості, як потреби, інтереси, нахили, здібності, ціннісні орієнтації, мотиви дають імпульси до активності. В учнів поступово формується соціально-психологічна установка, яка характеризується готовністю здійснити вибір професії, що переходить у здатність до професійного самовизначення.

Синтезуючи цілий ряд досліджень з даної проблеми, приходимо до висновку про недостатню чіткість у визначенні сутності професійної спрямованості особистості. Аналіз психолого-педагогічної літератури дає також можливість вважати, що поняття професійної спрямованості більш точно може бути розкрито через соціально-психологічну установку, яка передбачає неперехідну тривалу готовність особистості діяти відповідно до власних потреб щодо професійного вибору [10].

Виходячи із раніше сказаного, професійну спрямованість особистості можна визначити як провідну інтегральну якість, що формується на основі певної системи знань та вмінь і характеризується соціально-психологічною установкою на визначений вид трудової діяльності відповідно до потреб, інтересів, нахилів та мотивів і яка виражається у пролонгованій готовності здійснити професійний вибір.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми професійної спрямованості старшокласників дозволяє визначити основні критерії оформованості у старших підлітків професійної спрямованості особистості:

- 1) інформованість про певні професії;
- 2) прояв інтересу до визначених професій;

- 3) сформованість мотивів, пов'язаних із змістом професій;
- 4) наявність нахилів до відповідної праці;
- 5) сформованість професійних намірів.

Для інтегрованої оцінки ступеня сформованості професійної спрямованості, на основі запропонованих критеріїв, ми визначали рівень професійної спрямованості старшокласників на професії сільськогосподарського виробництва, що відображає якісну і кількісну характеристику даного особистісного утворення. Визначення критеріїв професійної спрямованості дозволяє виділити різні групи учнів за рівнем її сформованості.

Показники високого рівня професійної спрямованості старшокласників на сільськогосподарські професії

- інформованість про професії характеризується конкретністю знань про професії агропромислового комплексу та усвідомленість потреби у виборі окремих з них;
- мотивація вибору професій визначається чіткими провідними мотивами, спрямованими на зміст відповідної діяльності;
- професійні інтереси активізують пізнавальну та практичну діяльність з метою оволодіння необхідними знаннями, уміннями та розвитку професійно значущих якостей;
- успішність із теорії та практики з роками зростає і чітко пов'язується з професійними інтересами та намірами;
- професійні наміри мають чітку вираженість із визначенням конкретних шляхів подальшого професійного навчання та працевлаштування.

Показники середнього рівня професійної спрямованості старшокласників на сільськогосподарські професії

- інформованість про професії характеризується сукупністю знань про основні професії та усвідомленням потреб у виборі деяких з них;
- мотивація вибору професій визначається мотивами, певною мірою пов'язаними з відповідною діяльністю;
- професійні інтереси частково впливають на пізнавальну та практичну діяльність для оволодіння необхідними знаннями та уміннями;
- успішність з теорії та практики з роками навчання покращується і певним чином пов'язується з професійними інтересами та намірами;
- професійні наміри мають певну вираженість із визначенням окремих шляхів подальшого професійного навчання.

Показники низького рівня професійної спрямованості старшокласників на сільськогосподарські професії

- інформованість про професії характеризується окремими знаннями про ряд професій та уявленнями про потребу оволодіння деякими з них;
- мотивація вибору професій визначається мотивами, частково пов'язаними з відповідною діяльністю;
- професійні інтереси недостатньо впливають на пізнавальну та практичну діяльність для оволодіння необхідними знаннями та уміннями;
- успішність з теорії та практики з роками навчання не покращується;
- професійні наміри не виражені, а шляхи подальшого професійного навчання не мають конкретизації.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте: Психологические исследования. — М.: Просвещение, 1968. — 252 с.
2. Климов Е.А. Психолого-педагогические проблемы профессиональной ориентации. — М.: Просвещение, 1983. — 160 с.
3. Маташ Н.Ю. Формування у старшокласників професійної спрямованості на сільськогосподарські спеціальності у взаємодії школи та вузу / Дис... канд. пед. наук: 13.00.01. — К., — 1994. — 196 с.
4. Осадний С.В. Формування професійної спрямованості старшокласників у процесі вивчення електронно-обчислювальної техніки / Дис... канд. пед. наук: 13.00.01. — К., — 1999. — 211 с.
5. Павлютенков Е.М. Формирование мотивов выбора профессии. — К.: Рад. шк., — 1980. — 143 с.

6. Платонов К.К., Адашкин Б.И. Об изучении и формировании личности учащегося. — М.: Высш. шк., 1966. — 160 с.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. — М.: Учпедгиз, 1940. — 512 с.
8. Сейтешев А.П. Профессиональная направленность личности: Теория и практика воспитания. — Алма-Ата: Наука, 1990. — 336 с.
9. Шаев П.А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности. — М.: Педагогика, 1981. — 96 с.
10. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. — М.: Просвещение, 1969. — 317 с.

Олександр МЕЛЬНИК

### ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ ЗМІСТУ ПРОФКОНСУЛЬТАЦІЙНОЇ РОБОТИ ЗІ ШКОЛЯРАМИ В ПРОЦЕСІ ПРОФІЛЬНОГО ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

Профконсультативна робота спрямована на узгодження індивідуальних особливостей особистості й потреб ринку праці. Всебічне та комплексне вивчення особистості в цьому процесі — основа для формування індивідуального стилю професійної діяльності. Розпочинається профконсультативна робота (ПКР) з підготовки школярів до професійного самовизначення і конкретного вибору майбутньої професії учнями старших класів. Пізніше профконсультативні заходи покликані допомогти молоді, що навчається, вибрати спеціалізацію та здійснити початкову профадаптацію. Працевлаштування та програма професійного зросту — кінцева мета організації та проведення ПКР.

Аналіз теоретичних та прикладних досліджень цієї проблеми дав нам можливість виділити чотири етапи ПКР:

*Підготовчий етап* — здійснюється від народження та протягом навчання в школі. На цьому етапі мета ПКР — спостереження, виявлення, обґрунтування й створення відповідних умов для розвитку індивідуальності кожного окремого школяра. Реалізується за рахунок включення в різноманітні види навчально-трудової діяльності (суспільно корисна, спортивна і т.п.).

*Основний етап* охоплює учнів старших класів. Мета — підготовка старшокласників до самостійного вибору майбутньої професії. Самостійність у цьому процесі проявляється у здатності повторити обґрунтований вибір у нових умовах. Реалізується за рахунок сукупності педагогічних засобів формування готовності до цього феномена.

*Уточнюючий етап*. Допомога випускникам шкіл та студентам професійних навчальних закладів у конкретизації фахової підготовки та її спеціалізації і початкова профадаптація — головна мета ПКР на цьому етапі.

*Завершальний етап*. Працевлаштування та допомога у формуванні індивідуального стилю професійної діяльності на конкретному робочому місці — головні завдання, які стоять перед ПКР на цьому етапі. Закінчується цей процес виробленням та удосконаленням перспектив професійного зросту.

У наукових дослідженнях існуючі тенденції щодо збільшення і конкретизації етапів та видів ПКР пов'язані, з нашої точки зору, насамперед, із різними рівнями конкретизації та диференціації завдань, які бажано вирішити в процесі підготовки учнівської молоді до професійного самовизначення. Такий шлях диференціації змісту перспективний, але на даний час конкретизація завдань, які необхідно вирішити на кожному етапі, має несистемний характер і стосується всієї профорієнтаційної роботи з учнівською молоддю, її виховної, формуючої та розвиваючої функцій. З іншого боку, деталізація завдань формуючої ПКР здійснюється відповідно до методички консультування та проблем, які виникають у практиці консультування. Тому ми вважаємо, що диференціація змісту ПКР має свої особливості і повинна відповідати загальній меті профорієнтаційної роботи.

Виділення етапів — перший крок диференціації змісту ПКР на всьому проміжку розвитку та становлення професіонала. Це також дає можливість уточнити зміст такої роботи зі старшокласниками, кінцева мета реалізації якої — вибір конкретної професії і шляхів отримання професійної підготовки, враховуючи фізичний розвиток, стан здоров'я, профспрямованість, здібності, рівень та якість загальної та спеціальної підготовки і т.п.

Зміст профконсультаційної роботи зі старшокласниками полягає в формуванні їхньої готовності до самостійного вибору майбутньої професії, що передбачає:

- ознайомлення школярів з професіографічною інформацією (значення вибору майбутньої професії, види та умови праці, професії та їх вимоги, кон'юнктура ринку праці та ін.);
- вивчення індивідуальних особливостей особистості старшокласника (інтереси, мотиви, наміри, здібності і т.д.);
- формування самостійності учнівської молоді в питаннях професійного самовизначення (педагогічні аспекти консультування), підготовки до вирішення проблем відповідного рівня.

Диференціація запропонованого змісту реалізується за рахунок видів ПКР (інформаційно-довідкова, діагностична, формуюча). Відомий дослідник в галузі психології Е.Клімов окремо виділяє медичну ПКР [3, 6–9], А.Голомшток додатково наголошує на психологічній [7, 178]. Важливість завдань, які вирішуються в процесі медичної та психологічної ПКР, безапелюсна. Однак, спираючись на результати досліджень останніх років та загальноєвропейські тенденції щодо участі в процесі консультування представників медицини, психології, педагогіки, фізіології і т.д., виділяти окремо та наголошувати на важливості вирішення окремих завдань не варто.

У дослідженнях М.Тименка, Д.Раззюкова виділяється ще більше видів та етапів ПКР із старшокласниками в МНВК відповідно до тих завдань, які бажано вирішити в процесі профільного трудового навчання. Всього автори виділяють сім етапів та чотири види ПКР [5, 3–9]. З нашої точки зору, такий шлях диференціації змісту стосується більше методички консультації, оскільки дослідники виділяють окремо попередню, уточнюючу, коректуючу, зокрема етап вивчення проблемної ситуації.

Ознайомлення школярів із професіографічною інформацією передбачає забезпечення їх знаннями про значення вибору професії, види та умови праці, професії та вимоги, які вони висувують до фахівців, кон'юнктуру ринку праці і вирішується в процесі інформаційно-довідкової профконсультації.

Діагностика ПКР спрямована на виявлення індивідуальних особливостей особистості, своєрідності й неповторності кожного старшокласника. Доречно відзначити тенденцію, яка стосується запровадження особистісного підходу, що передбачає комплексне вивчення структури особистості, всіх компонентів психологічної структури у взаємозв'язку та взаємозалежності, поступовий перехід від аналітичного дослідження відокремлених аспектів особистості до цілісного, синтетичного вивчення особистості школяра. На важливість цього вказує більшість науковців: Л.Божович, Е.Клімов, К.Платонов, В.Рибалко, М.Тименко, Б.Федоришин та ін. Так, К.Платонов стверджує, що “не будь-яке вивчення особистості, а тільки таке, коли через особистість як через ціле пізнаються її елементи та зв'язки цих елементів як між собою, так і з цілісною особистістю. Реальний хід психологічних досліджень показує, що навіть тоді, коли дослідник не усвідомлює, але фактично застосовує особистісний підхід, результат його дослідження стає більш цінним, аніж тоді, коли дослідження ведеться з фундаменталістських позицій” [8, 217].

Отже, діагностична ПКР передбачає дослідження особистості старшокласника як цілісного утворення, яке має власну структуру. Виділення та виявлення окремих психічних властивостей (компонентів структури особистості) повинно розглядатися в контексті особистості в цілому. Така тенденція поступово стверджується в наукових дослідженнях, запровадження її в практику консультування особистісного підходу обумовлено досягненнями в галузі психології, зокрема в побудові структури особистості та методів визначення й оцінювання властивостей особистості.

На жаль, в сучасних умовах існує кілька досить складних проблем, які стоять перед практичними працівниками в питаннях діагностики особистості школяра з метою профконсультації. Обмежений час, за який практично неможливо виявити необхідну сукупність характеристик, значна кількість учнів, яких потрібно охопити, обмежений і несистематизований набір діагностичних методів, інші проблеми (важкі підлітки, шестирічки, педагогічно занедбані діти і т.д.), які вирішуються психологами-профконсультантами, призводять до зниження ефективності процесу взаємодії профконсультанта й особи, яка обирає майбутню професію. Вважаємо, що перспективним диференціальна та встановлення

відповідності змісту діагностичної ПКР на різних етапах її організації та проведення. Це дасть можливість вивчати різні аспекти життєдіяльності школярів у динаміці і поступово переходити від більш загальних характеристик старшокласників до конкретних, а згодом з'ясувати, на основі зафіксованої інформації у схемі-картці, лише окремі питання, які стосуються спеціалізації та профадаптації.

Наступна проблема — тестоманія, яка набула масового характеру у зв'язку з пологою на ринку книгопродукції найрізноманітнішої літератури з питань діагностики. Використання тестів (стандартизованих методик) повинно бути обережним і контрольованим факцією. Швидкість і зручність одержання та обробки діагностичних результатів, їх інтерпретація — головні переваги, які спонукають фахівців користуватися цим інструментарієм у практиці консультування. На жаль, вони не відповідають структурі особистості й існують певні труднощі адекватного співставлення психодіагностичних даних, отриманих за допомогою різних методик. Використання однієї і тієї ж системи оцінок, яка приведена до певної шкали виміру, — один із шляхів підвищення результативності тестових вимірів.

Розглядаючи окремі дослідження, які стосуються побудови структури особистості, бачимо ще одну складну проблему — реалізацію результатів у практиці профконсультативної роботи. Використання практичними працівниками діагностичних методів, виявлення окремих, здебільшого ізольованих, аспектів особистості викликає значні труднощі в інтерпретації результатів та виробленні комплексного систематизованого уявлення про особливості й неповторність кожного окремого школяра. Не зважаючи на критику запропонованої К.Платоновим структури особистості, саме за її допомогою, на наш погляд, на даному етапі можливо систематизувати проведення діагностичних зрізів практичними працівниками та підвищити результативність їхньої роботи.

Виявлені проблеми дозволяють стверджувати, що в основі діагностичної профконсультації повинен утверджуватись особистісний підхід, який передбачає комплексне вивчення всіх підструктур особистості. Оскільки на даний час побудова структури особистості та обмежена кількість діагностичних методів як у кількісному відношенні, так і часі, який необхідний для їх проведення свідчить про реалізацію різнобічного вивчення індивідуальних особливостей старшокласників, рівень та глибина диференціації необхідні та достатні для складання характеристики школяра з метою допомоги у виборі майбутньої професії. Поряд із тестуванням використання інших методів дослідження особистості (бесіда, спостереження, аналіз результатів діяльності тощо) гармонійно доповнюють одержання необхідної інформації про кожного школяра.

Формуюча профконсультація має на меті підготувати старшокласників до самостійного вибору майбутньої професії. Самостійність у цьому процесі проявляється у відносній незалежності, можливості на основі досвіду узгодження різноманітних чинників вибору знаходити компроміси, визначати, передбачати, оцінювати свій вибір, відповідати за нього. Формування самостійності старшокласників при виборі майбутньої професії передбачає здатність повторити вибір при необхідності в нових умовах підкоректувати та здійснити вузьку спеціалізацію в майбутньому.

Диференціація змісту формуючої ПКР ми розуміємо як індивідуалізацію підготовки, яка здійснюється за рахунок диференціації школярів, змісту підготовки, засобів, форм та методів формування готовності приймати рішення щодо вибору майбутньої професії. Зовнішня диференціація передбачає виділення окремих учасників цього процесу, формування певних груп, а внутрішня — систематизацію матеріалу. Ми вважаємо, що зовнішня диференціація реалізується за рахунок виділення окремих старшокласників та певних груп відповідно до різних рівнів готовності (за результатами констатуючого експерименту) вирішення проблеми майбутнього професійного шляху.

Впровадження різноманітних підходів та обґрунтування доцільності їх використання в профорієнтаційній роботі зі старшокласниками вимагає розмежування понять особистісного підходу, індивідуального, індивідуально-психологічного, системно-структурного, типологічного і т.д.

На важливості використання особистісного підходу здебільшого наголошується у дослідженнях з психології особистості. Він може застосовуватися до будь-якого явища як елемента структури особистості.

Індивідуальний підхід найбільш розповсюдженій у педагогіці; згідно з ним у навчально-виховній роботі з дітьми необхідно враховувати вікові, статеві, фізичні, фізіологічні та інші особливості. Індивідуальний підхід — це підхід з урахуванням особливостей, притаманних окремій людині. Ми вважаємо, що цей підхід включає і особистісний, який передбачає підхід до кожного окремого школяра як до особистості. Використання індивідуального підходу в дослідженнях вітчизняних науковців розглядається у якості засобу підвищення ефективності навчально-виховного процесу в різних аспектах. На думку дослідників, школярів необхідно розділити на окремі групи, враховуючи різні рівні знань, умінь та навичок, й у зв'язку з цим вводити в навчальний процес гнучкі стратегії індивідуалізованої підготовки. Отже, індивідуальний підхід передбачає диференціацію змісту підготовки.

Як відзначає І.Волощук, індивідуалізація — це така взаємодія між учасниками навчального процесу, коли найповніше використовуються індивідуальні особливості кожного, визначаються перспективи подальшого розумового розвитку й гармонійного вдосконалення особистісної структури, ведеться пошук засобів, які сприяли б формуванню індивідуального стилю діяльності майбутнього спеціаліста [2, 34].

С.Гончаренко підкреслює, що індивідуалізація — це організація такої взаємодії між учасниками процесу навчання, при якій найбільш повно використовуються індивідуальні особливості кожного, визначаються перспективи подальшого розумового розвитку і гармонійного вдосконалення особистісної структури, відбувається пошук засобів, які б компенсували наявні недоліки і сприяли формуванню індивідуального стилю діяльності майбутнього спеціаліста [1, 68].

Диференціація в процесі навчання — це розподіл індивідуальних особистісних якостей особистості за певними ознаками, притаманними кільком учням; це особливий підхід учителя до різних груп учнів або окремих учнів залежно від змісту, обсягу, складності, методів навчання тощо [1, 70].

Перехід економіки України до ринкових відносин зумовив потребу внести кардинальні зміни в систему трудового виховання та профорієнтації учнів середніх закладів освіти. Сучасний випускник школи повинен не тільки вміти вибрати майбутню професію, а й бути психологічно готовим до перекваліфікації, проявляти економічну активність, уміти самореалізуватися в іншій площині суспільної праці тощо. Одним із шляхів вирішення цієї проблеми, на нашу думку, є виявлені окремі підходи до диференціації змісту ПКР у процесі підготовки учнівської молоді до самостійного вибору майбутньої професії.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко О.У., Володько В.М. Проблеми індивідуалізації процесу навчання // Педагогіка і психологія — 1995. — № 1. — С.63–72.
2. Волощук І.С. Морально-етичний аспект виявлення інтелектуально обдарованих дітей та розвитку в них творчих задатків // Педагогіка і психологія — 1994. — №3. — С.21–34.
3. Климов Е.А. Общая типология ситуаций (жазусов) и структура мыслительных задач, возникающих в практике работы профконсультанта // Научные труды ВНИИ профтехобразования — Л., 1976. — Вып.32. — С.5–25.
4. Климов Е.А. Как выбрать профессию. — М.: Просвещение, 1984. — 160 с.
5. Профконсультационная работа із старшокласниками в умовах МНВК / За ред. М.П.Тютенка. — К.: Р УМК, — 1992. — 70 с.
6. Профконсультационная работа со старшекласниками/ Под ред.Б.А.Федоришина. — К.: Радшкола, 1980. — 160 с.
7. Профконсультационная работа в школе// Сб научных трудов/ Под ред.А.Е.Голомшгожа. — Калуга, 1968. — 178 с.
8. Платонов К.К. Вопросы психологии труда. — 2-е изд. доп. — М.: Медицина, 1970. — 264 с.

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ У МІЖШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНО-ВИРОБНИЧИХ КОМБІНАТАХ

До основних завдань, які стоять перед міжшкільними навчально-виробничими комбінатами, відносяться: задоволення потреб учнів у поглибленні базової трудової підготовки; здійснення професійної орієнтації учнів з метою підготовки їх до самостійного вибору професії; забезпечення реалізації потреб особистості в отриманні професії і кваліфікації відповідно до її інтересів, здібностей та наявних умов; здійснення професійного консультування; ознайомлення учнів з найбільш поширеними професіями, змістом праці за цими професіями, оволодіння навичками праці за обраними професіями.

В особистісному плані ця діяльність може розглядатися як процес формування умов адекватного професійного самовизначення учнів. Саме акт прийняття такого рішення знаменує момент досягнення мети профорієнтації — вибору взаємоприйняттого для особистості і суспільства. У зв'язку з цим особливого значення набуває аналіз співвідношення процесу пізнання схильностей і здібностей особистості з її професійним самовизначенням. Над цією проблемою працював ряд дослідників. Так, встановлено, що професійне самовизначення на початковому етапі здійснюється у формі дворівневого прийняття рішення: проводиться вибір рангу професії (соціальний вибір) і вибір конкретного навчального закладу.

Оскільки плани професійного майбутнього особистості є істотним компонентом організації суспільного життя, остільки вони спочатку формуються у більш узагальненій формі і являються особливим рівнем і етапом соціального самовизначення. За своїм духовним статусом професійне самовизначення є елементом світоглядної самосвідомості, поєднуючи уявлення про життєві цілі з цінностями професійної діяльності. Якщо конкретне рішення щодо професійного самовизначення ще не визріло, то воно, проте, розгортається в узагальненій формі, дозволяючи відкладати на майбутнє його конкретизацію [8].

Деякі зарубіжні вчені розглядають професійне самовизначення як процес, основою якого є формування самоконцепції особистості. Ця концепція затверджується у ході розвитку діяльності в період молодшого шкільного віку, а вже в юнацькому — переходить у фазу професійного самовизначення. Істотно, що з часом, зазнаючи впливу нового досвіду, самоконцепція змінюється.

Згідно з П.Шавром, професійне самовизначення детерміновано такими особистісними передумовами, як здібність до аналізу вимог майбутньої професії, до правильної самооцінки придатності до професії, рівень розвитку волевольних якостей, любов до праці, життєвий досвід [13].

Поняття “професійне самовизначення особистості” глибоко пов'язане з процесом соціального становлення індивіда, основу якого складає співвідношення молодою людиною своїх потреб, інтересів, схильностей з реальними умовами їхньої реалізації, усвідомлене формулювання свого ставлення до громадянського обов'язку, визначення свого місця і ролі в житті суспільства. Завдяки цьому і відбувається становлення молодої людини як особистості, як активної сили буття.

На основі концепції професійного самовизначення профконсультацію можна визначити як засіб надання довгострокової психолого-педагогічної допомоги учням у роботі над собою з метою розвитку професійно значущих якостей особистості, як засіб формування умов прийняття обґрунтованого рішення про вибір професії.

У розробці науково-педагогічних основ профконсультації велика заслуга належить таким видатним педагогам, як Т.Блонський, А.Макаренко, В.Сухомлинський, С.Шальський.

П.Блонський, розмірковуючи про проблеми вибору професії, стверджував необхідність забезпечити максимальну його свободу і прийнятність для особистості. “Основні причини, які спонукають підлітка обрати для себе ту або іншу професію — визначає він, — це, по-перше, те, що дана професія, даний вид роботи йому подобається, і по-друге, те, що він здатний до цього. Схильність і здібність — дві основні причини професійного самовизначення підлітка, якщо не зважати на дію об'єктивних причин, які лежать поза особистістю і залежать не від її волі” [2, 518].

У процесі ознайомлення школярів з майбутніми професіями П.Блонський особливе місце відводив забезпеченню особистої участі їх у трудовій діяльності, у ході якої “учень одержить можливість завчасно “прикинути себе” до обраної професії і навіть частково випробувати себе на ній” [2, 518]. Тільки у такому випадку вибір професії може бути зроблений найбільш свідомо.

Високо цінував П.Блонський високую концепцію інформаційно-довідкової профконсультації і підкреслював, що саме спеціально організована висока робота з ознайомлення школярів із різноманітними професіями застереже підлітків від занадто легковажного вибору професії, сформує професійну спрямованість у потрібному напрямку [2]. Думку про організацію в школах спеціальних кабінетів, у яких консультанти давали б поради з питань вибору професії, висловлював і С.Шадівський [14].

Вагомий внесок у розвиток теорії і практики профконсультації належить і таким видатним педагогам, як А.Макаренко і В.Сухомлинський. Особливого значення професійному самовизначенню надавав А.Макаренко, який вважав за необхідне, “слідкуючи за якостями особистості, за її схильностями і здібностями, направити цю особистість у найбільш потрібну для неї сторону” [7, 120]. Така акцентуація уваги на проблемах особистості особливо актуальна в наш час, коли гостро постала необхідність зосередження зусиль педагогів на розвитку індивідуальних здібностей учнів та створення умов для вибору найбільш відповідної їх здібностям професії.

У педагогічній спадщині В.Сухомлинського сформульовано багато концептуальних положень, присвячених формуванню професійно важливих якостей особистості школяра з метою його підготовки до вибору майбутньої професії. Так, він вважає, що до умов правильного вибору професії належить виявлення у ході профконсультації схильностей, повлікань особистості, ствердження особистих захоплень справою [11].

В наш час теорія профконсультації одержала свій розвиток у працях таких учених: Є.Клімов, К.Платонов, В.Чебишев, Л.Кондратьєва, Ф.Іващенко, Н.Лейтес, Б.Федорюшин і ін.

Педагогічна значущість професійного консультування і його основного завдання полягає в тому, щоб виявити особистість старшокласника, виявити його схильності і здібності, дати йому кваліфіковані поради, рекомендації щодо вибору професії. Одночасно у це завдання входить формування його професійних намірів і створення умов їхньої реалізації. Іншими словами: педагогічний зміст професійної консультації — це не тільки обґрунтовані поради про вибір професії, а й виявлення шляхів їх здобуття, надання рекомендацій про те, як бути зі своїми позитивними і негативними психофізіологічними якостями кожному конкретному учню, щоб домогтися наміченої мети.

Одним із важливих засобів педагогічного управління даним процесом є, на нашу думку, контроль за професійним самовизначенням учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Якщо підходити до вирішення завдань професійної консультації з цього погляду, то організація і система відповідної педагогічної роботи буде спрямована на те, щоби забезпечити формування у кожного старшокласника тих індивідуально-психологічних якостей особистості, які у першу чергу необхідні для успішного оволодіння обраною ним професією.

У деяких дослідженнях ставиться питання про необхідність діагностичного рівня розвитку учнів у процесі профконсультації. Але, на нашу думку, одночасно потрібно допомогти старшокласнику й у формуванні обґрунтованого наміру, і в пошуку шляхів його реалізації. У сучасній школі профконсультація має носити не діагностичний, а високоний характер. “Діагноз професійної придатності, — пише В.Курт, — повинен містити оцінку як загальних, так і спеціальних рис і властивостей особистості. Його варто використовувати як засіб педагогічного впливу. Взаємовідносини діагнозу і педагогічного впливу повинно бути діючим” [3, 114–118]. Звідси випливає, що в умовах МНВК одним із основних завдань профконсультації є формування практичної готовності старшокласників до обрання ними професії і стимулювання їх до розвитку відповідних якостей особистості.

Є.Клімов обґрунтував широко застосовувану у наш час класифікацію професій і спеціальностей, побудовану з врахуванням чотирьох основних особливостей професійної діяльності людини: основного предмета праці, мети, основних знарядь й умов праці. Ним

розглядаються також теоретичні питання профконсультації, шляхи і прийоми практичного консультування школярів при виборі професії [6].

На думку Є.Павлютенкова, який розглядає сутність профорієнтації як системи, а також умов її ефективності, механізми управління нею, структура цілей профконсультації визначається особливостями тих якостей особистості, котрі необхідні для правильного вибору конкретної професії і стосуються її інтересів, намірів і мотивів вибору професії, умінь співвідносити індивідуальні здібності з вимогами професії [9].

Н.Захаров, В.Симоненко також вважають, що профконсультація має не тільки діагностувати професійно важливі якості особистості учня, а й виявляти рівень його психологічної і практичної готовності до професії, стимулювати його до самовиконання і розвитку відсутніх якостей особистості [4].

Класифікуючи профконсультаційну роботу за цілями і завданнями, дослідники виділяють її особливі етапи і види. На першому (підготовчому) етапі мета профконсультації — допомогти у виборі напрямку роботи з розвитку схильностей і здібностей учня, у формуванні його інтересів на основі знання особливостей його особистості. Підготовча консультація здійснюється протягом усього навчання у загальноосвітніх закладах і проводиться одночасно з профінформацією, але для учнів, які разом із отриманням атестата виявили бажання отримати професію, вона закінчується у дев'ятому класі.

На другому етапі профконсультація пов'язана з вибором конкретної професії і шляхів отримання професійної підготовки (з огляду на фізичний розвиток учня, медичні дані, профспрямованість, здібності, рівень і якість підготовленості). У регіонах, де учні навчаються у МНВК вона проводиться, як правило, до моменту закінчення першої чверті 10-го класу.

Третій етап — уточнююча профконсультація. Вона здійснюється в період одночасного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах та МНВК, або у період роботи на підприємстві, в установі чи організації. Її завдання — уточнити зроблений вибір (вирішити питання про спеціалізацію) і виправити помилки, допущені при виборі професії.

Така поетапна побудова профконсультації допускає спільну роботу методичної служби МНВК, і вчителів школи, дозволяє підійти до проблеми спрямованого формування особистості.

Відповідно до розв'язування завдань на кожному етапі має бути використана особлива система методів, яка включає цілісне вивчення особистості і діагностичні обстеження.

Виходячи з того, що професійна консультація має на меті встановлення відповідності індивідуальних психологічних особливостей специфічним вимогам тієї або іншої професії, можна визначити такі її види:

- довідкову, у ході якої старшокласники з'ясовують існуючі канали працевлаштування, вимоги прийому на роботу і навчання, можливості освоєння різних професій, терміни підготовки, систему оплати праці, умови професійного росту;
- діагностичну, спрямовану на вивчення особистості, її інтересів, схильностей, здібностей з метою виявлення відповідності їх обраній професії;
- формуючу, мета якої — здійснювати управління, корекцію вибору професії старшокласниками. Вона розрахована на тривалий період часу, передбачає систематичне спостереження за змінами особистості старшокласника;
- медична, що має за мету виявлення стану здоров'я старшокласників, медичних протипоказань до різних професій.

Виходячи з аналізу змістовних аспектів профконсультації, правомірно виділити такі її види, як психологічну, педагогічну і психолого-педагогічну.

Психологічна пов'язана з виявленням психологічних особливостей особистості старшокласника, а також відповідних вимог обраної професії. У ході педагогічної профконсультації основна увага зосереджується на інформації про шляхи самовиконання професійно важливих якостей.

Л.Йовайтша визначає профконсультацію як спеціальну науку про принципи, методи і зміст управління професійним розвитком особистості школярів. На його думку, профорієнтація — тривалий процес, що має певні фази: підготовчу, спрямовуючу і закріплюючу [5].

Профконсультація — структурна частина системи трудового виховання і профорієнтації, що становить собою сукупність фронтальних й індивідуальних засобів впливу. Однак головне значення має індивідуальне консультування. Між завданнями трудового виховання і сутністю профконсультації немає принципового розходження. Навпаки, профконсультація — природний елемент трудового виховання і є його завершенням.

Психолого-педагогічне профконсультування опирається на узагальнену інформацію про психологічні і психофізіологічні вимоги професій до людини, психічні особливості, шляхи підготовки до майбутньої професії, способи формування професійно важливих якостей.

У ході професійного консультування в МНВК вирішується три групи основних завдань: здійснюється психологічний аналіз особистості школяра; робиться зіставлення психологічної структури особистості і психологічних вимог професії; визначаються шляхи подальшого розвитку особистості, цілеспрямованого удосконалення її структури. При вирішенні цих завдань розкриваються ті суб'єктивні чинники, якими обумовлюється правильний вибір професії й успішність діяльності в ній [12].

Б.Федоришин підкреслює, що в процесі профконсультаційної роботи повинні бути реалізовані певні психолого-педагогічні умови, від яких залежить надійність й ефективність професійної консультації. Так, наприклад, вступна бесіда носить настановний і, одночасно, діагностичний характер. Використовувані профконсультаційні психодіагностичні методичні дослідження особистості спрямовані на виявлення й оцінку таких особистісних особливостей психологічної структури особистості учня, котрі можуть лягти в основу розвитку його професійних здібностей. Сукупність проаналізованого діагностичного матеріалу проєктується на психологічну структуру різних видів професійної діяльності. Нарешті, заключна профконсультаційна бесіда з учнями повинна вказати йому конкретні й оптимальні шляхи і засоби професійного самовизначення [10].

У процесі профконсультаційної роботи важливо враховувати не тільки раціональні моменти, пов'язані з професійним самовизначенням життєвих цілей і планів, а й емоційні особливості особистості, вплив демографічних чинників на професійне самовизначення, діалектику суспільних потреб, особливості системи освіти, світогляд і життєвий вибір особистості.

На думку М.Тітки, критеріями оптимізації професійного самовизначення є ступінь наближення до того становища, коли виконання кожного виду праці буде здійснюватися найбільш здатними членами суспільства, що прагнули до цього, а також рівень мінімізації втрат (у тому числі негативних емоційних переживань) при виборі професії [12].

Л.Аза підкреслює, що завданням профконсультації, особливо на початковому етапі професійного самовизначення, є допомога молодим людям у більш чіткому усвідомленні системи особистих і соціальних цінностей, в осмисленні власних потреб і співвіднесенні їх з реальними можливостями їхнього задоволення [1].

Однак варто врахувати ту обставину, що вивчення індивідуальних особливостей учнів в умовах МНВК вимагає оснащення цих навчальних закладів спеціальним обладнанням і забезпечення психодіагностичними методиками, що можливо тільки тоді, коли в цих закладах є методист із профорієнтації, психолог-консультант.

Узагальнюючи розглянуті вище результати досліджень із проблеми профконсультування учнівської молоді, можна назвати ряд критеріїв, які, на нашу думку, визначають стан профконсультаційної роботи в МНВК: якість планування профконсультаційної роботи у ході навчання у дев'ятому класі, досконалість шляхів її реалізації у навчально-виховному процесі, ступінь інформованості педагогічних працівників про основні цілі, завдання, зміст, засоби, форми і методи профконсультаційної роботи; наявність необхідної науково-методичної літератури з питань проведення профконсультаційної роботи; наявність спеціально обладнаного приміщення для вивчення індивідуальних якостей учнів; наявність відповідної апаратури і методик; наявність індивідуальних профконсультаційних карт на кожного учня МНВК; наявність засобів електронно-обчислювальної техніки; організована робота з батьками з роз'яснення суті й особливостей профорієнтаційної роботи з учнями; ступінь знань учнів про відповідність своїх індивідуальних особливостей вимогам майбутньої професії; ступінь інформованості учнів про шляхи отримання професії після закінчення школи.

Розробка і реалізація заходів, які підвищують якість названих вище елементів і показники профконсультативної роботи в МНВК, є основним засобом її удосконалення з метою підвищення соціальної та економічної ефективності діяльності цієї ланки системи освіти. Комплексний аналіз даної проблеми показує наявність значних резервів просування до більшої результативності профорієнтаційної роботи в умовах МНВК.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Аза Л.А. Особенности профессионального самоопределения молодежи // Философская и социологическая мысль. — 1989. — №3. — С. 3–10.
2. Блонский П.П. Выбор профессии // Блонский П.П. Избр. пед. соч. — М.: АПН РСФСР, 1961. — С. 518–521.
3. Головинский А.Е. Выбор профессии и воспитание личности школьника (воспитательная концепция профессиональной ориентации). — М.: Педагогика, 1979. — 160 с.
4. Захаров Н.Н., Сивоманко В.Д. Профессиональная ориентация школьников. — М.: Просвещение, 1989. — 192 с.
5. Иовайца Л.А. Проблемы профессиональной ориентации школьников: Пер. с лит. — М.: Педагогика, 1983. — 128 с.
6. Климов Е.А. Путь в профессию. — Л., 1974. — 190 с.
7. Мазаренко А.С. Выбор профессии / Соч. в 8-ми т. — М.: Педагогика, 1984. — Т.4. — С. 38–39.
8. Назимов И.Н. Экономические и педагогические проблемы реформирования. — Киев: Радшкола, 1976. — 80 с.
9. Павлютенков Е.М. Профессиональная ориентация учащихся. — К.: Рад. школа, — 1983. — 152 с.
10. Профконсультационная работа со старшеклассниками: Пособие / Под ред. Е.А. Федоршина. — Киев: Рад. шк., 1980. — 160 с.
11. Сумиленский В.А. Путь в профессию // Избр. произв. в 5-лит. — К.: Рад. шк., 1980. — Т.4. — С. 5.
12. Тетина М.К. Индивидуальность подростка и выбор профессии. — Tallinn: Валгус, 1988. — 56 с.
13. Шахур П.А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности. — М., 1981. — 96 с.
14. Шацкий С.Т. Уклон // Пед. соч. в 4-х т. — М.: Просвещение, 1965. — Т.4. — С. 144–147.

# ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Валентина ВАСЕНКО

## МОЖЛИВОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ВИВЧЕННІ ЕЛЕМЕНТІВ ГРАФІЧНОЇ ГРАМОТИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

У формуванні у школярів узагальнених методів аналізу і синтезу навчального матеріалу важливе місце належить методу графічного аналізу. На думку М.Болдманової [3], це завдання актуальне вже з перших років навчання дитини в школі і передбачає не лише вміння увести проблемну ситуацію у вигляді графіка, креслення або схеми, а й бачити графічне вираження розв'язання проблеми. У цьому випадку схема може виступати узагальненим абстрагованим вираженням деякої залежності і певною наочністю, яка значною мірою переводить рішення задачі з абстрактно-словесного в конкретний план, що наближає школяра до оперування наочними образами. Підтвердженням такої думки є роботи психологів Н.Менчинської [4], Л.Андіферової [1], з яких можна встановити, що мислительна схема як загальний принцип, що передуює вирішенню поставленої навчальної задачі, дійсно виявляється в свідомості того, хто вирішує, але лише в процесі поступового поетапного аналізу проблемної ситуації.

У дослідженнях Е.Флешнера [5], П.Якобсона [6] встановлено, що на уроках математики задачі більш абстрактного характеру розв'язуються учнями на вищому рівні аналізу і синтезу, ніж задачі з конкретним змістом. Названі автори пояснюють факт труднощів переходу від абстрактного до конкретного мислення тим, що учням необхідно самостійно виконувати абстракцію, відшпикуючись від несуттєвих рис нової конкретної ситуації. Подібні факти були підтвержені і в дослідженні А.Бородуліної [2], яка розглядала ці проблеми на уроках природознавства.

Аналізуючи розглянуті роботи, можна висловити міркування про те, що труднощі в учнів початкової школи при навчанні розв'язування математичних задач обумовлені, перш за все, тим, що для дітей досить суттєвим є розрив між конкретною ситуацією, відображеною в сюжеті задачі і її абстрактною математичною структурою. Тому суттєвим засобом покращення такого переходу, а отже, і підвищення рівня аналізу і синтезу та посилення процесів абстракції при організації педагогічного процесу з молодшими школярами може стати графіка, яка об'єднує у взаємозв'язку риси абстрактного і конкретного.

Первинні відомості про графічні зображення учні починають одержувати вже в початковій школі на різних уроках. Особливе значення при цьому належить математиці, трудовому навчанню та образотворчому мистецтву, адже саме тут учні засвоюють методи графічних зображень і створюють базу для опанування предмета креслення у навчанні на наступних ступенях загальноосвітньої школи. Тому саме уроки в початкових класах повинні зацікавити учнів графічною діяльністю і створити сприятливі умови для її ефективного здійснення. Виділені навчальні предмети містять матеріал графічного змісту, але він не завжди викликає зацікавленість. Стикаючись із відомими труднощами у його засвоєнні та використанні, учні зовсім втрачають до нього інтерес. Не враховувати цього у роботі з молодшими школярами не можна, а тому перед учителем постає проблема зацікавити їх матеріалом графічного змісту. Одним із напрямків вирішення цього питання можуть бути цікаві завдання.

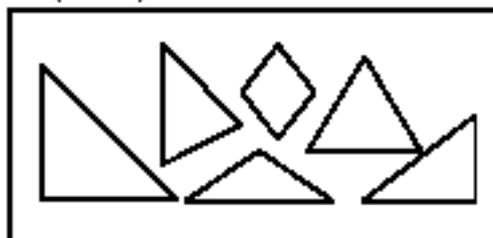
Вчитель не повинен відходити від державних навчальних програм, а лише наповнювати зміст відповідних уроків матеріалом, який викликає в учнів цікавість, захоплення та почуття задоволення від його виконання. Тому у проведенні таких уроків потрібно відходити від традиційних форм їх проведення і більш широко застосовувати змагання, ігрові ситуації, казкові сюжети тощо. Звичайно, передбачити всі можливості такої роботи на різних уроках

практично неможливо, адже все залежить від педагогічного досвіду і професійної майстерності вчителя. Та все ж можна звернутися до прикладів такої роботи, які дозволять педагогу зрозуміти її важливість для розвитку школярів і визначитися зі своїми варіантами, які враховуватимуть особливості учнів конкретного класу та їх практичний досвід у таких справах.

З огляду на ті предмети, які мають найбільші можливості для графічної підготовки школярів, розглянемо приклади цікавого графічного матеріалу на уроках математики, де найбільш показовим є перший рік навчання.

У першому класі потрібно зосередитися на розвитку спостережливості та умінні виконувати нескладні побудови, а тому матеріал підручника можна наповнити графічними завданнями різного змісту. Так, перед вивченням теми "Лічба і число. Позначення чисел цифрами" доцільно використати завдання на порівняння груп плоских фігур, розміщених поряд. Така робота може супроводжуватися типовими запитаннями з вивчення до цього тем:

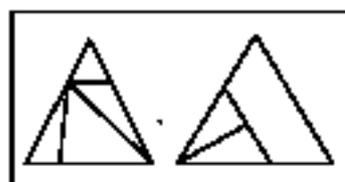
1. Що зображено на правому і лівому малюнках? (Фігури).
2. Чим фігури схожі? (Формою, а якщо розфарбовані — то й кольором).
3. Чим різняться фігури? (Формою контура, можливо — кольором).
4. Якими лініями обмежено контури? (Прямими, кривими).
5. Як називаються фігури на обох малюнках? (Назви).
6. Які з них є на обох малюнках? (Назви).
7. На якому малюнку більше фігур? (На лівому).
8. Які з фігур однакові? (Назви).



Мал. 1.

Підкріпити цю роботу на уроці можна і такими завданнями (мал. 1): Яка фігура зайва? (Чотирикутник)

На основі підібраних завдань і запитань можна систематизувати знання, розвиваючи спостережливість і логічні міркування на основі графічного матеріалу.



Мал. 2.



Мал. 3.

Завдання на додавання і віднімання чисел у межах десяти можна поповнювати задачами типу: на скільки в лівій фігурі трикутників більше ніж у правій? (На 4) (мал.2); а з переходом через десяток — скільки трикутників зображено на малюнку (мал.3)? [1].

Останні завдання дозволяють не лише виконувати математичні операції, а й шляхом детального аналізу будови малюнка виділяти прості геометричні фігури, які є частинами інших. Це дозволяє забезпечити формування аналітичних і синтетичних умінь першокласників, що створює основу їх логічних міркувань.



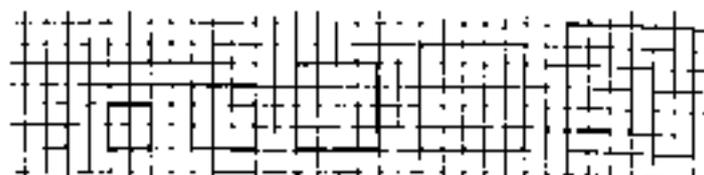
Мал. 4.

Важливими для першокласників у графічному плані першого класу є уміння точно вимірювати відстані та проводити лінії потрібної довжини. Особливо це стосується теми “Дециметр”. Тут необхідно не лише вчити школярів вимірювати і порівнювати довжини, а й виконувати графічні побудови на точність виконання. Прикладом можуть бути завдання до малюнка 4:

1. Хто швидше і точніше зуміє провести пряму горизонтальну лінію заданої довжини точно по лінії клітинок зошита під лінійку довжиною від 1 до 10 клітинок. Виміряти довжину накреслених ліній. (До лівої частини).

2. Хто швидше і точніше зуміє провести пряму вертикальну лінію заданої довжини точно по лінії клітинок зошита під лінійку довжиною від 1 до 10 клітинок. Виміряти довжину накреслених ліній. (До правої частини).

Таку роботу можна продовжити шляхом викреслювання простих геометричних фігур, зокрема квадрата різної величини (мал. 5). Суть цього типу завдання є синтезом попередніх, що дозволяє школяреві вправлятися у проведенні горизонтальних і вертикальних ліній одночасно та ще й виконувати самоконтроль на дотримання потрібної довжини.



Мал. 5.

Завдання можуть мати такий зміст:

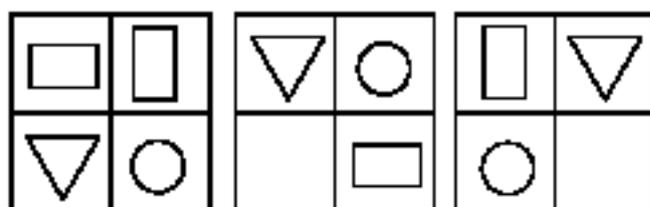
1. Намалюй квадрат з авбільшки в одну клітинку.
2. Намалюй квадрат із стороною 2, 3, 4 і т.д. клітинки.

При організації роботи із завданнями дуже важливим є вироблення умінь правильно проводити лінії олівцем по лінійці. Головна увага дітей концентрується на тому, що при проведенні лінії необхідно весь час тримати олівець біля лінійки. Самоконтроль учнів на початковому етапі роботи такого характеру забезпечується рівними ігровими ситуаціями, які до-помагають забезпечити умови притискання олівця до лінійки. Вчитель наводить приклад, що лінійка — це місток через річку, щоб її перейти і не впасти у воду, треба олівець весь час тримати біля неї. Гра у “перехід через річку” допоможе дітям не просто креслити, а й фантазувати при цьому.

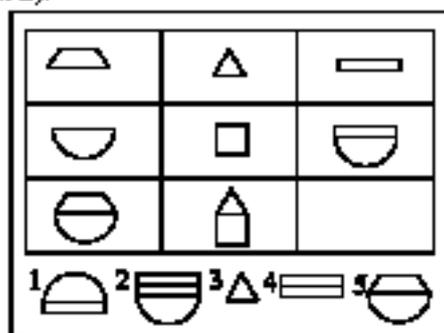
При вивченні заключної теми “Цікаві задачі” учні можуть виконати завдання з логічним навантаженням, приклади яких наведені на мал. 6 та 7. З їх допомогою діти систематизують отримані у першому класі знання та закріплюють практичні уміння. Змістом такої роботи (мал. 6):

1. Назвати фігури, розміщені в першому прямокутнику.
2. У другому й третьому прямокутниках визнач, яка з названих фігура відсутня.
3. Виміряй довжини сторін відсутніх фігур.
4. Накресли відсутні у другому й третьому прямокутниках фігури.

Завдання до роботи першокласників з мал. 7 пов’язане зі знаходженням не лише фігур за їх зовнішніми ознаками, а й логічних залежностей, які ґрунтуються на уміннях аналізу та синтезу. Лише такі дії школярів дозволять їм знайти правильну відповідь і продемонструвати належний рівень графічної підготовки. Суть завдання полягає у знаходженні та викреслюванні фігури, яка має знаходитися у вільній клітинці. (Фігура 2).



Мал. 6.



Мал. 7.

Описана система роботи забезпечує систематичність і різноманітність графічної діяльності першокласників і створює належні умови для використання набутого досвіду її виконання не лише на уроках математики, а й інших навчальних предметів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Андєєрова Л.И. Роль анализа в процессе творческих задач // Тезисы докладов на совещании по вопросам психологии познания. — М., 1957. — С.26–28.
2. Бородулина А.С. Психологические особенности применения натуральных предметов в качестве наглядных пособий на уроках естествознания // Учебные записки МПН им. В.П.Потемкина. — 1958. — Т.XXXVI. — Вып.2. — С.32–39.
3. Болтанова М.Э. Психологические вопросы применения графических схем учащимися начальных классов в процессе решения арифметических задач. — М., 1959. — 164 с.
4. Менчинская Н.А. Психология обучения арифметике. — М.: Учпедгиз, 1955. — 186 с.
5. Флешнер Э.А. Психология усвоения и применения школьниками некоторых физических понятий // Психология применения знаний к решению учебных задач. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. — С.46–59.
6. Якобсон П.М. Особенности мышления учащихся при выполнении технических заданий // Психология применения знаний к решению учебных задач. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. — С.52–67.

Марина СИДОРОВИЧ

### ДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ТЕОРЕТИЧНИХ ЗНАТЬ УЧНІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ШКІЛЬНОГО КУРСУ БІОЛОГІЇ

Виходячи з основної мети сучасної біологічної освіти, яка задекларована концепцією біологічної освіти в Україні і стандартом освітньої галузі “Природознавство”, набуття теоретичних знань школярами стає особливо актуальним [2]. Однак підсумки вступних випробувань з біології до педагогічних вузів демонструють труднощі абітурієнтів у розв’язанні питань загальнобіологічного плану, нездатність співвіднести загальні теоретичні положення з конкретним матеріалом. У більшості абітурієнтів сформоване теоретичне мислення на недостатньому рівні. Значною мірою це пояснюється тим, що в курсі шкільної біології існує значний розрив між фактологічним змістом розділів основної школи і залученим теоретичним розділом загальної біології, який в сучасній програмі представлений розділами 7–10. Як свідчить практика роботи сучасної школи, до 10 класу школярі забувають більшість наукових фактів і не можуть їх використовувати для конкретизації загальних біологічних закономірностей. Описовий характер шкільного біологічного курсу загальноосвітньої школи, безліч фактів, які не підкріплюються теорією, не дозволяють повною мірою забезпечити доказовість навчання [9].

Нині доведено, що емпіричні шкільні знання з біології є причиною неповноцінного вирішення завдань формування наукового світогляду та засвоєння наукової картини світу. Теоретичні ж знання всебічно відповідають характеру сучасної науки, дають адекватне, конкретне розуміння явищ, процесів і живої природи в цілому [6]. Означені висновки базуються на фундаментальних дослідженнях Л.Зоріної та інших провідних сучасних дидактів, які обґрунтовують, що “однацією” змісту освіти з основ наук у старших класах під час формування системних знань учнів повинні бути не окремі поняття і, навіть, не система понять, які штучно вилучені зі сфери їх живого функціонування, а мінімальне ціле, в якому ці поняття (й інші елементи знання) живуть і діють. Таким об’єктом є *наукова теорія*, вивчення якої включено до шкільної програми. У школі вивчається тільки частина змісту наукових теорій, яка називається основами теорій. Під “основами теорій” розуміють систему знань зі структурою, яка адекватна теорії, але має деякі відмінні властивості. Основи наук — це сукупність основ теорій і фрагментарних, окремих знань, що можуть бути елементами теорій, яка в школі не вивчається, і знаннями про нові факти, які ще не оформлені в науці у цілісну систему [3; 5; 8; 11].

Одним з підходів, який забезпечує успішність формування теоретичних знань школярів на сучасному етапі викладання біології, є спроба практичного втілення принципу генералізації у конструюванні змісту шкільного курсу “Біологія”, що виражається у концентрації

навчального матеріалу навколо фундаментальних біологічних теорій. Необхідність виконання цього принципу під час конструювання змісту навчального матеріалу доведена в педагогічних дослідженнях, у яких констатується, що фундаментальні теорії в шкільному курсі повинні висвітлюватися і формуватися на основі їх історичної і логічної послідовності з залученням філософсько-методологічних знань [6; 14; 15]. Дедуктивний принцип формування теоретичних понять шляхом розгортання положень емпіричної теорії впродовж вивчення шкільного курсу біології розроблений у дослідженнях Л. Зоріної і В. Комісарова [5; 6].

У сучасній біології відомі три фундаментальні теорії: клітинна, генна й еволюційна, серед яких історично першим важливим теоретичним інтегруючим узагальненням науки є клітинна [10]. В. Комісаров виділяє тільки окремі біологічні (теоретичні) поняття, які співвідносяться з теоріями. Це — *клітина* як *ген*, *еволюція*. Всі етапи їх формування і розвитку повинні проходити у системі теорій під час вивчення всього курсу біології у школі з урахуванням основних підходів до формування теоретичних знань, які містить психологічна і педагогічна науки [6]. У зв'язку з цим суттєву роль під час формування теоретичних знань має принцип системності і послідовності, за яким знання у свідомості школярів структуруються за схемою: основні наукові поняття — основні положення — спідство — додатки [5]. Означений принцип не знайшов повного практичного втілення під час конструювання змісту програмного матеріалу з біології на рівні навчального предмету. Так, аналіз сучасної програми з біології свідчить, що в ній, хоч і передбачено більш послідовне формування теоретичних знань клітинної теорії ніж генної та еволюційної, але наведена вище схема навіть у цьому випадку не знайшла свого повного відображення.

Програмою передбачено формування поняття “клітина” починаючи з VI класу, але не дедуктивним шляхом і у відриві від формування основних положень клітинної теорії в історичній і логічній послідовності. У VII класі в розділі “Царство тварин” формування зазначеного поняття продовжується лише в двох перших темах, але теж без зв'язку з основними положеннями клітинної теорії. Проведені власні дослідження свідчать про те, що учні після вивчення розділу не мають ґрунтовних знань навіть про те, що всі тваринні організми мають клітинну будову.

Перша тема програми VIII класу містить навчальний матеріал про клітину, але без історично-логічного зв'язку з навчальним матеріалом попередніх класів. Далі в окремих темах програми, що присвячені будові і функціям різноманітних систем органів організму людини, передбачено знайомство з окремими клітинами цих систем, але тільки у якості їх елементарних складових. При цьому не звертається увага на те, що така особливість будови притаманна всім системам органів людини, тобто поняття “клітина” як загальнобіологічне або теоретичне не розвивається. Відсутнє і поступове формування та розширення основних положень клітинної теорії на матеріалах розділу.

Програмою IX класу, окрім теми “Розмноження та індивідуальний розвиток людини”, не передбачено формування знань про клітину та клітинну теорію. У X класі має відбуватися узагальнення і завершення формування не тільки поняття “клітина”, а положень клітинної теорії. Проте пропедевтика цих знань недостатня, тому учні узагальнюють попередній фактичний матеріал на недостатньому для повноцінного засвоєння знань рівні.

У шкільній програмі з біології не передбачено формування знань клітинної теорії на етапі спідства і додатків. Так, в основній школі спостерігається слабкий взаємозв'язок формування понять “клітина”, “ген” і еволюція на рівнях різних видів знань. У XI класі вивчення генної і “еволюційної” теорій недостатньо пов'язані і не базуються на положеннях клітинної. Все це не сприяє успішному формуванню теоретичних знань і на заключному етапі вивчення шкільного курсу біології, про що свідчать, зокрема, результати вступних іспитів з біології у вузі.

З метою підвищення ефективності формування теоретичних знань школярів із біології в лабораторії методики загальної біології Херсонського державного педагогічного університету протягом 7-ми років проводиться експериментальне дослідження зі створення та апробації дидактичної моделі формування теоретичних знань школярів. В основі запропонованої моделі лежить підхід, згідно з яким передбачено під час викладання шкільного біологічного курсу дедуктивне формування понять шляхом емпіричного розгортання теорії, яке забезпечується:

- розглядом клітинної теорії як інтегративного фактора формування теоретичних знань у шкільному курсі біології;

- в реалізації принципу формування і розвитку понять в історично-логічній наступності;
- орієнтацією на особистісно орієнтовані технології навчання;
- використанням різнорівневої діагностичної системи якості засвоєння навчального матеріалу, що враховує рівень інтелектуально-мотиваційної сфери учнів.

Модель складається з 5-ти частин, які співвідносяться з розділами програми з біології для VI–XI класів. Наводимо для прикладу результати впровадження моделі вивчення клітинної теорії (загальна схема її позначена на рис. 1) у VII класі під час викладання розділу “Царство тварини”.

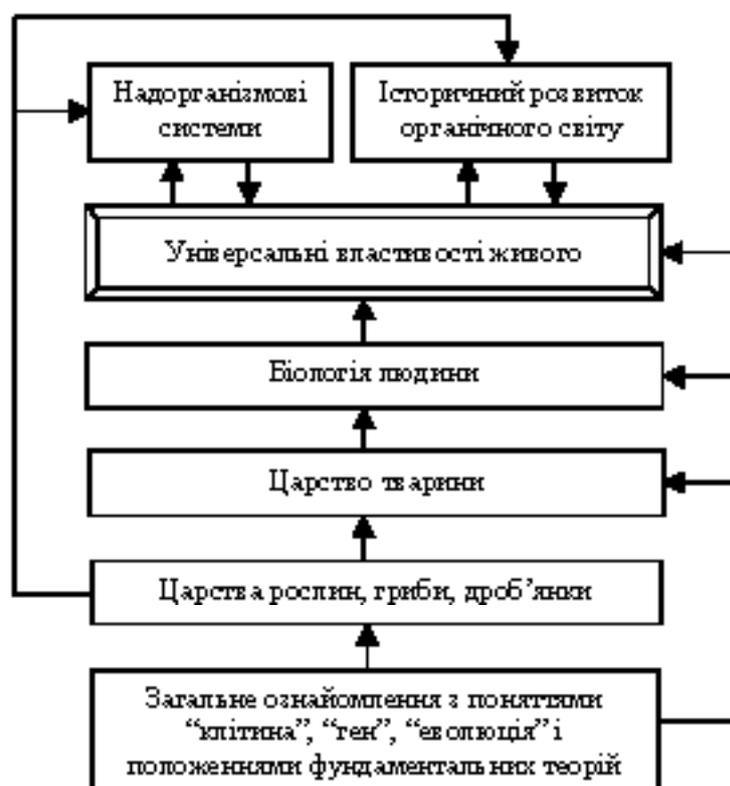


Рис. 1. Ступенева послідовність формування теоретичних знань школярів при вивченні шкільного курсу біології.

Формування поняття “клітина” в цьому розділі відбувалося разом із двома іншими загальнобіологічними поняттями — “ген” і “розмноження”. Обумовлено це було тим, що клітина є структурно-функціональною одиницею кожного живого організму і саме з нею пов’язані молекулярні основи життя, її сутність, а ген — це частина хромосоми, яка міститься в клітині, й елементарна одиниця спадкової інформації в сім живих істот на Землі. Саме на рівні генів реалізуються найскладніші закономірності спадкування ознак в організмі, еволюційні перетворення, які відбуваються у живій природі. Розмноження — це ознака живого, яка виражається у здатності кожного організму відтворити себе і безпосередньо пов’язана з клітиною і геном, бо забезпечує безперервність життя, в основі якого лежить безперервність клітин, а точніше — клітинних елементів — генів і хромосом — і генетичного механізму їх передачі. Таким чином, поняття “ген” і “розмноження” в даному випадку виступали ознаками поняття “клітина”.

Учні VII класу при вивченні першої теми розділу “Будова і життєдіяльність тварин” отримують у загальному вигляді всі знання про клітину, якими вони повинні оволодіти під час вивчення цього розділу. Тому в моделі перш за все були визначені додаткові до наведених у програмі базові знання і вміння з основ загальної біології після вивчення розділу “Царство тварини”.

Учень повинен мати певні рівні організації живого; клітинний — перший рівень організації живого; основні частини клітини; ядро — частина клітини; хромосома — частина

ядра; ген — частина хромосоми, яка містить ДНК; функції зовнішньої мембрани; розмноження як властивість живого; *характеризують*: клітину як структурно-функціональну одиницю всього живого, якій притаманні його властивості; склад клітини (за частинами і складовими); функції ядра (збереження і передача спадкової інформації); поділ клітини (як основа розмноження, механізм передачі спадкової інформації; основні різновиди поділу); *порівнюють* клітини різних організмів (за формою і функціями, за складовими, хромосомами і генами, можливість ділитися тощо); організми різних систематичних груп тварин і знаходять риси схожості між ними за клітинною будовою і складовими клітини; *максимують* взаємозв'язок форми і функції клітини; *розрізняють*: частини і складові клітини на таблицях і малюнках.

У наступних темах розділу на конкретному навчальному матеріалі на різних етапах уроку за допомогою різних методів, форм і засобів навчання моделлю передбачається розвиток окреслених ознак поняття “клітина”. Завершення процесу формування цього поняття на даному етапі відбувається після проведення узагальнюючого блоку навчальних занять перед вивченням теми “Тварини і довкілля”. Він складається з 4-ох уроків:

1. Клітина — структурна та функціональна одиниця живого.
2. Основи генетики тварин.
3. Розмноження. Біологія розвитку.
4. Основи еволюційного вчення.

Наявність такого блоку перетворює останню тему розділу на узагальнюючу за всім розділом “Царство тварин”, оскільки інтегрує емпіричні знання школярів із питань біології тварин на базі теоретичних понять. Наприклад, емпіричні знання про клітинну будову різноманітних тварин і процеси розмноження представників різних систематичних груп систематизуються на першому уроці узагальнюючого блоку у вигляді трьох основних положень клітинної теорії:

1. Всі організми рослин і тварин мають клітинну будову.
2. Клітини різних організмів мають подібну будову: три частини — ядро, цитоплазма та її оболонку.
3. В основі розмноження рослин і тварин лежать клітинні поділи.

Таким чином, дидактична модель забезпечує поступове розгортання положень клітинної теорії, що відповідає дидактичному підходу формування знань емпіричних теорій [5].

Апробація розробленої дидактичної моделі проводилася в ході експериментального дослідження протягом трьох років на базі ЗОШ №36 м. Херсона. В ній взяло участь 150 учнів-середньокласників.

Дослідження ефективності моделі мало 2 етапи. Метою першого було визначення динаміки процесу формування теоретичних знань; другого — оцінювання ефективності моделі у формуванні теоретичних знань учнів з різним рівнем інтелектуально-мотиваційної сфери. На 1 етапі для проведення корекційної роботи і контролю навчальних досягнень учнів була використана створена різноманітна діагностична система, яка базувалася на доробках В.Безпалька стосовно закономірностей різноманітної навчальної діяльності та А.Майорова, в яких розглядаються обов'язкові етапи тестової перевірки навчальних досягнень учнів, основні правила та послідовність складання тестових завдань [1, 7]. Діагностика якості засвоєння знань учнів проводилася в трьох замірах: під час поточного і підсумкового контролю та діагностики залшкових знань. За допомогою розробленого комплексу різноманітних тестів і завдань було проведено 7 зрізів знань. Вступне тестування у VII класі проводили після вивчення першої теми шкільної програми розділу “Царство тварин”. Поточний контроль здійснювали після тем тип “Моллюски”, тип “Членистоногі”, клас “Земноводні”, клас “Ссавці”. Вступне тестування у VIII класі (для оцінювання залшкових знань) проводили одразу після літніх канікул — як вступний контроль перед вивченням розділу “Біологія людини”. Учні спеціально не повторювали попередній навчальний матеріал із загальної біології, який вони вчили у розділі “Царство тварин”. За одержаними результатами тестування для кожного учня розраховували коефіцієнт якості засвоєння навчального матеріалу. За даними кожного зрізу знань для всього класу будували розподіл цього коефіцієнта окремо за рівнями засвоєння [1]. На рисунках 2 і 3 відображена динаміка процесу формування поняття клітина в учнів під час вивчення розділу “Царство тварин” за розробленою дидактичною моделлю. У таблиці 1 подано зведений розподіл одержаних даних (вступне і залпове тестування у VII класі, вступне тестування у

VIII класі), який відображає позитивну динаміку коефіцієнта якості засвоєння в експериментальному класу порівняно з контрольним за 2 навчальні роки.

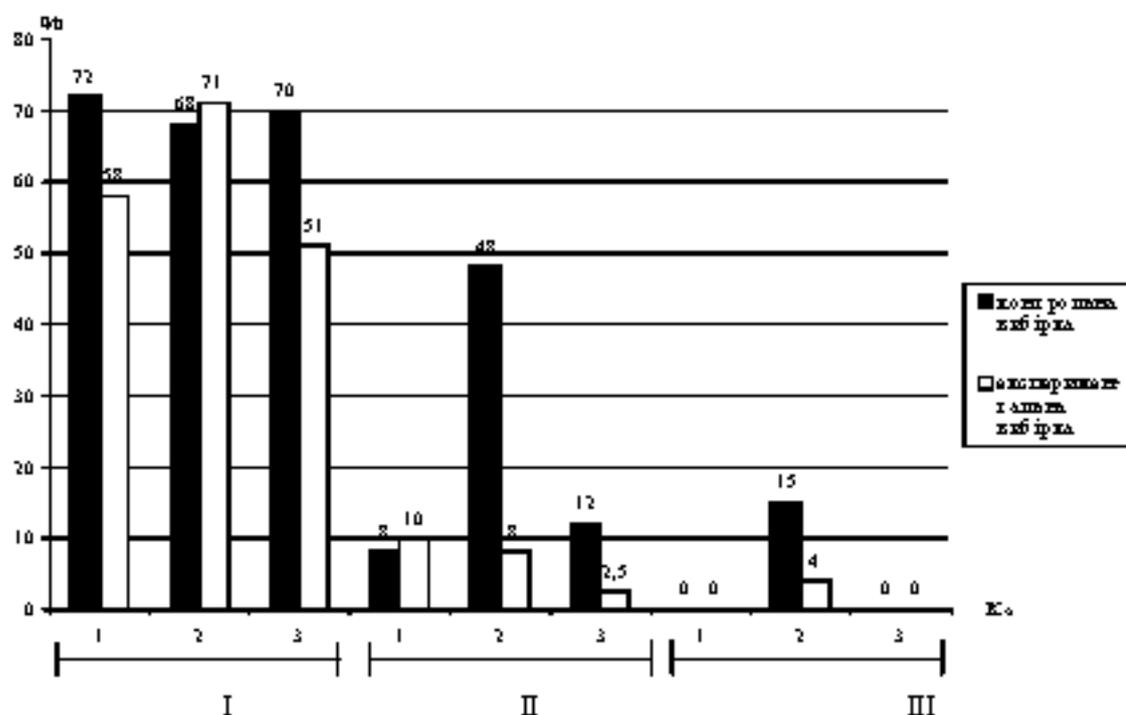


Рис. 2. Динаміка коефіцієнта якості засвоєння навчального матеріалу (K<sub>к</sub>).

1 — вступне тестування, VII кл.; 2 — заключне тестування, 3 — вступне тестування, VIII кл.;

I, II, III — рівні засвоєння навчального матеріалу [1]. Значення K<sub>к</sub> знаходяться в інтервалі 0,7–1,0 для кожного рівня.

Таблиця 1

Динаміка рівня навчальних досягнень учнів VII класіє під час формування теоретичних понять з біології за два роки (в %)

Рівень засвоєння навчального матеріалу	Вступне, VII кл.		Заключне		Вступне, VIII кл.	
	Експериментальні класи	Контрольні класи	Експериментальні класи	Контрольні класи	Експериментальні класи	Контрольні класи
I	36	36	72	51	79	49
II	30	16	59	6	40	8

Як свідчать наведені результати, дидактична модель суттєво поліпшувала процес формування теоретичних знань школярів у VII класі порівняно з контролем (досить високі показники вступного тестування в експерименті і контролі пояснюються тим, що воно проводилося після вивчення 1 теми розділу). Динаміка цього процесу свідчить, що особливо зростають знання учнів на 2 рівні засвоєння навчального матеріалу. Крім того використання моделі у навчальному процесі загальноосвітньої школи суттєво впливає на рівень залишкових знань школярів.

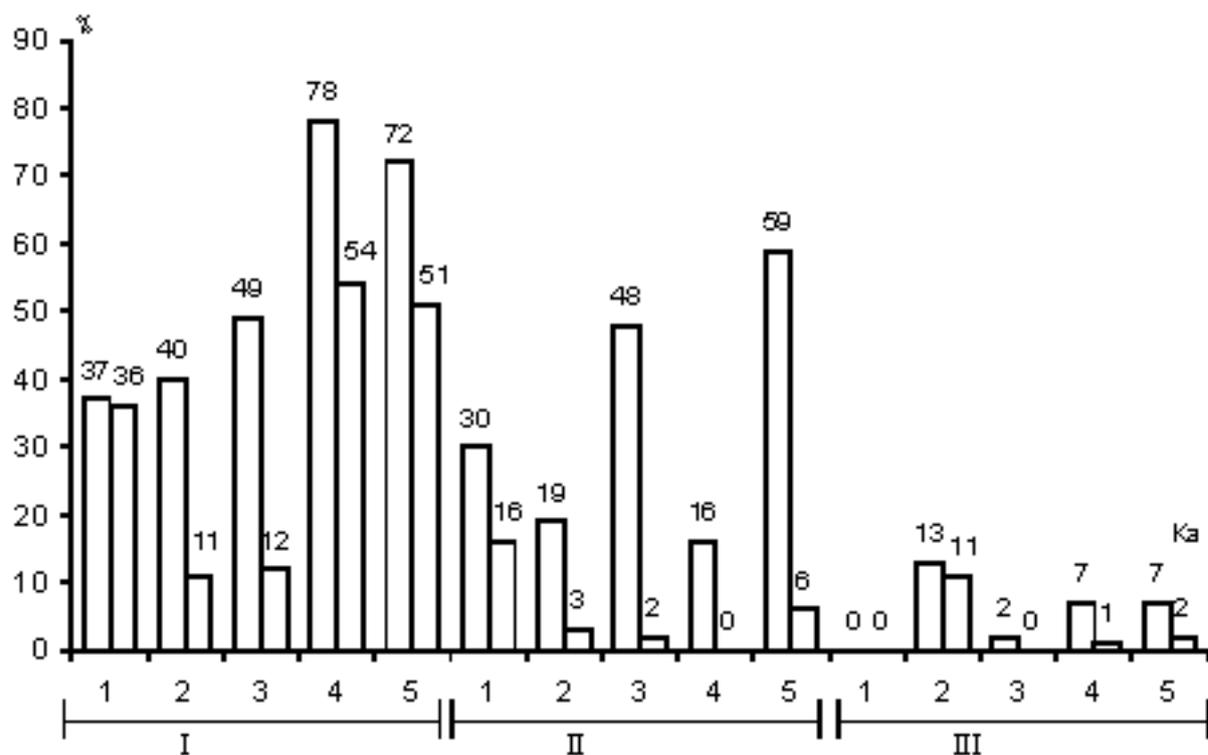


Рис. 3. Динаміка коефіцієнта якості засвоєння навчального матеріалу ( $K_0$ ) при поточному контролі

- 1 — вступне тестування, 2–5 — зрізи знань при поточному контролі;  
 I, II, III — рівні засвоєння навчального матеріалу, для яких значення  $K_0$  знаходяться в інтервалі 0,7–1,0 для кожного рівня.  
 □ — експериментальна вибірка, □ — контрольна вибірка.

Наступним етапом оцінювання ефективності розробленої дидактичної моделі стали психологічні дослідження інтелектуально-мотиваційної сфери учнів VII класу. Використання показників інтелектуально-мотиваційної сфери школярів у педагогічному моніторингу обумовлена провідною роллю особистісних характеристик учнів у дидактичному процесі [4; 12; 13; 16]. Для реалізації означеного підходу використовували тест інтелектуального потенціалу та анкету для визначення прагнення до пізнання у школярів (Ю.Гутке). При цьому учні контрольних і експериментальних класів входили до однієї вибірки.

У дослідженні інтелектуально-мотиваційної сфери була встановлена загальновідома пряма залежність рівня інтелекту і мотивації шляхом визначення коефіцієнта кореляції за Спірманом:  $R_s = 33$ ;  $t_{cr} = 4,2$  (при  $p < 0,01$ );  $t_{ob} = 3,34$ . Доведено, що під час навчання біології мотиваційний фактор має більший вплив на рівень навчальних досягнень школярів ніж інтелектуальний: учні з високими показниками рівня мотивації і низькими інтелектуальними показниками мали вищий коефіцієнт засвоєння навчального матеріалу і навпаки.

Встановлений взаємозв'язок між рівнем інтелектуально-мотиваційної сфери і рівнем навчальних досягнень учнів співпадає з експериментальними дослідженнями, які описані в інших літературних джерелах [4; 12].

Далі показники рівня інтелекту і мотивації в експериментальній і контрольній вибірках були проранковані. Потім окремо відбиралися по 30% респондентів, які мають найвищі і найнижчі значення вказаних показників. Для цієї групи респондентів визначали їх коефіцієнт якості засвоєння навчального матеріалу після вступного та заключного тестування у VII класі. Далі в нових сформованих вибірках визначали долю учнів, які досягли I і II рівня засвоєння. Результати відповідної статистичної обробки наведені в таблиці 2.

*Динаміка рівня навчальних досягнень учнів VII класу з різним рівнем інтелектуальної і мотиваційної сфери під час формування теоретичних знань з біології (в %)*

Показник	Вибірка	Експериментальна				Контрольна			
	Тестування	Перше		Останнє		Перше		Останнє	
	Рівень	I	II	I	II	I	II	I	II
Інтелектуальний потенціал	Високий	50	0	100	83	80	1	40	0
	Низький	50	8	83	58	53	0	53	1
Прагнення до пізнання (рівень мотиваційної сфери)	Високий	75	8	75	83	60	1	40	2
	Низький	42	0	83	42	67	1	80	0

Аналіз одержаних результатів дозволяє зробити висновок, що розроблена дидактична модель підвищує ефективність формування теоретичних знань в учнів VII класів не лише з високою, а й із низькою показниками рівня інтелекту і мотивації. При цьому рівень навчальних досягнень в учнів з низькою мотивацією до навчання підвищується більше ніж з високою. Так, в учнів з низьким прагненням до пізнання збільшуються значення коефіцієнта логічності засвоєння на I з 42% до 83% із 0% до 42% на II рівні засвоєння навчального матеріалу. В той самий час у контролі спостерігається зовсім інша тенденція: відповідні показники суттєво або не зростають, або зникаються. Крім того поліпшуються теоретичні знання на II рівні засвоєння в учнів з низьким рівнем інтелекту: з 8% до 58% проти 1% в контролі.

Загалом результати експериментальної роботи зі створення й апробації дидактичної моделі формування теоретичних знань школярів під час вивчення розділу "Царство тварин" дозволяє зробити такі висновки:

1. Модель формування теоретичних знань школярів з біології у розділі "Царство тварин", яка базується на дедуктивному принципі формування понять шляхом емпіричного розгортання положень біологічних теорій, суттєво поліпшує підготовку школярів з питань теоретичної біології і принципово змінює її тенденцію: спостерігається збільшення знань школярів на I й особливо на II рівнях засвоєння навчального матеріалу, в той час як у контрольних класах, відповідно, рівень навчальних досягнень або суттєво не змінюється, або зникається.

2. Запущові теоретичні знання учнів експериментального класу були теж міцніші ніж у контролі на I рівні (79% проти 49%) особливо на II рівні засвоєння навчального матеріалу (40% проти 8%).

3. Розроблена дидактична модель суттєво підвищує, порівняно з контрольною вибіркою, логічність засвоєння знань учнів з низьким рівнем інтелектуально-мотиваційної сфери.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бесталко В.И. Стандартизация образования: основные идеи // Педагогика. — 1993. — №6. — С.20-25.
2. Державний стандарт загальної середньої освіти України. (Проект). Біологія. — К.: 1996.
3. Дидактика средней школы. Некоторые проблемы современной дидактики / Под ред. Скавцова. — М.: Просвещение, 1982. — С. 36-39
4. Дубровина И.В. Школьная психодиагностическая служба. — М.: Педагогика, 1991. — 232 с.
5. Зорина Л.Я. Дидактические основы формирования системности знаний старшеклассников. — М.: Просвещение, 1978. — С.15-58
6. Комиссаров Б.Д. Методологические проблемы школьного биологического образования. — М.: Просвещение, 1991. — 160 с.
7. Майоров А.Н. Мониторинг учебной эффективности // Школьные технологии. — 2000. — №1. — С.67-131.
8. Малегур Е.А. Проблема выбора теории. — М., 1975. — С.14

9. Мищук Н.И. Формирование теоретических знаний в процессе обучения биологии (VIII класс). Автореф канд. дис. — М.: 1993. — 16 с.
10. Мищук Н., Степанюк А. Основні теоретичні узагальнення біологічної науки // Біологія і хімія в школі. — 2001. — №1. — С.2–6.
11. Окунь В. Введение в общую дидактику. — М.: Высшая школа, 1990. — С. 56.
12. Подласный И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студентов педвузов: В 2 кн. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. — Кн.1: Общие основы. Процесс обучения. — С.343–352.
13. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. — Ростов н/Д: Феникс, 2000. — С.173–180.
14. Сухорукова Л.Н. Конструирование содержания заключительного курса биологии // Биология в школе. — 1999. — №4. — С.27–33.
15. Сухорукова Л.Н., Фавстова Е.А. Развитие понятия о гене: принцип генерализации // Биология в школе, 1999. — №5. — С.22–29.
16. Юркевич В.С. Особенности развития познавательной потребности/ Психологические проблемы повышения качества обучения и воспитания. — М., 1984. — С.66–74.

# ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Оксана СТЕПАНЮК

## ОГЛЯД ПІДРУЧНИКІВ ДЛЯ ВЧИТЕЛЬСЬКИХ СЕМІНАРІЙ СХІДНОЇ ГАЛИЧНИНИ (КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)

Особливе місце в професійній підготовці вчителів займають підручники. Наші дослідження свідчать, що автори підручників, як і укладачі навчальних програм, враховували рівень розвитку науки і результати тогочасних наукових досліджень, зокрема з психології, педагогіки, соціології, історії української мови і літератури, математики та інших наук. Аналізуючи окремі підручники, ми простежуємо прояв культурно-суспільних стосунків і потреб держави у відповідний період, а також взаємозв'язок змісту педагогічних предметів з цілями і завданнями народної школи у різні періоди. Важливе значення в професійній підготовці вчителів займали навчальні посібники та підручники з психолого-педагогічних предметів. Ми відзначаємо, що цій проблемі з боку урядів, шкільних влад, а найбільше зі сторони вчених, практичних працівників у галузі філософії, педагогіки, психології, шкільництва в даній історичній період приділялася належна увага, в результаті чого в міру розвитку цих наук писалися і видавалися книги, які і сьогодні становлять науковий інтерес. Для вивчення основ наук та психолого-педагогічних предметів в учительських семінаріях використовувалися підручники, перелік яких затверджувався Міністерством віровизнання і освіти і був обов'язковим для виконання [8, 23].

Дослідження, аналіз підручників, за якими працювали школи, учительські семінарії, можна знайти у наукових статтях, монографіях Б.Ступарика, І.Курляк, М.Барна, Б.Гречина, П.Маланюка та ін. Зупинимося на характеристиках окремих підручників, якими користувалися в учительських семінаріях для забезпечення психолого-педагогічної підготовки майбутніх вчителів.

Книжка Й.Людсьевича, директора учительської жіночої семінарії у Львові, "Шкільництво на підставі історичного розвитку та засад виховання відповідно до навчального плану учительських семінарій" служила підручником для вивчення науки і навчання майбутніх вчителів протягом трьох років. Книга складалась з трьох частин: виховання, погляд на історичний розвиток виховання і шкільництва, шкільництво [6, 275]. Уже сам перелік частин підручника свідчить про те, що автор розв'язав складне завдання — заклає основи для формування у майбутніх вчителів найважливіших понять та закономірностей науки педагогіки, познайомив з її історією.

Так, розглядаючи питання про необхідність врахування особливостей розвитку дитини у процесі навчання і виховання, А.Людсьевич вводить наступну вікову періодизацію:

- а) до 7 років — дитячий вік;
- б) до 14–15 років — вік підлітка (хлопчиків чи дівчаток);
- в) до 22–24 р. — вік юнака чи дівчини [6, 44].

Головне завдання народної школи він вбачав не лише в тому, щоб дати дітям певний обсяг знань, а й в тому, "що школа повинна забезпечити таке удосконалення засобів пізнання, щоб учні, закінчивши її, були готові зрозуміти, як слід поводитися у житті в будь-якій ситуації. Завдання навчання — забезпечити такий розвиток розумових здібностей, щоб дитина могла задумуватися над фактами, зміла мислити і самостійно розвивалася" [6, 46]. Автор вважає: "навчання, що не будить думку, є більш шкідливе, ніж корисне. Якщо вчитель подає відомості, які не дають користі дитині, то нащо це потрібно" [6, 48]. Отже, Людсьевич розглядає проблему педагогіки і психології, яка й на сьогодні залишається актуальною, як співвідношення між обсягом знань та розумовим розвитком учнів. Він визначає і перелік предметів для народної школи, при вивченні яких повинні розвиватися мислення, пам'ять, уява, емоції, увага, інтерес, -

чуттєвість, мова, розум, сприймання [7]. Автор робить наголос на необхідності погоджувати процес навчання із законами психічної діяльності, з розвитком в учнів пізнавальних процесів, мислення, пам'яті, уваги, а також на врахуванні психологічних особливостей діяльності (емоцій, уваги, інтересу, мислительних процесів). Очевидно, що Люткевич давав майбутнім вчителям ключ до розуміння необхідності розв'язання ряду психологічних проблем з метою досягнення ефективності навчального процесу. Від Люткевича мову і про те, що навчальні плани мають бути загальні, затверджені вищою владою, але вчителі повинні мати право вносити до них свої корективи. Різних предметів треба навчати по-різному, хоч необхідно дотримуватися і загальних підходів, що стосуються вивчення нового матеріалу і практичних занять.

У книзі С.Залеського (Святломира) "Темнота Галіції у світлі цифр і фактів 1772–1902" вказується на недостатній рівень тогочасної педагогічної літератури. Автор підкреслює, що "...директори вчительських семінарій і викладачі мусили писати підручники, глибокі педагогічні праці, статті, але, на жаль, робили це лише поодинокі особи, та і то переважно чоловіки-вчителі, хоч жінок-вчительок було набагато більше" [2, 123]. До цих "чоловік-директорів" відноситься М.Барановський, директор Львівської вчительської семінарії, автор підручників з педагогіки, дидактики та ряду монографій про організацію та діяльність педагогічних навчальних закладів.

На основі аналізу бібліотечних фондів Львова М.Барна дає перелік праць М.Барановського, серед них підручники: "Педагогіка" (1805 та 1902 рр.), "Дидактика, доповнена "Засадами логіки" для вчительських семінарій і вчителів народних шкіл" (1905 р.) та ін. Вона відзначає, що М.Барановський був у числі тих, хто практично вирішував проблему забезпечення вчительства необхідними підручниками, методичними рекомендаціями. Його підручники з педагогіки були написані польською мовою і рекомендовані до використання в учительських семінаріях.

Вивчення психолого-педагогічних дисциплін базувалося і на ряді інших підручників: "Народна педагогія в пользу учениц і учителей сельских" (1857 р.) О.Дужновича, "Педагогіка руська або наука о воспитанью" (1891 р.) о. І.Бартошевського, "Наука вживання" (1922 р.) О.Макарушки, "Педагогіка" (1937 р.) Ю.Дзєровича. Усі вони забезпечували професійно-педагогічну підготовку народних учителів у кінці XIX — на початку XX століття. Переважна більшість рекомендацій цих авторів залишається актуальними сьогодні і може бути використана при підготовці учителів у нашій дівочих педагогічних закладах.

Проблему підручників для підготовки педагогічних кадрів Галичини кінця XIX — початку XX століття намагався вирішити ряд видатних педагогів. Значний внесок у цю справу зробив О.Барвінський. Б.Гречин у монографії "Тромадсько-просвітницька та педагогічна діяльність Олександра Барвінського" відзначає, що він є автором багатьох підручників для учительських семінарій, викладачі яких, не маючи підручників для цього типу навчальних закладів, вимушені були користуватися підручниками для гімназій або диктувати учням конспекти своїх уроків, що, звичайно, негативно впливало на стан викладання.

У 1896 р. О.Барвінський звернувся до крайової шкільної ради з пропозицією підготувати підручники для учительських семінарій, але згодом на це не отримав. Йому було запропоновано почекати до того часу, поки комісія краківських викладачів учительських семінарій не буде вироблено плану розробки підручників. Не дочекавшись такого плану (його так і не було розроблено), О.Барвінський приступив до підготовки рукопису й у 1899 р. запропонував його шкільній раді. У 1901 р. виїшов підручник під назвою "Вибір з українсько-руської літератури для учительських семінарій, уложив Олександр Барвінський", який використовувався на третьому і четвертому курсах учительських семінарій; крайова шкільна рада також рекомендувала його для використання при вивченні української мови та літератури у реальних школах і польських гімназіях.

Щоб належно оцінити цей підручник, варто зупинитися на аналізі його змісту, що, на нашу думку, успішно зробив Б.Гречин. "Вибір з українсько-руської літератури" має обсяг 36 друкарських аркушів і складався з трьох відділів. В першому подано "Огляд історії українсько-руської літератури до кінця XVIII ст.", а потім "Вибір із староруської літератури з I і II доби" з творів митрополита Іларіона, з Несторового, Київського і Галицько-Волинського літописів, із "Слова о полку Ігоревім", Апокрифів, давніх повістей, литовських літописів, Львівського літопису, козацько-руських літописів, творів церковного письменства (П.Могилу,

Галатовського, Добришовського), зі шкільної поезії, із Сковороди, з легенди про Марка Проклятого, з інтермедій і вертепної драми. Уривки з творів першої доби подані в перекладі на живу мову, бо в учительських семінаріях не вичаля церковнослов'янської й староруської мов; вибір творів другої доби поданий в оригіналі. До творів додане літературно-історичне пояснення, а в примітках — мовні пояснення.

Цінним, на нашу думку, є і те, що II відділ охоплював “Усну народну словесність”, передовсім її “Огляд”: народні пісні і думи, казки, перекази, легенди, приповідки, примовки, загадки і заклинання, після чого йшов вибір з віршованих і прозових творів усної словесності.

У III відділі подано огляд найновішої доби українсько-руського письменства (від 1798 р.), після чого йде вибране із творів 12-ти письменників: І.Котляревського, Г.Квітки-Основ'яненка, М.Шапкевича, Т.Шевченка, П.Куліша, Марка Вовчка, Й.Гордінського-Федьковича, І.Руданського, І.Нечуж-Левицького, В.Барвінського і В.Грінченка, попереджене життєписами, а в кінці дається пояснення слів до творів III відділу.

Тираж підручника швидко розійшовся, і тому крайова шкільна рада видає друге, доповнене видання, в якому зміщено твори ще чотирьох українських письменників: Панаса Мирного, І.Тобілевича (Карпенка-Карого), М.Козубинського, О.Кобилянської. На це друге видання містичник “Мизант” помістив рецензію професора Берлінського університету, учня професора О.Огоновського, доктора Олександра Брікнера, який дав високу оцінку праці О.Барвінського, завершивши рецензію висновком про те, що рецензована книга своєю “однотісністю”, правильністю добору, жвавістю викладу перевищує подібні праці і може бути взірцем, а її автор істотно прислужився національній літературі і шкільній молоді, даючи їй чудовий підручник, спрямовуючий її так, що краще не можна, на вивчення розвитку і змісту національної літератури [4, 118].

Варто зауважити, що О.Барвінський постійно працював над удосконаленням свого підручника. Про це свідчить той факт, що у 1917 р. вийшло в світ 3-є перероблене і доповнене шостороване видання, в якому з допомогою Наукового товариства ім. Т.Шевченка вдалося помістити 42 ілюстрації, які розповідали про українське культурне життя і письменство. В підручнику було надруковано також уривки з творів ще трьох українських письменників: О.Огоновського, І.Франка, Лесі Українки.

Після цього вийшло в світ (Львів, 1922) третє виправлене видання під назвою “Огляд історії української літератури”, яке було доповненням до “Вибору...” і використовувалося як підручник для вивчення історії української літератури в учительських семінаріях.

Четверте видання “Вибору з українсько-руської літератури” (частина перша — від найдавніших часів до смерті Шевченка; частина друга — після смерті Шевченка до найновіших часів) побачило світ у 1925 р., але без імені О.Барвінського, який, за словами його сина, зазнав кураторії шкільного округу, що забрав своє ім'я, бо не може погодитися із змінами у нове видання деякими змінами.

Знаючи проблеми роботи учительських семінарій, враховуючи той факт, що триєдиний час учні цих навчальних закладів, не маючи спеціальних підручників, навчалися за читанками для гімназій, підготовленими О.Барвінським, автор взявся за підготовку підручників для учнів цих навчальних закладів. Видана ним у 1907 р. “Читанка для I року учительських семінарій” була поділена на дві частини: проза і поезія. До творів були додані літературно-естетичні замітки (Лірична поезія. Пісня. Думка. Поучна поезія), а на закінчення — короткі відомості про 35 письменників (П.Гулака-Артемовського, В.Лепкого, В.Грінченка, І.Франка, Т.Шевченка та ін.), чий твори зміщені у “Читанці”. Під текстом подано пояснення слів і замітки. “Читанка для II року учительських семінарій”, яка вийшла в світ у 1909 р. у Львові, побудована так само, як і попередня, але з огляду на педагогічно-дидактичну і методичну підготовку майбутніх вчителів у ній подано педагогічні розвідки й уривки з педагогічних праць, а також уривки зі Св.Письма, проповіді, промови та повчальні розвідки.

Заслугою О.Барвінського є також підготовка читанки для вивчення мови в підготовчому класі учительської семінарії, яка, на його думку, “має бути ненавчальною енциклопедією для вивчення не тільки рідної мови, але й найважливіших відомостей з рідної історії, географії, природи і гігієни та звертати вже задалегідь увагу кандидатів на вивчення” [1, 297].

Використовуючи двадцятирітній досвід викладання історії в учительських семінаріях, О.Барвінський вирішив підготувати підручник, який би, по-перше, відповідав кількості

виділенню навчальним планом на вивчення цього предмета годин (на першому році навчання на вивчення стародавньої і середньовічної історії виділялося дві години на тиждень, на другому — дві години — на вивчення новітньої історії), по-друге, щоб підручник був доступним і написаним легкою мовою, по-третє, подавав відомості не тільки з історії Польщі, але й з історії України, чого не було в жодному тогочасному підручнику.

У 1909 р. О. Барвінський закінчив роботу над рукописом підручника, що у 1910 р. вийшов у світ у “Видавництві шкільних книжок” (ч. I), а друга частина видана у 1912 р. Підручник мав значне число ілюстрацій (відповідно 93 та 70), в тому числі з історії України. Оцінку цьому підручникові дали шкільні інспектори І. Матієв та Б. Барановський, а також професор університету Дембницький.

Цікавили й актуальними і сьогодні є думки О. Барвінського про те, чи може підручник замінити вчителя. Так, у вступі до підручника історії для учительських семінарій, вказавши, що “мета вивчення історії: оглядове ознайомлення з найважливішими випадками з історії загальної і конкретної та історії культури” [3, арк. 1], він далі пише: “Книжка не може замінити вчителя. Якщо підручник має бути не тільки вичерпним, але раціонально переробленим (опрацьованим — авт.), то вчитель повинен мати ґрунтовніші і ширші відомості, аніж поміщені в книжці, також мати самостійну історичну думку. Але добрий виклад вимагає обов’язково названі умов. Хто хоче добре розповідати, мусить сам створити форму, мусить власні почуття убрати в слова, що не часто повторюються. Вчитель повинен із спокійною свідомістю виступати перед учнями, а з цією метою повинен панувати над предметом (володіти предметом — авт.), а цього не може здобути із шкільного підручника” [3, арк. 2].

Роботу над укладанням підручників для учнів учительських семінарій О. Барвінський продовжував і вийшовши на пенсію у 1909 р. як “державний радник, вчитель головного чоловічого семінара, кавалер ордена Залізної корони, член Шкільної крайової ради”. Він не перестав активно працювати на педагогічному полі: видає підручники, публікує статті тощо. Зокрема, видано “Читанку для 1 року учительських семінарій” (1907 і 1909), “Читанку для 2 року учительських семінарій” (1909 і 1920), “Читанку приготівної класи учительських семінарій” (1916), “Історію України-Руси” (1920), “Історію української літератури” (1921), “Вибірки з української народної літератури” (1922), “Коротку історію українського народу” (1926) та ін.

Перед Першою світовою війною “Українське Педагогічне Товариство” звернулося до О. Барвінського з проханням укласти підручник із всесвітньої історії для українських виділових шкіл. Він підготував рукопис у двох частинах під назвою “Оповідання з всесвітньої історії”, однак у зв’язку із розпадом Австро-Угорщини і перемінами, що наступили в шкільництві, підручник треба було переробити.

Проаналізувавши нові вимоги на основі німецьких зразків та польських підручників з історії, О. Барвінський вже на початку 1923 р. представив першу частину “Оповідань...”, проте в зв’язку з дорожнечою видання видрукувати її в Галичині не було можливості. За цю справу взялося видавництво “Українське слово” в Берліні, яке на європейському рівні видало першу, а в 1924 р. другу частину цього підручника. Перша мала назву “Оповідання з всесвітньої історії (старинної і середньовічної)”, а друга — “Оповідання з всесвітньої історії (новітньої доба)”.

Аналіз підготовлених та перевиданих О. Барвінським підручників дозволяє стверджувати, що вони враховували зміни, які відбувалися в українській мові та літературі, нові підходи до вивчення історії, були новим словом в педагогічній теорії і практиці.

Оцінюючи свою працю над підготовкою шкільних підручників, О. Барвінський писав: “Зібравши все разом, що я дав для школи і нашої молоді в користь її освіти протягом моєї служби на ниві шкільництва, виходить усіх книжок мною зладжених 19 в 36 виданнях... Всі ті видання не є чимсь досконалим, як кожне людське діло, але вони можуть послужити доказом щиро і сумлінно сповненого обов’язку супроти школи, учительства, молоді й українського народу, який я прийняв на себе, вступаючи до шкільного заводу. Я старався дати це, на що я своїм знанням і досвідом педагогічним міг спромогтися; я старався до свого євангельського таланту, даного мені Богом, приробити хоч другий талант” [1, 311].

На основі аналізу архівних документів можемо зробити висновок про те, що у Східній Галичині у кінці XIX — на початку XX століття дещо поліпшилося становище із забезпеченням учнів учительських семінарій методичною літературою, зокрема з вивчення математичних наук.

У 1912 р. в Чернівцях було видано “Методику науки рахунків у першій шкільній році”, написану К.Петрашуком. Ця книга складається з трьох частин: підготовчих вправ, теоретичної частини і додатка. Вона відповідала тогочасній програмі і підручнику з арифметики, написаному Габерналем і Кравсом (1903р.). У ті часи було видано такі підручники, як “Наука рахунків у школі народній” і “Геометрія”. Перший посібник містить теоретичний матеріал і вправи для закріплення програмового матеріалу, методичні поради щодо вивчення арифметики. У ньому велика увага надавалася організації самостійної роботи учнів. Цінність посібника полягала у тому, що вправи були подані у вигляді гри: “лічба”, “панцюжок”, “мозчанка”.

Математику в учительських семінаріях вивчали за такими підручниками:

- Арифметика для учительських семінарій, написана Мечиславом Ямрутевичем, Львів, 1904.
- Наочна геометрія, написана Мечиславом Ямрутевичем, Львів, 1901.
- Збірник математичних задач, складений І.Кранцом.

Часто вчителі семінарій використовували ще два підручники:

- Підручник арифметики і алгебри, створений Др.Плацидом Дзвінським, Львів, 1912.
- Наука рахунків для шкіл відполюск, написана Др.Северинном Дністрлянським [5, 69].

Використання цих підручників забезпечувало вищий рівень навчання та професійної підготовки вчителів народних шкіл.

Навчальні плани учительських семінарій передбачали вивчення і ряду інших предметів, які забезпечували різносторонню підготовку майбутніх учителів. Аналіз архівних документів дає право твердити, що вивчення цих предметів здійснювалося за такими підручниками: “Історія Польського Поділля” (С.Лозинський), “Історія Польщі” (В.Левіцький), “Основи господарства і фінансів” (В.Зубик), “Економічний розвиток Польщі” (З.Харівинський), “Основи статистики” (А.Краттер), “Історія сільського господарства і промислів” (А.Топальський) [9].

Проведений нами огляд підручників дає підстави зробити висновок, що в учительських семінаріях Східної Галичини в кінці ХІХ — на початку ХХ століття зверталася належна увага на професійну підготовку вчителя народної школи. Автори підручників зуміли чітко сформулювати мету навчання, розробити методичні рекомендації з вивчення окремих предметів. Підручники піддавалися відповідним змінам у зв'язку з розвитком філософії, педагогіки, психології, соціології та інших наук, які безпосередньо чи опосередковано впливали на формування і закріплення одержаних теоретичних знань і практичних умінь вчителями народних шкіл. Г.Ровід у своїй праці “Дидактика педагогічних предметів у закладах підготовки вчителів” зауважує, що рівень підручників з часом підвищувався, оскільки треба було враховувати поглиблення і розширення навчальних програм. Але було цих підручників явно недостатньо, доводилося навчати за старими, які не цілком відповідали новим вимогам [8, 2].

## ЛІТЕРАТУРА

1. Барвінський О. Моя робота на полі шкільного письменства 1870–1925 р. // РШ. — 1936. — Ч.20. — С.297–313.
2. Барна М. Розвиток педагогічної освіти в Східній Галичині (1867–1939 рр.) // Діа... ванд. пед. н. — Київ, 1996. — 200 с.
3. Відділ рукописів Львівської наукової бібліотеки ім. В.Стефаника НАН України. Фонд П (Барвінських). — Стр.4390. — П.288. — “Експл” до підручника з історії для учительських семінарій. — 2 арк.
4. Гречин Б. Промислово-просвітницька та педагогічна діяльність Олександра Барвінського. — Івано-Франківськ, 2001. — 230 с.
5. Малацьок П. Освітні тенденції та виможні ідеали просвітницьких студентських Галичини. — Тернопіль, 2000. — 160 с.
6. Luczkiewicz A. Szkolnictwo na podstawie historycznego rozwoju zasad wychowania podług planu przepisane go dla seminarjow nauczycielskich. — Lwow, 1872. — 275 s.
7. Nawroczyński B. Polska myśl pedagogiczna. — Lwow-Warszawa, 1938. — 200 s.
8. Rowid H. Dydaktyka przedmiotow pedagogicznych zakladow kstalcenia nauczycieli. — Warszawa, 1936. — 23 s.
9. Dodatek Tygodniowy do “Gazety Stanisławkiej”. — 1907. — №14.

## ІСТОРИКО-КРАЄЗНАВЧА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ

Актуальність громадянського виховання в сучасному українському суспільстві, як зазначається у Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності, великою мірою зумовлюється потребою державотворчих процесів на засадах гуманізму, демократії, соціальної справедливості, що мають забезпечити усім громадянам рівні стартові можливості для розвитку й застосування їхніх потенційних здібностей, досягнення суб'єктивно привабливих і водночас соціально значущих цілей як умови реалізації найгострішої соціально-психологічної потреби особистості — потреби в самовизначенні та самоутвердженні [2].

Громадянськість є багатогранним поняттям. Це фундаментальна духовно-моральна якість, світоглядна і психологічна характеристика особистості, що має культурологічні засади.

Мета громадянського виховання — сформувати свідомого громадянина, патріота, професіонала, тобто людину з притаманними їй особистісними якостями й рисами характеру, світоглядом і способом мислення, почуттями, вчинками та поведінкою, спрямованими на саморозвиток та розвиток демократичного громадянського суспільства в Україні. Вони мають органічно поєднуватись із потребою й умінням діяти компетентно й технологічно.

У вихованні громадянськості визначальна роль належить світогляду особистості, на основі якого формується система її ціннісних орієнтацій, поглядів, переконань, усвідомлюється місце в суспільстві, визначаються обов'язок і відповідальність перед співвітчизниками, Батьківщиною.

Оскільки громадянське виховання набуває нові особливого значення, то виникає гостра потреба у визначенні основних засад, цілей, напрямів, змісту, форм і методів, які можуть цілеспрямовано й ефективно забезпечувати процес розвитку і формування громадянина, тобто особистості, яка органічно поєднує у собі високі моральні чесноти, громадянську зрілість, патріотизм, професійну компетентність, самодіяльність, творчі начала, почуття обов'язку й відповідальності перед суспільством, Батьківщиною.

Великі потенційні можливості у громадському вихованні учнівської молоді містять у собі історико-краєзнавча робота. Знання уроків минулого, витоків прогресивних традицій, народного світогляду, особливостей національного менталітету, одвічних прагнень і сподівань рідного народу — усе це сприяє формуванню свідомого громадянина.

Варто зазначити, що використання історико-краєзнавчого матеріалу у вихованні молоді завжди привертало увагу педагогів. Так, ще в період Київської Русі учні вивчали історію, географію, культуру, користуючись літописами, описами мандрівок землепрохідців і купців, творами усної народної творчості. У братських школах, які почали створюватись в Україні у другій половині XVI ст., книги і навчальні посібники були насичені фактами з історії краю, етнографічним матеріалом. Велику роль у розповсюдженні знань про рідний край мав Київський колегіум (з 1701 р. — Києво-Могилянська академія), який став фактичним осередком освіти українських та інших слов'янських народів.

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-виховний і методичний аспекти. У 1863 р. К.Ушинський запропонував ввести 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...” [3, 171].

На особливу увагу заслуговують поради К.Ушинського розвивати в дітей “інстинкт місцевості”, тобто розуміння взаємозумовленості природних процесів, уміння бачити місцевість з усіма особливостями її природи, історії, життя населення, господарського розвитку. “У кожному районі, — зазначає учений, — сконцентровано чимало відомостей — історичних, географічних, етнографічних, статистичних та ін. Учителю повинен уміти використувувати їх у навчальному процесі, закладаючи надійні основи моральних почуттів, гуманізму, милосердя” [3, 120].

Розвитку краєзнавства у Закарпатті сприяв О.Духнович. Використовуючи передовий досвід просвітителів і застосовуючи його до умов України, він заснував “Літературний заклад Пряшівський”. Товариство стало центром культурного життя Закарпаття. При ньому О.Духнович створив краєзнавчий музей, діяльність якого розглядає як засіб патріотичного виховання й освіти закарпатських українців.

Важливий внесок у розвиток краєзнавства — організації “Руська трійця”. Під час народознавчих мандрівок її членів вивчалися ремесла й архітектура, одяг і господарство, торгівля і релігія, розшифровувались рукописні книги та давні документи [1]. Завдяки краєзнавчим фольклорним, археологічним, лінгвістичним, етнографічним матеріалам молоді ентузіасти відкривали для себе і своїх сучасників історичну значущість свого народу.

Краєзнавчій роботі як засобу громадянського виховання молоді надавали великої уваги Х.Алчевська, М.Драгоманов, С.Ковалів, М.Корф, М.Левинський, Т.Лубенець, Я.Челіга. Багато сил і часу віддавав історико-краєзнавчій роботі Д.Яворницький. У своїй “Історії запорізьких козаків” він зібрав значний фольклорний, етнографічний, фізичний і лексикографічний матеріал, підготував й опублікував краєзнавчі дослідження “Запоріжжя у залишках старовини та переказах народу” (1888), “Малоросійські народні пісні, зібрані в 1878–1905рр.” (1906).

На початку 20-х років у багатьох областях України починають відроджуватися, а в деяких створюватися товариства вивчення рідного краю (товариство дослідників Волині, товариство вивчення Херсонщини, Тульчинське окружне краєзнавче товариство, наукове краєзнавче товариство Донбасу та ін.).

Організуючим центром усієї історико-краєзнавчої роботи в Україні з січня 1923 р. стає Всеукраїнська академія наук (м.Київ), при якій було створено комісію краєзнавства під головуванням академіка А.Льбодя. В 1924 р. вона випустила два номери “Бюлетня”, у 1927–1930 рр. видавала журнал “Краєзнавство”, який ставив за мету “об’єднати краєзнавчі сили України, своєчасно інформувати про новини краєзнавчої думки” [2, 1]. Вже з перших років існування комісія звертає серйозну увагу на розвиток шкільного краєзнавства. Однак утвердження тоталітарної системи спричинило ліквідацію краєзнавчих органів у центрі і на місцях (1936 р.), надовго призупинило надзвичайно важливу роботу краєзнавців, що негативно вплинуло на стан національної свідомості, громадянських якостей молоді.

З вивисненням незалежної України все активніше почали звертатися до джерел народної мудрості, на перший погляд простих, але глибоких за змістом повчань, до витоків минулого свого народу. Так, у Печерській ЗОШ Тульчинського району Вінницької області було організовано археолого-краєзнавчий гурток, до якого увійшли учні середніх і старших класів. За 12 років існування на рахунок гуртківців — багато цікавих і корисних справ, різних форм роботи. Основною діяльністю гуртка є археологічна робота, поштовхом до якої стали знахідки на місці давніх городищ. Ще у сиву давнину ця місцевість на березі Бугу приваблювала наших предків запасами риби, дичини та родючими землями. Тому поблизу села і на його території виникли поселення періодів неоліту, енеоліту, пізньої бронзи, ранньослов’янське поселення черняхівської культури.

Пошуки залишків матеріальної культури, їх класифікація та систематизація стали основою цілеспрямованої дослідницької роботи. Гуртківці виявили місце колишніх жител, рештки кам’яних печей, знаряддя праці, виготовлені із каменю та кістки, гончарні вироби, кістки забитих звірів.

Активна практична робота поєднується із ґрунтовною теоретичною підготовкою гуртківців. На заняттях вони детально вивчають історію розвитку суспільства, зеніта, вірування наших предків. Для висвітлення своєї діяльності та залучення до гуртка нових членів систематично випускається стінгазета “Слідопит”, проводяться цікаві розповіді, екскурсії у шкільному музеї, демонструються фотоматеріали, археологічні знахідки. Учні з цікавістю відвідують в знайомі об’єкти своїх товаришів, перечитують рядки заміток, розглядають віднайдені під час розкопок історичні матеріали. Це допомагає значно глибше усвідомити минуле свого народу, відчутти себе складовою частиною історичного процесу і сформулювати почуття власної значущості у його протіканні.

З часом пошукова робота стала охоплювати територію і сусідніх з Печерою населених пунктів. Тепер вже стало мало 2–3 годин для проведення заняття на місцевості, і ми вирішили готуватися до тривалих походів. Почали з того, що у план роботи вклучили заняття з туризму.

Діти вчилися розбивати намети, розпалювати багаття, готувати їжу, надавати необхідну методичну допомогу, орієнтуватися на місцевості. Це були не просто туристичні походи, а активна пошукова робота, під час якої виявлено декілька раніше невідомих поселень періоду трипільської культури, зібраний цікавий краєзнавчий матеріал. Старожитці, з якими нам пощастило зустрітись, розповіли багато цікавого, що поповнило наші знання про історію рідного краю, а разом з тим показало, як мало ми ще його знаємо, як бережливо, по-господарськи потрібно ставитись до історичних надбань свого народу. Кожна така подорож — це нові враження, нові зустрічі, знайомство з історією та красою подільського краю. Це радість повернення до рідної домівки втомлених, але щасливих дітей. Це коток життєдайної води із чистого, цілющого джерела свого минулого. Це нова сходинка у розвитку національної свідомості, громадянських якостей наших учнів.

Практика засвідчує: для того, щоб не згасав у дітей інтерес до роботи, необхідно змінювати форми її проведення, зберігаючи при цьому головну мету.

На одному із занять ми запитали гуртківців, хто з них може розповісти щось про своїх предків і до якого коліна вони знають свій родовід. Запитання викликало подив із боку учнів, і з боку вчителя. Учнів запитання здивувало своєю незвичністю, а вчителя тим, що жоден з учнів не зміг дати на нього відповіді. Тому ми прийшли до висновку, що для надання особистісного сенсу процесові вивчення історії рідного краю доцільно включити, як невід'ємний його компонент, дослідження генеалогічних коренів свого роду — однієї із клітинок людського суспільства, сторінки в його багатотомній історії. На наше прохання діти відшукували старі фотографії, збирали інформацію про своїх далеких і близьких родичів, складаючи генеалогічне дерево родоvodu. До таких пошуків залучались батьки, бабусі та дідусі, односельці. Виконання завдання набуло колективного характеру. Учнівські зошити поступово почали наповнюватись цікавими фактами із життя їхніх предків, а дитячі серця — почуттям гордості за свій родовід і вдячності тим, кому вони зобов'язані своїм життям.

На завершення цієї роботи учням було запропоновано написати за планом роботу "Історія моєї сім'ї". Окремі фрагменти із цих спроб зачитувались у класі учням і на батьківських зборах.

Досвід нашої роботи доводить, що історико-краєзнавча робота дає можливість учням задовольнити потребу в пошуках, наповнює їх радістю відкриття й емоційної наснаги, виступає джерелом напруження інтелектуальних і волевих сил. Емоційний стан захоплення й натягнення є тією іскринкою, з якої розгорається багаття насиченої, повноцінної навчальної активності учня. Без такого захоплення й натягнення, без осмислення себе частиною свого народу з забезпечити ефективне громадянське виховання учнівської молоді просто неможливо.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Дем'ян Г. Іван Вагилевич — історик і народознавець. — К., 1993. — С.20.
2. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Шлях освіти. — 2000. — №3. — С.7-13.
3. Лобода А. Краєзнавство на Україні // Вюлетень вміст і краєзнавства. — 1924. — №1. — С.1-5.
4. Ушинський К. Д. Вибрані пед. твори: У 2-х т. — К., 1983. — Т.1. — 488 с.

Володимир РАК, Ярослав БАВІЙ

### 70 РОКІВ З ДНЯ СТВОРЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ПОРАДНИ ДЛЯ ВИБОРУ ФАХУ

В історії української психології та педагогіки є чимало подій, значення яких для сучасності належно не проаналізовані та не висвітлені. Однією із них є діяльність української "Порадні для вибору звання".

Ініціатором створення першого українського профорієнтаційного центру у західноукраїнському регіоні була інженер Стефанія Чижович. Свої погляди на його діяльність вона висловила у доповіді "Про психотехніку" на одному із засідань Українського технічного товариства у 1930 р. За її починком було засновано при цьому товаристві психотехнічний комітет для підготовчої роботи. У ньому взяли участь інженери П.Чумак, Р.Білинський,

І.Пастернак, І.Лучишин. На засідання були запрошені і відомі освітяни: С.Федорчак, О.Залізник, Д.Коренець, В.Довбуш, Я.Кузьмів [8, 228].

Організаційний комітет через регіональну пресу (“Діло”, “Новий Час”, “Наш Прапор”, “Рідна Школа”) інформував про потребу та роботу аналогічних профорієнтаційних центрів за кордоном. Були виклопошені виступи та доповіді на засіданнях Технічного товариства, “Рідної Школи”, “Зорі”, на з’їзді українських інженерів, де резолюцією було ухвалено: “Конгрес вважає корисним і необхідним заснування психотехнічної поради в Львові, та звертається до членів своїх організацій і всіх працівників на полі психотехніки підтримати активною працею згадану встанову та масово вступати в її члени”.

Організаційним комітетом також встановлювались контакти з уже діючими польською і єврейською порадами, Психотехнічним інститутом Масарикової академії праці і профорієнтаційними аналогічними закладами Праги.

З огляду на статут Українського технічного товариства, членами якого могли бути тільки інженери, організаційним комітетом було вирішено заснувати українську “Психотехнічну раду” як окрему комісію при Головній управі “Рідної Школи”. Так, 4 лютого 1932 року у Львові було засновано “Українську психотехнічну раду для вибору звання”. У першому засіданні брало участь 30 осіб. Із вступним словом про історію підготовчих заходів до заснування ради від імені президії Головної управи “Рідної Школи” виступила Олена Степанів-Дашкевич. Доповідь про завдання і значення ради виколопосив Р.Білинський, акцентуючи увагу на тому, що у майбутньому вона має стати основою для створення “Українського Психотехнічного інституту” у Львові. Триста припиріпків доповіді Р.Білинського було розіслано по різних українських регіональних часописах й організаціях із закликом до співпраці.

У статуті “Психотехнічної ради для вибору звання”, з яким ознайомив присутніх І.Лучишин, зазначалось, що для досягнення своєї мети необхідно вжити таких заходів: “а) пропагувати серед української суспільності ідею організованого порадицтва при виборі звання припиріпними відчитаннями й нарадами, брошурами і публікаціями в пресі; б) творити раду найперше в Львові, а дальше і в краю; в) забезпечувати їх матеріальними засобами; г) студіювати основні питання з області порадицтва, видавати напрямки для порадень і шкіл; ґ) дбати про фахову освіту радників, слідити за розвитком психотехніки на чужині через збирання фахової літератури й участь у міжнародних з’їздах та скликавати з’їзди українців працівників у порадицтві; д) притягати до співпраці на полі порадицтва всі зацікавлені чинники інженерів, педагогів, лікарів, установи суспільної опіки, встанови посередництва праці, а також освітні господарські і професійні організації” [11, 240].

Після дискусій 27 осіб із присутніх на засіданні вступили у члени “Психотехнічної ради”. Ними був ухвалений статут, визначені місячні членські внески та вибраний склад управління, до якого увійшли: О.Степанів-Дашкевич (голова правління), І.Юцишин, С.Ческович, І.Лучишин, Я.Кузьмів, В.Довбуш, М.Кузик. Для ефектної роботи ради було організовано окремі секції із визначеними завданнями. Офіційне відкриття діяльності “Української ради для вибору фаху” відбулося 14 травня 1933 року у приміщенні “Рідної Школи”.

Робота ради велась у 4-ох секціях: педагогічна, економічно-статистична, лікарська і фахового шкільництва. Майже за рік часу членами ради стали 77 фізичних осіб та 11 установ.

Педагогічну секцію очолював професор П.Мечник. До її складу входили відомі освітяни: М.Кузик, К.Малицька, Д.Старосольська, С.Федорчак, С.Пашкевич, Л.Туркевич, О.Тарнович, В.Ковальчук, В.Гук, І.Бабяк, Я.Кузьмів, І.Юцишин, С.Конрад, М.Базик, О.Степанів-Дашкевич. За перший неповний рік своєї діяльності у секції було проведено 11 засідань. Діяльність педагогічної секції, що в подальшому називалась психотехнічною, велась у напрямку збору психолого-педагогічної інформації, що стосувалась профорієнтаційної роботи як у регіоні, так і поза його межами. Для цього радню встановлювались контакти з уже діючими польською та єврейською радами і просвітницькими товариствами, закуповувались тогочасні закордонні видання з даної проблематики. Так була зроблена підписка на журнал “Jugend und Beruf” [8, 231].

Особливу увагу було зосереджено на пошуку, створенні, аналізі та виготовленні психолого-педагогічних і профорієнтаційних анкет і тестів українською мовою. Для цього

закуплялись, перекладались й аналізувались тести та анкетні листи Бурдона, Єрмеса, Рибаківа, Біне-Терманна, Томсона, Портеуса, Бернштайна, Поппельрайтера, Еббінггауза та інших провідних фахівців психології і професійної орієнтації. Започатковувались зв'язки із співвітчизниками, спеціалістами фахового порадиництва, що працювали за межами регіону, зокрема І.Іванівим, С.Балеєм, В.Цурковським та ін. Пораднєво була видана серія тестів С.Балея щодо визначення психологічних ознак особистості. Певні доробки у створенні анкет і тестів уже були у спеціалістів психотехнічної секції. Так, М.Базик у статті "Народна школа і вибір звання" обґрунтував потребу та значущість професійного вибору і запропонував зразок анкети й тесту профорієнтаційного спрямування із методичними порадами щодо проведення. У тесті передбачались такі питання: "1. Пам'ятаєш батька і маму на роботі? 2. Яку працю виконуєш добре і скоро? Котра робота подобається тобі найбільше? 3. Яку роботу хотів би виконувати та не можеш? 4. Робив ти вже яку тяжку фізичну роботу? Котру? Оставив ти її незакінченою, чи виконав? 5. Котрі предмети шкільного навчання подобаються тобі найбільше? Чому? 6. Що найлегше вчиться у школі? 7. Яким знаряддям найчастіше користуєшся: олівець, перо, циркуль, молоток, пила, голка? 8. Якими матеріалами найбільше користуєшся: папір, дерево, дрот, бляха, залізо і т.д.? 9. Радо перебуваєш вдома, в полі, чи при своїх забавах, щоби бавитися, їх направити чи нові робити? 10. Що робиш радо й добре? 11. Котрої шкільної роботи не любиш? 12. Котра найтяжча? 13. Любиш рукоділля? Котрі вправи тобі подобаються найбільше? Котрих не любиш? Займаєшся спортом? До котрої дружини належиш? Якими досягненнями можеш похвалитися? Опиши їх. 14. Чим бавишся охотно в часі вільним від шкільної науки (дома, на вулиці, спортовому майдані)? 15. З ким пристаєш і найкраще бавишся? 16. Любиш читати? 17. Назви кілька книжок, котрі ти радо читаєш? 18. Що робиш ще, коли не бавишся, не читаєш, не помагаш у роботі? 19. До котрих занять, про котрі була тут мова, маєш найбільше зручності і справності? 20. Часто минаєш гри, забави і т.д., чи можеш довгий час займатися тою самою роботою? 21. Нетерпеливишся, злостишся, зневірюєшся і відкидаєш роботу, коли не щастить тобі, чи може все наново починаєш і доводиш почате діло до успішного кінця? 22. Мусиш відпочивати при забаві часто, чи можеш довго бавитися, або працювати не відпочиваючи? 23. Буваєш у кінцевих годинах шкільної науки змучений і виснажений? Чи міг би ще довше вчитися, не відпочиваючи втомившись? 24. Краще почувашся на самоті чи в гурті товаришів, в мешканні чи на вільному просторі? 25. До котрого фаху найбільше надаєшся? 26. Чому думаєш, що якраз до цього? 27. Що маєш ще додатково сказати?" [1, 55]. На запрошення управл. поради М.Грамак проводив роботу з дітьми, що мали вади слуху та мовлення.

Економічно-статистична секція працювала у напрямку збору, аналізу та висвітлення інформації щодо ринку праці в регіоні. В її склад входили відомі інженери та економісти: А.Жук, І.Витанович, Р.Білинський, С.Пастернак, Р.Зубик, В.Несторович, О.Залізник, І.Федак. За перший рік роботи секція провела 9 засідань. Були розподілені обов'язки між окремими членами секції. Так, А.Жук, що був головою секції, займався вивченням ринку праці та умовами роботи кооператорів і службовців, а В.Несторович у цьому напрямку вивчав торгівлю, Олена Залізник — ринок праці для жінок.

Лікарська секція займалася питаннями дослідження стану здоров'я учнів. Це була найменша організаційна структура поради, бо складалась із двох лікарів — І.Довбуша та В.Щуровського і студента-медика Р.Беріляка. Пізніше у роботі секції брали участь лікарі С.Коренціна й І.Сімович. За перший рік діяльності працівниками секції були розроблені медичні картки для молоді. Систематично проводився медичний огляд дітей, що звертались до поради. Закуповувалось медичне обладнання. Для ознайомлення українських лікарів із діяльністю секції у поради і залучення їх до співпраці було проведено спільне засідання із "Українським лікарським товариством", на якому з доповіддю виступив голова секції І.Довбуш.

Секція фахового шкільництва, в якій працювали українські інженери та педагоги, спрямовувала свою діяльність на орієнтацію шкільної молоді з урахуванням психофізіологічних задатків та їх реалізації у навчальних закладах. До складу секції входили: І.Лущинин (голова секції), Д.Коренець, С.Сидорович, М.Янович, О.Залізник, І.Лежогубська, О.Степанів-Дашкевич. Перші кроки діяльності секція почала із наведенням контактів з навчальними закладами регіону. Збиралась інформація про види навчальних закладів та умови вступу до них. Була складена картотека навчальних закладів та ремісничих, торговельних, промислових фірм, що готові були приймати учнів для проходження виробничих практик.

Спеціалістами секції були отримані карти фахових шкіл на західноукраїнських землях та складений план організації “Бюра пошукування місць науки для шкільної молоді”. Секція фахового шкільництва придбала карту навчальних закладів західноукраїнського регіону, складену професором С.Сидорович [8, 231].

У подальшій роботі напрямки діяльності поради розширювались та поглиблювались. Так, за 1937 рік науковими працівниками були підготовлені і випущені брошура “Як стати ремісником” та інформаційний довідник “Чим я буду”, в яких подавалися відомості про умови праці, форми оплати, вимоги до професійної придатності. Також були підготовлені професіографічні картки з узагальненими вимогами до 60-ти професій [11, 16]. Для кращого розуміння їх рівня розглянемо одну з них (на прикладі професії столяра), розроблену М.Базилком. Фах столяра вимагає:

1) Фізичні здібності: щонайменше середній ріст, також сила, правильна крива втомки, добрий зір та слух; здібність пізнання барв, а головне їх родів; труднощі для одноосібк, гнучкість пальців, здібність користуватися в праці двома руками, сильні легені (пил, запах клею, клеїв, замкнений простір).

2) Психічні здібності: практична інтелігенція, здібність пізнавати дотиком ступінь хropоватості, гладкості й грубості матеріалів, як також хropоватасти політури, добре око, здібність пізнавати на око різні форми та розміри, сконцентрована увага та дар обсервації; добра загальна пам'ять, головне зорова й рухова, та здібність запам'ятовувати форми; змога творення простірних відображень (представлення цілостей у нарисах); перспектива, артистичний смак розуміння форми; ощадність вживання матеріалів, технічний й механічний слух; здібність негайної організації у структурі матеріалів, робота машини та приладдя; зручність рамен і руки, спокійні і правильні рухи, вміщений дотик.

3) Моральні прикмети. Усі ті, котрих вимагаємо від людини, що працює з дитини і для дитини, пильність, чистота, лад, старанність, овісність, здібність прихвильватися до товаришів праці та до збірної роботи; любов та змишування до своєї праці.

4) Умови терміну. найважніший вік 14–15 літ життя, час науки — 3 роки; попит та продаж; достача учнівців, добре платний фах.

5) Шкільне знання. Опанування чотирьох ділань в обсязі чисел цілих, десяткових, многоіменних та дробів; поверхні фігур та брил; їх об'єми; рахунок в пам'яті та на письмі; смак у пейзажнім та орнаментнім рисунку; опанування кореспонденції.

6) Додатні та від'ємні сторони фаху: безробіття зустрічається рідко, немає спеціально фахової хвороби; мало нещасних випадків при роботі.

7) Майбутність і дошкільвання. На частинного безробіття можливість підшукування такої роботи: тесті, бондаря, моделіста, забавкара, можливість влучити під час науки до фахової школи і виволитися на самостійного майстра.

8) Столярство відряджує тим, що мають нахил до скривлення хребта, пропуклики, жпльців, нервових хвороб [1, 53].

З року в рік кількість людей, яким була надана професійна допомога пораднею, зростала. У 1933 р. консультацію у різних формах (письмово, усно) отримало 143 чоловік, а вже у 1934 порад було надано 468 чоловікам [5, 360].

Обов'язки психотехніка у поради виконував професор П.Мечник — автор багатьох наукових статей з проблем психологічних досліджень дітей. Ним був розроблений проект індивідуальної характеристики шкільних дітей з інструкцією для вчителів, де передбачались такі розділи:

1. Загальні відомості про учня, батьків і рідню, про домашні умовини й середовище та про дошкільне виховання (учень, батьки, найближча родина, домашні умовини й середовище, дошкільне виховання).

2. Стан і розвиток тіла (анамнеза лікаря, загальний стан тіла й здоров'я, вигляд і постава).

3. Інтелектуальний стан (дотеперішня шкільна наука, останнє шкільне свідцтво, здібність спостерігання, увага, пам'ять, творча увага, думання, мова, зацікавлення й талант).

4. Характерологічні прикмети й знамена (вдача учня в зв'язку з інстинктами самозбереження та посідання, з почуттям власного “Я” та з інстинктом зазначення себе серед оточення, вдача учня в зв'язку зо сферою почувань: етичний, суспільний, естетичний, релігійний).

5. Вислідки евентуальних психологічних дослідів.
6. Додаткові завдання.
7. Загальна характеристика [6, 187–189].

Аналіз результатів анкетувань та досліджень, які проводила порада, показав, що вагомю для дітей у виборі подальшої професії після закінчення загальноосвітніх шкіл була думка батьків і вчителів. Це обумовило подальшу активну співпрацю поради з батьками та школою. Регулярно з питань професійної орієнтації читались лекції, проводилось анкетування, тестування та семінари, що давало можливість професійній орієнтації стати чинником зближення школи і родини, на що неодноразово звертали увагу С.Сірополько, П.Кривоносюк та інші в діомі освітяни [7, 57]. Професором І.Бабюком були проведені семінари із вчителями щодо проведення тестування та заповнення індивідуальних листків учнів. У загальноосвітніх школах для випускних класів функцію “організатора психотехнічного порадицтва” виконували класні патрони (керівники).

Стимулом до роботи для працівників поради стали ухвали VI конгресу Міжнародної федерації учительських товариств, що відбувся 1933 р. у Сантандері, де піднімалися питання профорієнтаційної діяльності порадень у Європі. В ухвалі конгресу зверталась увага на шкільні іспити з виявлення нахилів і задатків, які б не були однобічними і не спирались на соціальний стан батьків, а використовували різні інформаційні джерела (тести, анкети, спостереження, бесіди з батьками і ін.) [3, 133]. Позитивний досвід роботи у цьому напрямку вже мали діючі поради, де оцінка особистості здійснювалась спеціалістами із медицини, психології, педагогіки та виробництва і з врахуванням соціальних потреб конкретної країни. Робота і рішення конгресу були висвітлені у періодичних виданнях.

У діяльності поради вивчення та широкого використання набув зарубіжний досвід. Була налагоджена співпраця із аналогічними закладами Німеччини і Чехословаччини, з інкуючою у Галичині єврейською порадою, чого не можна сказати про польську. Зарубіжний досвід пропагувався спеціалістами поради серед учителів, батьків й учнів. Свідченням використання зарубіжного досвіду є факт переліку книг у поради за мовною ознакою: 8 — українською, 8 — німецькою, 5 — чеською, 4 — англійською, 28 — польською [5, 360].

Спеціалісти поради брали активну участь в організації та проведенні у регіоні та за його межами освітніх та наукових конгресів, з'їздів, конференцій та інших заходів. Так, Р.Білинський на Першому Українському педагогічному конгресі, який відбувся у Львові в 1935 р., зачитав свій реферат на тему “Достроєння школи до потреб нашого господарського життя”, де акцентувалась увага на потребі збудження і розвитку зацікавленості у дітей різного віку до праці, використовуючи для цього екскурсії. Особлива увага була зазначена на використанні профорієнтаційних можливостей всіх навчальних предметів. Запропоновано ввести окремий предмет, який дав би відомості про народне господарство [2, 233].

На засіданні секції був виклошений реферат працівника поради В.Метельського “Спроба характеристики української дитини”, який викликав жваву дискусію. У рефераті на основі досліджень дітей загальноосвітніх закладів “Рідної Школи” в Золочеві, Бережанах, Рогатині, Станіславі і Коломиї та їх сільських округ був даний глибокий аналіз психофізіологічних особливостей учнів. Визначено потребу підвищення кваліфікації вчителів у напрямку психологічних досліджень, вказано на потребу реформування школи до сучасних вимог [4, 137].

Своєрідним оглядом рівня розвитку освіти у західних областях України стала перша українська педагогічна виставка, що була проведена у червні 1938 р. у Львові, де поряд із загальноосвітніми закладами активну участь брала і рада. Були представлені методичні розробки, література, тести, анкети й технічне обладнання з виявлення певних фізіологічних та психологічних задатків дітей. Виставка посприяла більш широкому й ефективному обміну інформацією з професійної орієнтації серед освітян, дала змогу ознайомити присутніх із можливостями та діяльністю поради [9, 11].

Відзначимо і проблеми, що були у діяльності поради. Відчувався брак коштів на закупівлю необхідного обладнання та літератури з обстеження та виявлення певних фізіологічних особливостей дітей. Не було достатньо спеціалістів з психотехніки, що не давало змоги кваліфіковано і вчасно обробляти дані проведених тестувань та анкетувань. Не всі українські товариства, організації, підприємства проявили належну співпрацю із порадою. Відчувались і труднощі, пов'язані із адміністрацією краю. Всі ці фактори не дали змоги

реалізувати всіх задумок та проєктів, що мала управа поради. Не були, як планувалось, організовані аналогічні українські заклади у всьому регіоні, що завдякло охопленню профорієнтаційною діяльністю більшість українських дітей.

Проте “Українська рада для вибору фаху” стала своєрідним науково-методичним центром з професійної орієнтації, де була акумульована діяльність науковців і спеціалістів із проблем психології, педагогіки, медицини, економіки, фахової освіти та виробництва, що дало змогу проводити наукові дослідження, систематизувати й адаптувати світовий досвід, створювати і тиражувати науково-методичне забезпечення, набуті кваліфікації та практичного профорієнтаційного досвіду.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Базик М. Народна школа і вибір звання // Шлях виховання й навчання. — Львів, — 1930. — Ч.2 — С.52–55.
2. Білинський Р. Дотроєння школи до потреб нашого господарського життя // Шлях виховання й навчання. — Львів. — 1935. — Ч.4. — С.230–240.
3. Засоби до перевірки знання добутого в народній школі та співдіяння при переході до рівнес шкіл вищого щабля // Шлях виховання й навчання. — Львів. — 1934. — Ч.2. — С.131–133.
4. Метельський В. Аналіз особливих здатностей і теперішніх вимоги життя // Шлях виховання й навчання. — Львів. — 1935. — Ч.3. — С.137–144.
5. Мечник П. Індивідуальні характеристики шкільних дітей // Шлях виховання й навчання. — Львів. — 1934. — Ч.3. — С.186–197.
6. Рідна школа в 1933–1934 рр. // Рідна школа. — Львів. — 1934. — Ч.23–24. — С.333–371.
7. Сіропольо С. Шкільна секція 8-го Міжнародного Психотехнічного Конгресу в Празі // Шлях виховання й навчання. — Львів. — 1935. — Ч.1. — С.58.
8. Тарновим О. Огляд діяльності “Української ради для вибору звання” за час від 4 півтіся до загальнес зборів (27 листопада) 1933 // Шлях виховання й навчання. — Львів. — 1933. — Ч.4. — С.228–231.
9. Українська педагогічна виставка. Каталог. — Львів, 1938. — С.20.
10. Українська Рада для вибору звання в 1934–35 шкільному році // Шлях виховання й навчання. — Львів. — 1935. — Ч.3. — С.179–180; 1932. — Ч.4. — С.240.

# ЛІНГВОДИДАКТИКА

Любов ЛУЧКІНА

## ФОРМУВАННЯ ФАХОВОГО СЛОВНИКА В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Формування культури професійного спілкування педагога, складовою якою є культура мовлення, — одна з нагальних педагогічних, філологічних та соціальних проблем сучасної освіти у вищих педагогічних освітніх закладах.

В.Грежньов, досліджуючи проблему культури педагогічного спілкування, розглядає його як вид духовного виробництва, до змісту якого входять:

- передавання (ретрансляція) знань, умінь, навичок на основі творчого, продуктивного їх піднесення;
- творення постійно нового — формування особисто розвиненої і гармонійної особистості, її виховання [1].

Крім того, культура педагогічного спілкування є не лише професійно значущою якістю особистості вчителя, а й умовою, за якої професійне середовище впливає на формування особистості майбутнього вчителя, особливо на його комунікативну спрямованість.

Готуючи вчителів загальнотехнічних дисциплін у системі вищої школи, ми зосереджуємо свою увагу на тому, що розвиток його високоякісного професійного мовлення — це одне із першорядних завдань, адже в шкільній освіті педагоги всіх спеціальностей, у тому числі й технічних, беруть участь у формуванні та розвитку мовлення школярів: одним із ефективних і дієвих засобів розвитку мовлення і мовленнєвої культури є хороший зразок, а це, передусім, — мовлення вчителя.

На заняттях з трудового навчання, креслення, фізики, інформатики вчитель має забезпечувати розвиток умінь будувати зв'язні висловлювання різних типів за тематикою цих дисциплін (розповідь, опис, міркування (роздуми)) та засвоєння учнями української термінології. Тому до змісту поняття “лінгвістична компетенція вчителя технічного фаху” ми вважаємо за необхідне ввести й питання професійного термінознавства. На “оволодінні відповідними даному фаху терміносистемами сучасної української мови, професійною термінологією, науково-виробничими жанрами й текстами, на шлифуванні культури мовного спілкування за творчими інтересами й потребами, на культивуванні доброго мовного смаку” [2], на думку Л. Мадзько, слід зосереджувати увагу в процесі підготовки майбутнього вчителя.

Фахово-професійне спілкування типу “учитель—учень”, “учень—учитель” у процесі проведення уроку трудового навчання здійснюється засобами наукової й технічної мови на основі спеціальної форми звичайного мовлення. Потреба фахово-професійного спілкування безпосередньо пов'язана з розвитком суспільства й утвердженням трудового навчання як фактора формування особистості. В основі професійного спілкування лежить функціонування слів а-терміна.

Слід зауважити, що українськомовна термінологія з трудового навчання потерпає від низького рівня забезпечення шкіл і вузів українськомовними виданнями для технічних спеціальностей та професійно орієнтованих дисциплін.

З метою вдосконалення українськомовної терміносистеми технічного фаху слід знати такі закономірності:

- за будовою вона поділяється на терміни-слова та терміни-словосполучення;
- творення термінів підпорядковане таким семантичним процесам, як полісемія, омонімія, синонімія (терміни-дублети іншомовного походження; терміни-синтаксичні синоніми, дефініційні синоніми), антонімія.

На основі цих знань ми зробили спробу створити навчальний словник термінологічної лексики за спеціальністю трудове навчання і креслення [3], завдання якого полягає в тому, щоб засвоїти шари української фахової термінології, навчитись використовувати її відповідно до функціонального стилю, доречно вживати її у професійному мовленні, вміти орієнтуватися в різних видах словників, скласти статті до фахового термінологічного словника відповідно до цільної програми з трудового навчання.

Навчальний термінологічний словник об'єднує в собі наукові дефініції навчальних курсів "Креслення", "Обслуговуєча праця", "Трудове навчання", які викладаються на технічних факультетах вищих навчальних педагогічних закладів. Він має довідковий характер і є спробою поєднання функцій навчального, перекладного, термінологічного, орфографічного та тлумачного типів словників. До нього введені російськомовні еквіваленти найуживаніших фахових термінів, подано наголоси; вказано особливості змінювання термінів як частин мови, чергування звуків при змінюванні слів.

Дефініції понять подані українською мовою, розташовані за українським алфавітом. Термінологічні словосполучення подані за алфавітним порядком першого слова. При компонованні терміносполучення ми застосовували інверсний принцип: на першому місці подавали назву базового, заголовного поняття, а після неї — конкретизатор цього поняття.

У статтях словника відображено, крім усього, специфічну особливість термінологічної системи технічного фаху, а саме — поширеність у ній розгорнутих, багатоконпонентних, звично відтворюваних у мовленні фазівців словесних блоків, що пояснюється специфікою самої технічної галузі — конструктивною складністю та комплексним характером технічних об'єктів.

Наведемо для прикладу деякі статті з нашого словника:

**Бабіти, -іє, -яни** (бабиты). Сплав на основі слова або свинцю з домішками сурми, міді та інших елементів.

**Баво́на, -и, -оно** (хлопок). Волокно бавовника, з якого виробляють прядиво, тканину.

**Барні́к, -у, -ом** (краситель). Фарбуєча речовина, що легко розчиняється в воді, спирті та інших рідинах, а також у розчинах смол.

**Біо́вка, -и, -оно** (беговка). Інструмент для продаєлювання каналок у місцях майбутнього згинку.

**Біуно́к, -ка, -ком** (бегунок). Деталь механізму, в якому розподіляється струм високої напруги.

**Верста́т ко́мбіно́ваний, -а ~, -ом ~** (комбинированный верстак). Верстат, який використовується для виконання столярних, слюсарних, електротехнічних та графічних робіт.

**Верста́т ре́йсмусовий, -а ~, -ом ~** (верстак рейсмусовый). Верстат, який використовують для стругання заготовки, дотримуючись її товщини і паралельності протилежних сторін.

**Верста́т слюса́рний, -а ~, -ом ~** (верстак слесарный). Верстат, який призначений для виконання слюсарних, електротехнічних та графічних робіт.

**Верста́т столя́рний, -а ~, -ом ~** (столярный верстак). Верстат, який використовується для виконання практичних столярних робіт та графічних завдань.

**Верста́т фуговальний, -а ~, -ом ~** (верстак фуговальный). Верстат, який використовують для високоякісного стругання деревини вздовж волокон.

**Крутогу́бці, -іє, -яни** (крутлогубцы). Щипці з заокругленими кінцями.

Під час практичних занять з курсу "Культура ділового професійного мовлення з практикумом" з метою більш ефективного засвоєння фахової термінології ми виконуємо вправи та завдання на основі цього словника. Пропонуємо деякі з них.

**Вправа 1.** Користуючись підручниками з трудового навчання для 5, 6, 7 класів загальноосвітньої школи, скласти термінологічний словник з 25 термінів. (За зразок взяти "Короткий навчальний словник термінологічної лексики").

**Вправа 2.** Виписати в колонку із навчального словника термінологічної лексики слова, в яких є подовжені та м'які приголосні звуки. Затранскрибувати слова.

Пояснити способи позначення м'якості та подовження приголосних на письмі.

**Вправа 3.** Із навчального словника термінологічної лексики виписати 10 термінів, в яких відрізняється звуковий і буквенний склад. Затранскрибувати слова. Обґрунтувати розбіжність.

**Вправа 4.** Записати слова з коментуванням. Перевірити написання за навчальним словником термінологічної лексики. Затранскрибувати, вказати на особливості вимови.

Бор.дюр., взаємозамінніс.т., хімч.лі, горизонтал., готовал.ня, крес.ляр.с.кнй, евол.вента, жолуд., зовніш.ній, калібр., латун., мід., рейс.шпна, стал., таблиц., пол.овий, точ.ніс.т., ц.вжк, штукел..

**Вправа 5.** Із навчального словника термінологічної лексики вписати по 10 термінів – складних слів, які пишуться разом та через дефіс. П'ять термінів ввести в речення.

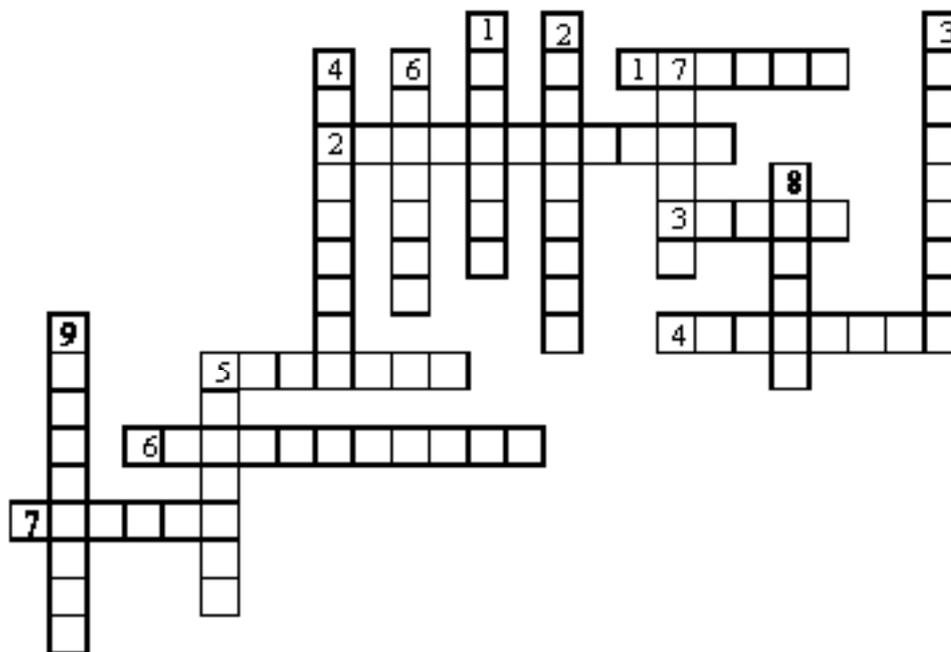
**Вправа 6.** Вписати з навчального словника термінологічної лексики 15 термінів іншомовного походження. Пояснити правопис.

**Вправа 7.** Із навчального словника термінологічної лексики вписати по п'ять іменників 1, 3, 4 в ідмн. Провідмінити їх, виділити закінчення.

Вписати десять іменників–термінів 2 в ідмнн з нульовим закінченням. Провідмінити їх. Обґрунтувати правопис закінчень.

Крім того, студентам пропонується скласти кросворди, використовуючи термінологічну фахову лексику, що сприяє також формуванню професійного словника.

**Кросворд “Рукоділля”** (складений студенткою Кобзарьовою Л.).



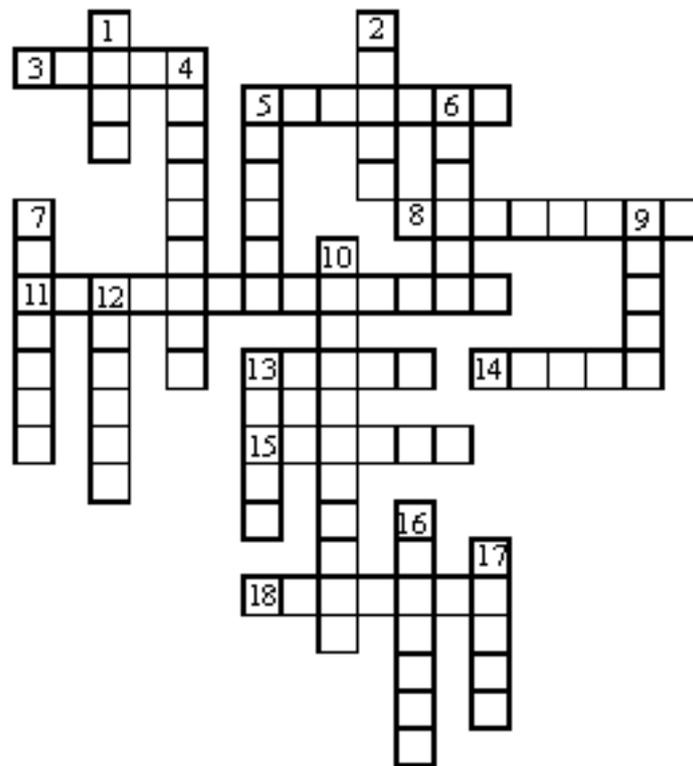
**По горизонталі:** 1. Слід, що залишає нитка після двократного проколювання тканини в процесі вишивання. 2. Процес створення викройок виробу різних фасонів за готовою моделлю. 3. Спеціальна тканина для вишивання прорізними швами. 4. Вид плоского вузла в макраме. 5. Різновид косої хреста у вишиванні хрестиком. 6. Вид вишивки, у якому створюється узор квадратної форми з отвором. 7. Назва повторюваної частини малюнка у в'язанні.

**По вертикалі:** 1. Один з найстаріших видів мережива, що вперше з'явився в Італії: виконують її тільки голкою та ниткою. 2. Човникове в'язання, що найбільш поширене в Європі. 3. Мініатюрний однібічний бузетик діаметром 4–7 см. 4. Вид простого шва. 5. Верхня врізна чи накладна частина піфа, юбки, що приєднується до основної деталі. 6. Вид шва гладю. 7. Вид довгої сорочки, що була спочатку чоловічим, а потім жіночим одягом у Румі. 8. Трикутання кофта без застібок з високим коміром. 9. Накладання різних форм та закріплення їх на іншому матеріалі, який береться за фон, що використовується для прикрашення виробів.

**Відповіді.** По горизонталі: 1.Стібок. 2. Моделювання. 3. Канва. 4.Жозефіна. 5. Косичка. 6. Виколювання. 7. Ралорт.

По вертикалі: 1. Ігольне. 2. Фриволіте. 3. Бутін'єрка. 4. Тамбурний. 5.Кокетка. 6. Художня. 7. Туніка. 8. Светер. 9. Аппікація.

## Кросворд "Трудове навчання" (складений студенткою О. Митшко)



**По горизонталі:** 3. Малюнок, виконаний від руки із зазначенням основних розмірів. 5. Частина станини, що виступає за опору. 8. Величина, що характеризує яку-небудь властивість, стан робочого тіла. 11. Продукт, що пройшов первинну обробку. 13. Головний убір. 14. певний режим харчування. 15. Вузька тканина, що використовується для обшивання, оздоблення. 18. Хімічна речовина, що входить до складу земної кори.

**По вертикалі:** 1. Деталь пасової передачі, яка має вигляд колеса широким ободом, що охоплюється пасом. 2. Покрій, зразок, за яким швють одяг. 4. Шматок матеріалу, призначений для подальшої обробки і виготовлення деталі. 5. Вузька ущільнена смужка по краю тканини. 6. Пристрій для закріплення заготовок у процесі обробки. 7. Хімічна речовина, що входить до складу земної кори. 9. Дрібна стружка, що утворюється внаслідок пиляння або відпилювання матеріалу. 10. Спосіб варіння харчових продуктів у каструлі з невеликою кількістю рідини. 12. Те саме, що і кромка. 13. Деталь кривопитного-латунного механізму. 16. ажурна вишивка, для виконання якої нитки тканини висмикують в одному напрямку. 17. Вишивка косими або прямими стібками, що повністю заповнюють узор.

**Відповіді.** По горизонталі: 3. Ескіз. 5. Консоль. 8. Параметр. 11. Напівфабрикат. 13. Шапка. 14. Дієта. 15. Тасьма. 18. Мінерал.

По вертикалі: 1. Шків. 2. Фасон. 4. Заготовка. 5. Кромка. 6. Лещата. 7. Мінерал. 9. Тирса. 10. Припускання. 12. Пружок. 13. Шатуни. 16. Мережка. 17. Гладь.

Сформовані в процесі виконання запропонованих вправ уміння вдосконалюють культуру мовлення студентів, розвивають навички користуватися мовними засобами в професійній діяльності, розширюють фаховий термінологічний словник майбутнього вчителя трудового навчання.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Грезнев В.С. Культура педагогічного общення. Книга для учителя. — М.: Просвещение, 1990. — 144 с.
2. Митшко Л. Українська мова у вищій школі України // Дієслово. — 1996. — №11. — С.24-26.
3. Лущкіна Л. Короткий навчальний словник термінологічної лексики за спеціальністю 7.010103 — Педагогіка і методика середньої освіти, трудове навчання (із спеціалізацією). — Глухів, 2000. — 32 с.
4. Творча особистість учителя. Проблеми теорії і практики. Збірник наукових праць. Випуск 2. — К., 1999. — 428 с.

### ОПРАЦЮВАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ З УРАХУВАННЯ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ

Під міжпредметними зв'язками розуміють “цілові та змістові збіги, що об'єктивно існують між навчальними дисциплінами” [1, 9].

У програмі з української мови сказано, що “вивчення програмового матеріалу базується з урахуванням міжпредметних зв'язків. Це сприяє поглибленому розумінню в них умінь застосовувати суміжні знання з інших предметів” [6, 6].

Діалогічнорозмовленнєвий матеріал цілком природно пов'язаний з матеріалом таких навчальних дисциплін як література, музика, історія, географія, образотворче мистецтво та іншіми, але на рівних рівнях. Спільним для усіх шкільних навчальних дисциплін є те, що в процесі їхнього вивчення шліфуються мовні норми (вимога звуку, спів, значення лексем, фразеологізмів, правильне оформлення речень, текстів тощо), формуються уміння зв'язно будувати відповіді на питання, створювати діалогічні висловлювання [1, 9]. Діалогічне мовлення функціонує в кожному навчальному предметі і кожний навчальний предмет має можливість формувати діалогічне мовлення школярів, яке складається, по-першому, з системи лінгвістичних понять, фактів і закономірностей, по-другому, із мовленнєвих навичок і вмінь.

При опрацюванні діалогічного мовлення є потреба, як і при опрацюванні інших розділів програми української мови, опиратися на міжпредметні зв'язки, що функціонують у трьох напрямках:

1) засвоєння лінгвістичних понять, пов'язаних із особливостями мови, — поняттєво-термінологічний міжпредметний зв'язок;

2) виробленні в учнів практичних навичок володіння нормативною мовою — комунікативно-мовленнєвий міжпредметний зв'язок;

3) використанні мовленнєвого матеріалу для продукування власних діалогічних висловлювань — навчально-дидактичний міжпредметний зв'язок [1, 9–10].

Поняттєво-термінологічний міжпредметний зв'язок має місце за умови відносно повного або часткового збігу матеріалу, що вивчається на уроках української мови при навчанні діалогічного мовлення та матеріалу з інших навчальних предметів. Наприклад, у процесі вивчення діалогічного мовлення й української літератури використовуються однакові терміни: діалог, репліка, звертання, пауза, порівняння, повтори та інші, що свідчать про частковий збіг поняттєво-термінологічного матеріалу. Музика як шкільна навчальна дисципліна має з діалогічним мовленням такі спільні поняття: голос, тон, тембр, висота, мелодія та ін. Анатомія і фізіологія людини та українська мова при вивченні діалогічного мовлення користуються одними й тими ж термінами: звуки мови і мовлення, функції мови і мовлення, мислення та ін. Спільні терміни трапляються при вивченні діалогічного мовлення та образотворчого мистецтва: ілюстрація, композиція, малюнок, репродукція тощо.

Комунікативно-мовленнєвий міжпредметний зв'язок виявляється у спільних вимогах до мовних норм, що впливають на правильність побудови висловлювань — реплік, виражених реченнями, складними синтаксичними єдностями, різними типами монологічного мовлення. Правильне діалогічне мовлення спирається на орфографічні, лексико-фразеологічні, словотворчі, синтаксичні, стилістичні норми, яких учні зобов'язані дотримуватися при використанні матеріалу інших шкільних навчальних дисциплін. Дотримуючись певних норм, застосовуючи поняттєво-термінологічний і навчально-дидактичний матеріал, учні вчать будувати різні види діалогічних реплік (стимулюючі і реагуючі, репліки-питання і репліки-відповіді, повідомлення, ствердження й реакції на них, прохання і згода чи незгода, пропозиція і схвалення чи несхвалення; еліптичні, монологічні або такі, що збігаються з реченням), діалогічних єдностей, діалогічних текстів.

Навчально-дидактичний міжпредметний зв'язок має контекстуальне й неконтекстуальне спрямування. У першому випадку, для роботи над діалогічним мовленням використовуються тексти художньої літератури або їхні уривки діалогічного чи монологічного характеру, ліричні чи прозові з історії, географії, математики тощо, щоб на основі їхнього змісту продукувати діалогічні висловлювання; у другому випадку, для використання тематичних груп слів, словосполучень чи речень із різних навчальних дисциплін для застосування їх при побудові

діалогічних висловлювань. Контекстуальний та неконтекстуальний матеріал суліжних навчальних дисциплін є опорним і таким чином допоміжним для навчання й удосконалення діалогічного мовлення з допомогою різних методів, але насамперед — методу вправ.

Художня література знайомить учнів із кращими зразками використання мови. Літературні твори дають приклади вдалого еживання слів у діалогічному спілкуванні. Взаємозв'язок між знаннями й уміннями, одержаними учнями на уроках української мови та української літератури при опрацюванні діалогічного мовлення відбувається в результаті цілеспрямованої навчальної діяльності учителя й учнів. Цьому процесові ефективно сприяють такі види вправ:

- прослуховування магнітофонних записів кращих зразків діалогів творів художньої літератури, що вивчаються в школі;
- аналіз діалогів (почуттів і надрукованих на листках), діалогічних єдностей, діалогічних реплік художніх творів;
- продовження діалогів за початковими репліками, взятими з художніх творів шкільної програми;
- продукування діалогів за змістом окремих уривків художніх творів (у яких налені чи відсутні діалогічні репліки) із метою дати оцінку вчинкам героїв, висловити своє ставлення до подій, свої почуття тощо;
- побудова діалогу-бесіди за змістом прочитаного художнього твору;
- проведення діалогу-обговорення поведінки окремих героїв;
- висловлення свого враження про вчинки героїв із наданням можливості промовити одну лише репліку будь-якого обсягу;
- проведення диспуту за прочитаним художнім твором;
- підготовка й проведення дискусії на тему, запропоновану учителем за матеріалами художнього твору.

Кожний художній твір, що вивчається учнями 5–9 класів на уроках літератури, володіє необмеженими можливостями побудови діалогічних висловлювань. Наприклад, при вивченні оповідання В. Винниченка “Федько-каламидник” у п'ятому класі [3, 304] пропонуються учням завдання побудувати діалоги між Федьком і батьком, Федьком і Толею, Федьком і Толпиком Батьком, яких немає у творі, але які будують учні на основі налені в оповіданні. Ці новостворені діалоги могли б не допустити трагедії і Федько залишився б живим, а Толпик не таким байдужим до людського горя. Адже описана трагічна подія трапилася саме через невміння героїв оповідання вести діалог, небажання порозумітися. Новостворені діалоги мають супроводжуватися любов'ю до ближнього, доброзичливістю.

Лінгвістична, комунікативна, культурологічна та діяльнісна змістові лінії при опрацюванні діалогічного мовлення на уроках української мови з використанням уривків творів художньої літератури, що вивчаються в школі, зливаються в єдину.

Тісний навчально-дидактичний міжпредметний зв'язок спостерігається при опрацюванні діалогічного мовлення на основі історичних текстів, розміщених у підручниках з історії для 5–9 класів [5, 246]. Встановлення міжпредметних зв'язків на уроках української мови відбувається: а) при поясненні нового матеріалу, висвітленні теоретичних питань і наведенні прикладів, взятих із історії; б) при виконанні вправ на основі спеціальних історичних текстів, що містять матеріал, сприятливий для побудови діалогічних висловлювань: реплік, єдностей, текстів. Наприклад, при вивченні історії у 5 класі учні знайомляться зі статтями підручника “Голодомор” і “Геноцид” [5, 246]. Учитель пропонує провести такі вправи:

1. Створіть діалог із метою виявлення значення слів “голодомор”, “геноцид”.
2. Побудуйте: а) стимулюючі репліки до прочитаних текстів; б) діалогічні єдності типу “учень-учень” за змістом прочитаного твору, в) діалогічні тексти-обговорення типу “учень-учитель”, “учень-учень”.

3. Прочитайте діалог з історії для 5 класу [5, 175–176] з тексту “Голодомор”, за змістом якого: а) поставте запитання учителеві та учням класу; б) повідомте, які книжки ви читали про голодомор в Україні (які фільми бачили) і що вас у них вразило. Історичний матеріал використовується при опрацюванні різних розділів мовознавства, пов'язаних якимось чином із діалогічним мовленням: лексичні (збагачення словникового запасу, виявлення значення слів, введення їх у діалогічні висловлювання); фразеологія (фразеологізми історичного змісту,

уживання їх у діалогах із метою характеристики історичних подій, героїв тощо); морфології (іменники для називання предметів, явищ, осіб тощо, прикметники для їх характеристики, числівники — для правильного вживання їх у датах тощо, використання займенників та іменників при звертанні до співрозмовників, вигуків для вживання форм мовленнєвого етикету тощо); синтаксису (неповні речення, прості та складні речення, складні синтаксичні цілі, тексти різних типів мовлення для побудови діалогічних реплік).

Навчально-дидактичний міжпредметний зв'язок здійснюється на основі текстів географічного характеру. Наприклад, після ознайомлення учнів зі статтею підручника з географії для 5 класу "Тернопільська область" і "Теребовля" [4, 128] учитель на уроках із рідної мови проводить такі вправи:

1. Побудуйте стипульовані діалогічні репліки за текстом "Теребовля" типу:

— Чи ти був у Теребовлі?

— Моя мама вчилася в Теребовлі на бібліотекаря.

— У Теребовлі народився відомий сучасний співак Віктор Павлік.

2. Продовжіть діалог за початковою реплікою:

— Я прийшов до висновку, що дуже погано знаю Тернопільщину, хоч тут народився й живу.

3. Продовжіть діалог за даною учителем діалогічною єдністю:

— Не так давно я їздив до Теребовлі і бачив там пам'ятник Василюкові Теребовлянському.

— Я в Теребовлі не був, але читав, що там є великий замок.

4. За текстом "Тернопільська область" побудуйте діалог, репліками якого є висловлювання ваших мрій. Наприклад:

— Я мрію побувати у всіх районних центрах Тернопільщини.

Міжпредметні зв'язки між українською мовою і математикою відбуваються на основі близьких особливостей об'єктів двох наук. В опрацюванні діалогічного мовлення можна використати матеріал математичного характеру, де складовими його є числівники. Учням за цих умов можна запропонувати такі вправи:

1. Запитайте, котра година у знайомого (незнайомого, старшого від себе, однолітка, молодшого) — один співрозмовник. Дайте правильну відповідь — другий співрозмовник.

Цією вправою учні вчаться будувати діалогічні єдності, розмовляти зі співрозмовниками різних вікових категорій, вживати правильні форми числівника тощо.

2. Побудуйте діалог із діалогічними єдностями типу "повідомлення-повідомлення" за завданнями: "Скажіть своєму товаришеві, коли (місяць, число, рік) народився ви і всі члени вашої родини, скільки усім років".

3. Побудуйте діалог, репліками яких є математичні головоломки, що потребують розв'язання, і самі розв'язання їх.

Здійснення міжпредметних зв'язків між уроками української мови при вивченні діалогічного мовлення та образотворчим мистецтвом сприяє підвищенню ефективності роботи з розвитку мовлення і збагаченню словникового запасу школярів, їхньому естетичному вихованню, допомагає у визначенні єдиних вимог, яких необхідно дотримуватися при побудові діалогів за картинками, ілюстраціями (одиночними чи серією ілюстрацій), при малюванні сценко діалогів про людей в зображенні теми їхнього спілкування.

Таким чином, проведення міжпредметних зв'язків під час навчання діалогічного мовлення з іншими навчальними дисциплінами є проблемою завжди актуальною, хоч насамперед залежить від мовно-мовленнєвої мети, яка пов'язана з термінологічними і більше — текстуально-дидактичним матеріалом суміжних дисциплін, що створює можливість всебічно розвивати особистість школяра.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Баранов. М.Т. Міжпредметные связи русского языка в учебном процессе // Рус. яз. в школе. — 1979. — №3. — С 9-14.
2. Біляв О.М., Мельничайко В.Я. та ін. Методика вивчення укр. мови в школі. — К.: Рад. шк., 1987. — 246 с.
3. Волощина Н.Й., Бандура О.М. Українська література. Підручник для 5 класу. — К.: Освіта, 1992. — 304 с.

4. Заставецька О., Заставецький Б., Вітенко І. Рідний край. Тернопільщина. 5 клас. — Тернопіль: Підручники. Посібники, 2001. — 128 с.
5. Мисан В. Оповідання з історії України. — К.: Генеза, 1997. — 246 с.
6. Програми загальноосвітніх навчальних закладів. 5–11 класи. — К.: Шкільний світ, 2001. — 95 с.

Катерина ВУРДА

## СТИЛІСТИЧНА РОБОТА У ПРОЦЕСІ ОПРАЦЮВАННЯ ПРИЙМЕНИКА ЯК ЧАСТИНИ МОВИ

Визначений у проекті Державного стандарту [2] обов'язковий мінімум змісту освіти з рідної мови включає чотири лінії, серед яких основне місце займає комунікативна, яка передбачає засвоєння учнями мовленнєвознавчих відомостей, урізноманітнення видів і жанрів навчальних робіт, формування мовленнєвих умінь і навичок [2, 19]. В основу формування комунікативних умінь і навичок покладено сукупність понять з лінгвістики тексту, стилістики і теорії мовленнєвої діяльності, що в зображають комунікативно-діяльнісний та функціонально-стилістичний підходи до навчання української мови.

Функціонально-стилістичний аспект ґрунтується на здійсненні взаємозв'язку стилістики з усіма іншими розділами шкільного курсу. Програма з рідної мови [8] передбачає засвоєння стилістичних умінь і навичок під час вивчення фонетики, лексики, словотвору, морфології та синтаксису, оскільки для роботи зі стилістикою придатний кожний мовний розділ. Чимало можливостей для удосконалення стилістичної вправності учнів має граматики, з вивченням якої пов'язана більша частина шкільного курсу української мови.

Кожна граматична тема, в тому числі й "Прийменник," має великі потенціальні можливості для проведення роботи, спрямованої на формування у школярів різноманітних стилістичних умінь. При ознайомленні семикласників з прийменником, важливим складовим елементом мовної системи, вчитель може показати і розкрити особливості його функціонування в мовленні (при аналізі текстів різних стилів), звернути увагу учнів на можливості використання синонімічних та антонімічних прийменників, а також зосередити увагу на багатозначності прийменника як частини мови. Оскільки в письмових роботах учнів трапляються випадки неправильного, ненормативного вживання прийменників, доцільно також проводити роботу над запобіганням та виправленням типових мовленнєвих помилок.

Для того, щоб робота зі стилістики органічно входила в структуру і зміст кожного уроку, необхідно під час тематичного планування передбачити, які конкретно знання з граматики й стилістики повинні засвоїти учні і якими стилістичними вміннями, що базуються на основі отриманих знань, оволодіти. Сказане стосується і формулювання мети уроку, оскільки полегшує вчителю добір теоретичного й дидактичного матеріалу та найбільш ефективних методів і прийомів роботи.

Таблиця 1

Варіант тематичного планування при вивченні теми "Прийменник" у сьомому класі

Уроки	Тема уроку	Знання з граматики і орфографії	Знання зі стилістики	Стилістичні вміння
1.	Службові частини мови. Прийменник як частина мови	Поняття про службові частини мови і їх відмінності від самостійних частин мови; прийменник як службова частина мови; прийменник як засіб зв'язку в словосполученні; синхронні відношення, які виражає прийменник (часові, причинні, просторові, межні, напрямку руху і ін.)	Зафіксування відомостей про науковий стиль мовлення (можливі ознаки); вживання прийменників в текстах наукового стилю	Вміння аналізувати тексти наукового стилю за запропонованим планом; вміння складати розповідь про прийменник в науковому стилі за поданим планом відповіді; вміння спостерігати за функцією прийменника в тексті і окремих реченнях

ЛІНГВОДИДАКТИКА

2.	Непохідні й похідні прийменників	Спосіб створення похідних і непохідних прийменників; змінина відрізняє похідні прийменники від співзвучних самостійних частин мови	Спостереження над стилістичною роллю похідних і непохідних прийменників у текстах різних стилів; стилістична нейтральність непохідних прийменників; розмовний відтінок прийменників без <i>від, біля, до, про, за</i> ; вживання похідних прийменників у науковому та офіційно-діловому стилях	Вміння визначати стилістичні відтінки прийменників і сферу їх вживання; змінина визначати стиль тексту та його жанр
3.	Особливості вживання прийменників з іменниками. Використання в мовленні прийменників-синонімів	Вживання прийменників з різними відмінками; залежність значення прийменника від контексту; багатозначність прийменника; використання прийменників-синонімів	Засвоєння відомостей про функціонування прийменників у різних стилях; синонімічні заміни прийменників; особливості вживання прийменника <i>мо</i>	Вміння визначати значення прийменника залежно від контексту; змінина проводити синонімічну заміну прийменників; змінина користуватися словом синонімів
4.	Особливості вживання прийменників у мовленні. Тренувальні вправи	Вживання прийменників у словосполученні, реченні, тексті; попередження випадків ненормативного вживання прийменників; вживання прийменників з урахуванням вимог милозвучності української мови	Закріплення відомостей про художній стиль мовлення; особливості вживання прийменників в текстах художнього стилю, їх стилістичні функції; особливості функціонування прийменників у розмовному стилі	Уміння застосовувати набуті знання про прийменники на практиці, складаючи правильно речення з прийменниками; змінина використовувати знання про прийменник при складанні гумористичної розповіді, в якій повинні бути доцільно вжиті засоби розмовного стилю
5.	Написання похідних прийменників разом, окремо і через дефіс	Практика написання похідних прийменників разом, окремо і через дефіс	Робота з публіцистичним текстом; засоби зв'язку речень в тексті; стилістичне забарвлення тексту	Вміння визначати жанр тексту; змінина визначати види зв'язку речень в тексті, його стилістичне забарвлення
6.	Підсумковий урок з теми "Прийменник"	Зв'язне висловлювання про прийменник		Уміння викладати відомості про прийменнику науковому стилі

Перший урок, присвячений ознайомленню з службовими частинами мови та прийменником як частиною мови і засобом зв'язку у словосполученні, можна розпочати комплексним аналізом тексту.

Морфологія — це розділ науки про мову, в якому слова вивчаються як частини мови. В українській мові всі частини мови діляться на дві групи. До першої належать самостійні частини мови. Це слова, які називають предмети, дії, ознаки предметів і дій, кількість. Всі вони можуть бути різними членами речення. Друга група слів — це службові частини мови, які не є

членами речення, не мають предметного лексичного значення, але тісно пов'язані з самостійними частинами мови.

Аналіз тексту проводимо за таким планом:

1. Визначте тему тексту, дайте йому заголовок.
2. Визначте в ньому головну думку.
3. До якого стилю мовлення належить цей текст? Обґрунтуйте в відповідь.
4. Про які конкретні частини мови говориться в тексті?
5. Знайдіть у тексті самостійні частини мови, надпишіть над словами перші букви назв цих частин мови.

6. Визначте в тексті службові частини мови. Назвіть серед них прийменники. Яку роль вони виконують? Спробуйте відкинути прийменники зі словосполучень. Чи збережеться зв'язок між словами?

Під час аналізу тексту особливу увагу зосереджуємо на формуванні в школярів уміння зв'язно висловлювати свої думки в науковому стилі, будувати відповідь, дотримуючись основних вимог наукового стилю. В процесі бесіди про цей текст повинна би прозвучати така відповідь:

— Перед нами зв'язний текст, тема якого — самостійні і службові частини мови, основна думка: в українській мові є дві групи частин мови — самостійні і службові, які пов'язані між собою, але мають різні ознаки.

Текст належить до наукового стилю, оскільки:

1) в ньому подається науковий виклад відомостей про самостійні і службові частини мови. Ці відомості подаються в суворій логічній послідовності. В цілому для тексту характерна смислова точність і однозначність вжитих слів, певна суворість і сухість викладу, відсутність засобів художньої виразності і т.ін.;

2) характерним для наукового стилю є використання в ньому певних мовних засобів — лексичних (слова-терміни: *морфологія, частини мови, самостійні частини мови, службові частини мови і ін.*) і граматичних (вживання дієслів в теперішньому часі).

Таким чином, в даному тексті наявні характерні для наукового стилю мовні і немовні ознаки.

При аналізі цього тексту учні поглиблюють і узагальнюють знання про частини мови.

Вибір такого дидактичного матеріалу пояснюється тим, що це дозволяє, по-перше, актуалізувати знання учнів, а по-друге, здійснити комплексний аналіз наукового тексту, плавно перейшовши від матеріалу, засвоєного учнями, до нової теми. Таким чином, на одному й тому ж дидактичному матеріалі закріплюються відомості з граматики і стилістики. В процесі комплексного аналізу тексту проходить робота і над вдосконаленням комунікативних умінь школярів.

Далі урок проводимо у звичному руслі — засвоєні теоретичні відомості закріплюємо виконанням практичних завдань, які вчитель добирає на власний розсуд.

В кінці уроку учні складають зв'язні усні висловлювання про прийменник на основі знань, отриманих під час бесіди, виконання вправ та роботи з підручником, за таким планом:

1. Прийменник як службова частина мови.
2. Роль прийменника як засобу зв'язку між словами.
3. Смыслові відношення, які виражає прийменник.

На наступному уроці ("Непохідні й похідні прийменники") стилістичні знання й уміння учнів розширяться в процесі виконання завдань на засвоєння відмінностей похідних і непохідних прийменників з точки зору їх вживання у різних стилях. Для цього вчителю необхідно підібрати відповідні тексти, в результаті спостережень над якими учні повинні дійти висновку, що більшість непохідних прийменників стилістично нейтральні, хоч деякі носять розмовний відтінок (*без, за, до, від, про, біля* і ін.), наприклад: *живе без турбот, розмова за вечерею; для своєї статі біля другої години ночі; більший від мене; ласий до грошей; про важкий випадок* тощо. А вживання похідних прийменників, таких як *у зв'язку з тим, у відповідь на, у справах, через посередництва, в інтересах, на підставі* і ін., свідчить про приналежність тексту до наукового чи офіційно-ділового стилю. (Учні переконуються в цьому в результаті спостережень над текстами відповідних стилів, які задалегідь підготує вчитель).

Наступні два уроки відведено на засвоєння учнями особливостей вживання прийменників. Саме ця тема містить найбільше можливостей для удосконалення стилістичних умінь школярів. Необхідно зосередити увагу на багатозначності прийменника, на вживанні синонімічних, омонімічних, антонімічних прийменникових сполучень слів, вживанні фразеологізмів з прийменниками. У підручнику наведені цікаві в змістовому і стилістичному відношенні вправи [7].

Виконуючи вправу 343 [7, 122], учні з'ясовують, що прийменники можуть бути багатозначними, вживатися з різними відмінками. Так, прийменник *на* з місцевим відмінком, основне значення якого — місце перебування предмета чи місце дії, може виражати інші, переносні значення:

- 1) психічний стан особи (*легко на думі*);
- 2) близькість предметів (*на людях*);
- 3) момент часу (*на світанку*);
- 4) проглат часу (*на віку*);
- 5) спосіб та знаряддя дії (*на маблях битися*);
- 6) підстава, причина (*вбачайте на цьому слові*);
- 7) об'єкт уваги (*зосередитись на чомусь*) і ін.

Якщо прийменник *на* з місцевим відмінком виражає статичні відношення, то конструкції з знахідним — відношення динамічні: рух *на* якусь поверхню чи спрямованість дії в якомусь напрямку (*вийти на поле, покласти книгу на стіл, сум'як на серце* тощо).

Відомості про вживання прийменників з різними відмінками та відношення, які вони виражають при цьому, можна закріпити, вставляючи відповідні за значенням прийменники у текст.

... *весла невеличкі були приковані ... троя: скраю ... проходу — Звенигора посередні — Спихальський, а Роман Воїнов сидів третім ... борту, ... телюку низькому закутку.*

*Так їх посаджено не випадково. Скраю державно весла має найбільший хід, тому сюди вбачали найліпших невеличкіє, бо тут доводилося прикладати найбільше сил. Крайнім як правило, найчастіше перепадало ... наглядча: вони завжди ... виду, і кожній промах, кожне намагання зменшувати зусилля хоч трохи перепочивти, не могли приховатися ... його тількию ска. Зразу ж думала брудна лайка і ... плечі вмиюватого ... свистом падав замашний гарпунчик ... вмиюченої ... морський воді бичачої шкіри (В Малюк).*

З прийменниками-синонімами та їх стилістичними функціями ознайомлюємо учнів на конкретних прикладах.

1. Прочитайте речення, знайдіть в них прийменники-синоніми. Які відношення вони виражають та якими відмінками у значенні відрізняються?

1. *Біля самого берега причаїлося каченя* (О Ільченко). 2. *Вода при березі почала кавалитватися і жаскнути* (М. Коцюбинський). 3. *Коло річки, коло браду, два голуби пили воду* (Народна творчість). 4. *Гляжкий камінь положили посеред шляху*. 5. *Серед села вдова жила у новій хатині* (Т. Шевченко). 6. *Обіч тротуарів шуміли молоді каштанки* (В. Кучер). 7. *Обабіч залізничної зеленість розкішні сади і баштанки* (О. Десняк).

2. Згрупуйте подані прийменники в синонімічні ряди. Поясніть, які в них за походженням.

*Задля, близько, всутереч, отріч, біля, межці, крім, з, понад, над, до, для, наперекір, коло, між, із, побіля, кругом, промежці, заради, проміж, навколо, край, серед, зі, близ, наекург, поміж, окрім, круг.*

3. Складіть речення з прийменниками-синонімами. Іменники з цими прийменниками підкресліть як члени речення.

*Край — коло, побіля — близько, задля — заради, наеколо — довкола, мило — повз.*

4. Прочитайте. До наведених прийменникових конструкцій доберіть синонімічні. Поясніть, з якими стилями мовлення пов'язується їх використання.

*Брат старший за сестру; пішов по воду; прийшов по обіді; жмуть по Дніпру; трава по полю; біля школи; при землі.*

Виконання подібних вправ допомагає навчити школярів краще відчувати відтінки в значенні прийменників-синонімів, вибирати той прийменник, який точніше виражає думку і відповідає стилю мовлення. Добір синонімів до прийменників збільшує словник учнів, а відповідно, робить більш досконалим і синтаксис їх мовлення.

Викоранню чуття мови та мовної спостережливості сприяють вправи із словами-омонімами, наприклад:

1. Визначте, якими частинами мови виступають у реченнях виділені слова.

1. *Хочеться хоч подивитися на свій край на мамий*. 2. *Наситили край дороги дві могоми в житті*. 3. *Тече вода край города*. 4. *На край світу блимну море покотило*. 5. Крутом широколистяній тополі. 6. *Кругом дуба русалоньки мовчки дожидали*. 7. *Кругом поле, як те море, маюроє сміє*. 8. *Я подивився кругом себе*. 9. *Встала мати, кругом оглянулася* (Т. Шевченко).

2. Складіть речення, у яких подані слова виступатимуть то прийменником, то іменником чи прислівником.

*Кінець, круг, коло; поблизу, проти, докола*

Засобом кращого усвідомлення значення прийменників є робота над антонімами.

1. Прочитайте. Розкрийте зміст речень. Назвіть речення з прийменниками-антонімами. Прийменники-антоніми з апішіть разом з іменниками.

1. *За горами гори, хмарою поєзні* (Т. Шевченко). 2. *Перед вікном котяки несподієно з'являються двоє дічат* (А. Шилл). 3. *Над Україною, над журавлиною, цвіт веселок з Дніпра пійшов* (М. Ткач). 4. *Під ногами тьхо, воркитише хлопцями ніжні хвилі річки* (Ю. Збанацький). 5. *Струмки сосни велимо випають вершинами в небо* (Ю. Збанацький). 6. *Ці воли, невидимі, кидають з неба на поле свою свердлачу пісю* (М. Коцюбинський). 7. *Добре, як рідна земля під ногами батьківське небо над головою* (А. Маланко).

2. Перетворіть словосполучення на протилежні за значенням, замінивши дієслова антонімами. Визначте відмінок іменників.

*Прийшли в гори; лягли на землю; сиділи на нараду; вбігли в хату; виходили на вершину.*

Прийменники входять до складу різноманітних стійких словосполучень. Бажаючи удосконалити стилістичні вміння учнів та збагатити їх мовлення, не можна оминути увагою і вправи з фразеологічними зворотами.

1. Поясніть значення фразеологізмів та вкажіть, з якими відмінками вжито прийменники.

*Братів до серця не стускати з ока; землі під ногами не чутти; вилзти по воді плавати; взяти себе в руки; налягати на ноги*

2. Складіть речення з фразеологізмами.

*Гратися з вогнем не до жарти; геть з-перед очей; жити собі на світу; за всяку ціну; заради шматка хліба.*

Для піднесення мовної культури учнів велике значення мають переклади текстів чи окремих речень, словосполучень з іншої мови та вправи на редагування.

1. Перекладіть словосполучення, беручи до уваги, що російським конструкціям з прийменником *по* в українській мові відповідають сполучення з прийменниками *по, за, з, на, у (в), для, через*; перевірте правильність перекладу за допомогою словника.

*Дежурний по вокзалу, товариш по школі, закомлат по образованню, по многим причинам исследование по физике, похожий по вкусу, называют по имени и по отчеству, по всем направлениям по выходным дням, старший по возрасту.*

2. Перекладіть речення, враховуючи при цьому лексичні і граматичні особливості англійської та української мов.

1. *He was here in Monday.* 2. *A lecture on physics.* 3. *Translate into English.* 4. *The poem which you are talking about was written in the war years.* 5. *I am in form seven.* 6. *I want to see who it belongs to.* 7. *He work at the institute.* 8. *What will you do after leaving school?* 9. *I was absent because of illness.* 10. *I have read that book in the original.*

3. Відредагуйте подані прийменникові словосполучення і речення.

*Пішов на поліклініку; очне по частинкам був відсутній із-за хвороби; книжка написана на українській мові; по травень включно; урок починається у вісім годин; виглядує без вікна; пляшка для олії; по майї вині; змагання по легкій атлетці; одяг для селян; я ходив у військомат*

Слід звернути увагу і на особливості вживання різних варіантів одного й того самого прийменника (*з- із -зі; в - у; над - наді - надо; під - піді - підо і под*), зумовленого закономірностями мнотозвучності української мови. На закріплення цього матеріалу можна виконати вправи 360, 361, 362 у підручнику [7, 127-128].

На завершення стипістичні функції прийменників можна проілюструвати на конкретних прикладах. Заздалегідь на дошці записуємо кілька речень з прийменниками і пропонуємо учням перебудувати їх, опустивши ті прийменники, без яких, на їх думку, можна обійтись. Остаточні записи матимуть такий вигляд:

*Збори триватимуть го дві години.*

*Збори триватимуть дві години.*

*Ящик важить кілограмів з десять.*

*Ящик важить десять кілограмів.*

*У садочку у вишневім соловейко цвєтєє.*      *У вишневім садочку соловейко цвєтєє.*

Зробивши таку перебудову, учні бачать, що без прийменників *го, з, у* при конструюванні всіх трьох речень можна обійтись. “То виходить, що ці прийменники у реченнях були “зайві”?” — питаємо учнів. Дехто з них скептично вважає, що так. Щоб з’ясувати це, необхідно зіставити зміст обох речень. Так, перші два речення лівої колонки вказують на приблизний час і вагу, а у третьому підкреслюється, що садок вишневий, а не якийсь інший. Всі ці смислові відмінки втрачені у реченнях правої колонки. Отже, в даному разі прийменники виконують не синтаксичну функцію, а стипістичну. Таке вживання прийменників характерне для усної розмовної мови, художньої літератури та народної творчості. Далі пропонуємо учням придумати свої подібні приклади, а на уроках літератури звернути увагу на стипістичні функції прийменників у художніх творах.

Показником засвоєння учнями стипістичних знань і вмінь під час вивчення прийменника може стати твір — гумористична розповідь на граматичну тему за поданням початком (“Повнозначні частини мови згорда поглядали на Прийменник. Подумаєш, дрібне, ще й не самостійне. Прикро стало Прийменникові...”), який семикласники складають вдома. На уроці проводиться конкурс на кращу гумористичну розповідь. На дошці подаються критерії оцінювання:

1. Повнота змісту. Композиція твору.
2. Елементи гумору.
3. Стильова єдність.

Наводимо один із зразків такого твору.

Повнозначні частини мови згорда поглядали на Прийменник. Подумаєш, дрібне, ще й не самостійне. Прикро стало Прийменникові. “Хотів би я глянути, що б ви робити без мене, — відповів він. “Подумаєш, знайшли б, що робити!” — закричав Іменник. “А ось ти без нас і дня не проживеш”, — сказав Числівник. “Побачимо” — заперечив Прийменник. “Побачимо”, — люто прошипів Займенник. І ось Прийменник зник зі всіх словосполучень, зі всіх речень. Що тут почалося! Всі частини мови перемішалися, всі відмінки переплуталися. І Іменник, Числівник та Займенник мимоволі задумалися ... “Я гадаю, що нам слід піти до Прийменника і помиритися,” — промовив Числівник. Він встав і помаленьку пішов, слідом за ним пошумо поплелися Іменник та Займенник. Раптом вони побачили, що хтось йде їм назустріч. Як же вони здивувалися, коли побачили Прийменника. “Ми завжди перед тобою”, — сказав Займенник. “Я також винен, — відповів Прийменник. — Я хвалився, що проживу без вас, але ж у мене нема значення, і сам я нічого не вартий”.

Отака невістка пригода трапилася з частинами мови. Але врешті-решт вони зрозуміли, що для всіх буде краще жити в мирі і злагоді та триматися разом, бо окремо одне без одного вони довго не проживуть.

Як бачимо, вивчення прийменника дозволяє не тільки поглибити знання з граматики, удосконалити орфографічні вміння і навички семикласників, а й підносити їхню стипістичну грамотність, що є необхідною умовою високої культури мовлення. Адже не всі учні приділяють належну увагу правильному вживанню цих маленьких, але дуже поширених у нашій мові слів. А в процесі стипістичних спостережень і вправ під час розгляду прийменника школярі приєднують уважно ставитися до словесного оформлення думок та дбати про точність і виразність свого мовлення.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Ващенко В.С. Стипістична морфологія української мови (Учебний посібник з стилістики). — Дніпропетровськ, 1970. — С.48–49.
2. Державний стандарт загальної середньої освіти: Українська мова // Дієслово. — 1997. — №7. — С.18–37.

3. Исполитова Н.А. Упражнения по грамматической стилистике при изучении частей речи. Пособие для учителей. — М.: Просвещение, 1980. — 144 с.
4. Кордун П.П. Збірник вправ із стилістики. — К.: Рад. школа, 1987. — 160 с.
5. Мельник айко В.Я. Елементи стилістики при вивченні частин мови // Укр. мова і літ. в школі. — 1979. — №1. — С.58–62.
6. Пасхина А.В. Сборник грамматическо-стилистических упражнений по русскому языку. Фонетика и морфология для V–VII классов с украинским языком преподавания. — К., 1949. — С.151–164.
7. Передрій Г.Р., Скуратівська Л.В. і ін. Рідна мова: Підручник для 7 класу. — К.: Освіта, 2001.
8. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Рідна мова. 5–11 класи. — К.: Шкільний світ, 2001.
9. Стельмахович М.Г. Стилістичні вправи під час розгляду прийменника // Укр. мова і літ. в школі. — 1973. — №1. — С.68–72.

Зінзіда ПІДРУЧНА

### КОРОТКИЙ ОГЛЯД КЛАСИФІКАЦІЇ ВПРАВ ДЛЯ НАВЧАННЯ АУДИВАННЯ

Завдання викладача іноземної мови — здійснювати навчання, виховання, розвиток особистості студента засобами цієї мови. Включення студентів у різні види діяльності розвиває в них сенсорне сприйняття, рухову, інтелектуальну, волюву, емоційну та мотиваційну сфери. Це забезпечує варіативність навчального процесу, динаміку занять. Тим самим під час навчання іноземної мови створюються реальні умови, щоб кожен студент спробував свої сили в різних видах продуктивної діяльності і досягнув хоча б у якійсь із них певного успіху. Підвищення ефективності цього процесу сприяє планомірне використання інтенсивних методик. Велику роль при цьому відіграють вправи для навчання студентів аудіювання. Комплекс вправ для навчання аудіювання містить типи вправ, що визначаються за такими критеріями [3, 41]:

- 1) за комунікативністю — некомунікативні (мовні), умовно-комунікативні та комунікативні;
- 2) за наявністю у завданні вправи мовного матеріалу або мовленнєвих зразків — з опорою, без опори;
- 3) за характером домінуючого психологічного процесу — рецептивні, репродуктивні, продуктивні;
- 4) за участю рідної мови — одномовні та двомовні;
- 5) за кількістю учасників — індивідуальні, парні, групові.

Виконання комплексу вправ передбачає три етапи — етап тренування у засвоєнні; етап тренування у спілкуванні та етап практики у спілкуванні.

За формою організації навчальної діяльності Г.Скуратівська вважає за доцільне поєднання трьох типів вправ: колективних, групових та індивідуальних, що сприяє оптимізації навчального процесу [3, 31]. Колективні завдання виконуються тоді, коли навчальний матеріал є новим, досить складним, тому потрібні безпосереднє керівництво і значна допомога викладача. Групові вправи дозволяють значно підвищити ступінь активізації пізнавальної діяльності студентів, формувати комунікативні вміння і навички іноземною мовою. Індивідуальні завдання використовуються, щоб закріпити вже засвоєні вміння як часткового, так і загального характеру.

Аудитивні вміння виробляються при виконанні різних дій і операцій, пов'язаних з цим видом мовленнєвої діяльності. Повне, точне і швидке розуміння мови можливе в результаті автоматизації операцій всіх етапів процесу аудіювання: сприйняття звукової форми, впізнавання її елементів, синтезу змісту на їх основі. У навчанні це досягається шляхом виконання достатньо важких, але послідовних фонетичних, лексичних і граматичних вправ. Вправи виробляють сприйняття мовної форми, тренують слухову пам'ять, прогнозування форми, короточасову пам'ять на утримання пред'явлених сигналів до їх переходу в зміст.

Вправи для усунення фонетичних труднощів зводяться до наступного: впізнати певний звук в словах і реченнях, диференціювати звуки в опозиції, визначити характер зміни звуку в мовленнєвому потоці (оглушення, озвучення, скорочення довготи звуку); визначити рух основного тону (спочатку підвищення і пониження тону в межах двох рівнів, потім чотирьох);

тип та місце паузи; відносну довготу смислової групи (за кількістю складів і за часом); смислову роль мелодійного малюнку, вловити емоційне забарвлення повідомлення (сумнів, іронія, звичність).

Лексичні явища опрацьовуються на вправах типу: впізнати задане слово чи словосполучення серед інших слів або в реченні; впізнати слово; виділити слова з певним афіксом; визначити форму слова, його граматичну категорію на основі формальних ознак чи контексту; впізнати слово, що змінило своє звукове звучання; встановити на слух тотожність в парах слів; визначити значення слова за словотвірними елементами, за подібністю звучання із відповідним словом рідної мови, за контекстом; знайти в реченнях омофони, визначити їх значення за функціями в реченні, за зв'язками з іншими словами; виділити слова, які відносяться до певного кола понять.

Для подолання труднощів, пов'язаних з особливостями синтаксису іноземної мови, проводимо вправи на усвідомлення способів вираження відношень між словами в реченні: визначити групу підмета, групу присудка; виділити в реченні предикативну пару (підмет і присудок); розділити речення, сприйняте на слух, на синтагми; сказати, після яких слів роблять паузи; назвати члени речення, виражені двома–трьома словами; визначити в реченні повнозначні та службові слова. Для оволодіння структурою речення, яке звучить, рекомендується: скоротити речення до головних членів речення; визначити кількість членів речення; виділити заданий член речення та визначити його семантику; знайти сполучення слів, що виражають кількість, якість, час, місце і т. д.; визначити комунікативний тип речення та його форму (стверджувальну, заперечну, запитальну, запитально–заперечну), визначити тип питання. При роботі із складними реченнями визначити місце пауз, знайти межі між головними і підрядними реченнями; знайти формальні ознаки підрядних речень; визначити тип підрядного речення.

Вищезазвані вправи використовують на всіх етапах навчання, але їх співвідношення змінюється. Ускладнення вправ повинно проходити в декількох напрямках: ускладнення мовного матеріалу за рахунок додавання нового, який слід опрацювати, і збільшення кількості такого матеріалу; значення якого можна розкрити за контекстом; ускладнення змісту і структури тексту; підключення діалогічної мови; усунення зорової опори; зростання темпу мовлення; збільшення часу слухання до 20 хвилин; залучення різних осіб, що виступають в ролі дикторів.

Аудитивні вправи можуть комбінуватися в вправах з інших видів мовленнєвої діяльності і переслідувати комплексні цілі, наприклад: запитально–відповідні вправи; прослуховування тексту, що вводить новий мовний матеріал; дистанти з пісенки; прослуховування тексту з наступним використанням його для говоріння; прослуховування окремих речень й уривків тексту з наступним їх відтворенням в паузах. Контроль за точністю прийнятої інформації здійснюється з допомогою зворотного зв'язку, що знаходить своє вираження у впізнанні чи у відтворенні. Найефективнішим засобом контролю є бесіди, які виявляють труднощі студентів, слабкі місця в їх розумінні сприйнятої інформації і дають їм можливість відчутти мову як реальний засіб спілкування.

Класифікація вправ є однією з найслабших ланок в нашій методикі. В навчальних посібниках вправи або зовсім не класифікуються, або співвідносяться із психологічними стадіями: осмислення, запам'ятовування, відтворення. І відповідно до цього визначають три основні види вправ: вправи на осмислення матеріалу, на його запам'ятовування та відтворення. Потрібно визнати цю класифікацію досить умовною, тому що осмислення і запам'ятовування матеріалу, як відомо, мають місце на всіх трьох стадіях засвоєння і цьому сприяють всі вправи. А відтворення матеріалу характерне не тільки для третьої, але й для другої стадії засвоєння. Закономірно, що відтворення матеріалу є кінцевим результатом вправ, в яких вживається мовленнєвий матеріал.

Деякі методисти виділяють вправи на впізнання і механічні вправи, інші визначають вправи аналітичні, синтетичні і аналітико–синтетичні [2]. На перший план вони висувують характер протікання вправ (аналіз, синтез), але така класифікація за своєю природою не може служити основою для створення системи вправ від фактів, які не охоплюють дану класифікацію (вид мовленнєвої діяльності, характер мовного матеріалу і ін.). Названа

класифікація бере за основу види роботи над мовою, а формування вмінь та навичок залишає поза увагою.

Цікавою була спроба методистів ділити всі вправи на аспектні або мовленнєві. Аспектними вправи називають тому, що вони служать для засвоєння окремих мовних фактів (звук, слово, граматичне явище і т. д.). Але дуже рідко вправа охоплює лише якийсь один мовний аспект. Навіть коли проводиться робота над ізольованим словом, то ми маємо справу з фонетичним, орфографічним, лексичним та граматичним аспектами мови. Тому такого роду вправи називають ще мовленнєвими. Ця назва підкреслює, що дані вправи служать для засвоєння мовних явищ, але не відбиває того факту, що вони сприяють виробленню деяких елементарних вмінь, які вже не відносяться до області мови, а тяжіють до мовлення. Для здійснення різних видів мовленнєвої діяльності необхідними є вправи на вміння відрізняти іменник, розрізняти особу дієслова і т. ін., але вони ще не є мовленнєвими. Це як би початковий етап для формування навичок, необхідних для мовленнєвих вмінь.

І.Салістра вважає, що вправи, названі аспектними чи мовними було б зручніше називати первинними або підготовчими [4, 61]. Вони служать для осмислення і запам'ятовування мовних фактів, взятих більш чи менш ізольовано і одночасно для вироблення таких вмінь, які в результаті достатньо частих повторень, відповідних дій перетворюються в навички, необхідні для мовленнєвих вмінь. Мовленнєві вміння не повинні йти відразу ж за первинними. Між ними повинна бути перехідна ланка, що складається із вправ, близьких до мовленнєвих. Сюди відносяться впізнавання та відтворення мовленнєвих фактів, наприклад, відтворення прослуханого тексту, підстановчі вправи і т. ін. Такі вправи правильно було б назвати передмовленнєвими [4, 61]. В процесі їх виконання продовжується осмислення та запам'ятовування матеріалу. Одночасно первинні вміння поступово перетворюються в навички, які певніше в ролі автоматизованих компонентів вийдуть в мовленнєві вміння. Мовленнєві вправи — це завершальна ланка, на якій одержують оформлення вміння мовленнєвого характеру, тобто вміння розуміти усну і письмову мову та виражати свої думки усно і письмово.

В процесі виконання мовленнєвих вправ мовні факти, осмислені та збережені в пам'яті, підлягають подальшому осмисленню і краще запам'ятовуються: продовжується автоматизація первинних вмінь, перетворення їх в навички. Стержнем цієї класифікаційної схеми є рух від засвоєння мовних фактів через придбання первинних вмінь до вироблення навичок та оволодіння мовленнєвими вміннями. Далі передбачається шлях від засвоєння ізольованих, а тому легше засвоєнних фактів мови і вмінь, до засвоєння тих же фактів і вживання тих же вмінь, але вже взятих в комплексі. Недоліком є те, що вправи з діапазону охоплення мовного матеріалу потрапляють в ту ж саму категорію. Так, наприклад, відтворення групи фраз складніше, ніж відтворення ізольованого звука, бо це пов'язано з вимовою цілого ряду звуків, а також граматичними, лексичними та іншими компонентами. Разом з тим, всі ці вправи входять в категорію первинних. Отже, доцільним було б розрізняти серед первинних вправ прості та комплексні [4, 62]. Між ними не можна провести чіткої межі, хоча дещо можна розрізнити за ступенем їх комплексності, тобто, за обсягом мовного матеріалу. Наприклад, впізнати відтворення окремих звуків — проста вправа, але в ній поєднується робота над двома аспектами — графікою та фонетикою.

Необхідно, щоб студенти зміли користуватися мовним матеріалом для розуміння усного мовлення, вираження своїх думок, тому серед різних видів вправ повинні використовуватись рецептивні, репродуктивні і продуктивні [4, 62]. Репродуктивними є вправи на відтворення попередньо сприйнятого мовного матеріалу (звуків, слів, граматичних явищ). Продуктивні — це комбінування засвоєних мовних засобів у відповідності з думкою, яку необхідно висловити.

Із сказаного випливає, що продукування мови завжди включає в себе репродукування того чи іншого мовного матеріалу [1, 49]. Репродукування мовного матеріалу повинно бути навичком, тоді як продукування мови є навичкою.

Тому первинні і передмовленнєві вправи повинні включати в себе репродуктивні вправи, а мовленнєві ні. Отже, класифікація вправ може мати такий вигляд [4, 63]:

I. Первинні вправи.

а) Прості:

*Рецептивні* — вправи на впізнавання ізольованих мовних фактів (при читанні і при слуханні); диференційовані вправи (при читанні і слуханні).

Наприклад, впізнавання звуків в прослуханих словах.

*Репродуктивні* — вправи на відтворення ізольованих мовних фактів; диференційовані вправи (усні та письмові).

Наприклад, повторення певних звуків за викладачем.

б) Комплексні:

*Рецептивні* — вправи на впізнавання даного мовного факту серед інших (при читанні, при слуханні); диференційовані вправи більш цілеспрямованого характеру.

Наприклад, впізнавання присвійного відмінку при слуханні тексту.

*Репродуктивні* — вправи на відтворення даного мовного факту в комплексі з іншими, раніше засвоєними.

Наприклад, прослуховування раніше засвоєних іменників у множині, порівняння з їх одниною.

II. Передмовлені вправи.

а) *Рецептивні* — вправи на одночасне впізнавання багатьох взаємопов'язаних мовних фактів з метою розуміння вираженої за їх допомогою думки шляхом аналізу.

Наприклад, комплексний аналіз багаторазово відтворюваного звукозапису з метою його розуміння.

б) *Репродуктивні* — вправи на відтворення більш чи менш складних комплексів, які охоплюють відносно велику кількість мовних фактів.

Наприклад, відтворення зачитаного тексту, точне відтворення початкового тексту при зворотному перекладі і т. д.

в) *Продуктивні* — вправи на відтворення більших комплексів мовних фактів з деяким відхиленням від початкового матеріалу. Ці вправи не можна назвати мовленнєвими, тому що студенти в процесі їх виконання завжди діють за зразком.

Наприклад, відтворення тексту із заданими змінами.

III. Мовленнєві вправи.

а) *Рецептивні* — вправи на синтетичне розуміння усного мовлення.

Наприклад, розуміння один раз сприйнятого тексту чи даного повідомлення, що перевіряється переказом, відповідями на запитання чи перекладом.

б) *Продуктивні* — вправи на відтворення засвоєного мовного матеріалу в нових комбінаціях без задання вихідного певний мовний матеріал.

Наприклад, відтворення діалогу за картинною чи за певною ситуацією, складання коротких повідомлень на задану тему і т. д.

Застосування вищевказаних класифікацій вправ є досить ефективним у досягненні навчальної мети. Воно повинно відбуватися в залежності від етапів навчання студентів аудіованню. А це впливає на результативність засвоєння студентами англійської мови.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Белзев Б.В. Психологічнеся і характеристика усної речі на іноземній мові / Иностранные языки в школе. — 1959. — №1. — С.48–50.
2. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. — К.: Ленвіт, 1999. — С.44.
3. Подоснінікова Г.І. Комплекс вправ для навчання студентів ідіоматичних предикативних конструкцій англійського розмовного мовлення / Иностранные языки. — 2001. — №2. — С.39–41.
4. Салістра І.Д. О некоторых методических терминах / Иностранные языки в школе. — 1959. — №2. — С.60–64.
5. Скуратівська Г.С. Система вправ для навчання студентів фінансово-економічних спеціальностей професійного писемного мовлення іноземною мовою / Иностранные языки. — 2001. — №1. — С.27–32.

## ДІЛОВА АНГЛІЙСЬКА МОВА У СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ В ОСВІТНІЙ ГАЛУЗІ “ДЕРЖАВНЕ УПРАВЛІННЯ”

Відповідно до Комплексної програми підготовки державних службовців, затвердженої Указом Президента України від 9 листопада 2000 року №1212/2000, “освітньо-професійні програми підготовки магістрів в освітній галузі “Державне управління” передбачають опанування ... однієї з іноземних мов” [1, 8].

Якісне володіння іноземною мовою у період інтеграції України у Європейське та світове співтовариство, поширення ділових зв'язків та контактів надасть можливість фахівцям в галузі державного управління вивчати та ефективно використовувати іноземний досвід управління державною службою, користуватися сучасними інформаційними технологіями, брати участь у міжнародних конгресах та семінарах з питань державного управління, проходити стажування в іноземних державах з метою вдосконалення фахової підготовки, проводити письмовий обмін діловою інформацією, тощо.

Нормативна дисципліна Н-10 “Ділова англійська мова” має за мету “навчити вільно спілкуватися з носіями англійської мови за питаннями професійної діяльності, використовуючи сучасні управлінські технології” [2, 116–125]. Навчальна програма нормативної дисципліни “Ділова англійська мова” передбачає, що слухачі повинні:

- оволодіти термінологією, яка охоплює основні концепції державного управління, та знати ідіоматичні вирази ділової англійської мови;
- розвинути та поглибити навички усного та писемного ділового мовлення з питань державного управління, мікроекономічних проблем, структури управління персоналом;
- застосовувати здобуті у процесі вивчення англійської мови професійні та комунікативні навички для вирішення повсякденних проблем;
- знати особливості письмового спілкування і вміти складати ділові документи іноземною мовою.

Програма складається з модулів, які охоплюють такі основні теми, як “Правове забезпечення підприємницької діяльності”, “Інформаційні системи в управлінні”, “Теорія сучасного державного управління”, “Базові поняття функціонального та адміністративного менеджменту”, “Мікроекономіка: види підприємств”, “Ринок праці”, “Економічне зростання”, “Управління трудовими ресурсами”.

Основними організаційними формами вивчення дисципліни “Ділова англійська мова” є практичні заняття, самостійна робота (наприклад, підготовка та презентація доповідей на задану тематику), поточні та підсумкові контрольні роботи, залік та іспит.

На аудиторну роботу зі слухачами магістратури денної форми навчання виділяється 222 години практичних занять, а на заочній формі навчання — 40 годин (за два роки навчання). Практичні заняття мають на меті, згідно з програмою, активізацію мовленнєвих вмінь та навичок під час виконання слухачами комунікативних вправ та завдань за відповідними темами модулів. Перш за все слухачі магістратури концентрують свою увагу на обов'язковій до засвоєння термінологічній лексиці. Лексика подається викладачем у серії комунікативних вправ, а також опрацьовується слухачами самостійно під час читання адаптованих та оригінальних текстів за фахом навчання, при роботі з аудіо- та відеоматеріалами фахового спрямування. Слухачі готують вокабулярій до кожної теми та здають міні-заліки на предмет володіння базовою термінологічною лексикою. Таким чином слухачі розширюють і збагачують свій словниковий запас відповідно до спеціалізації навчання. Наступним етапом практичних занять є опрацьовування основних та додаткових текстів. Тексти охоплюють базові поняття економіки та бізнесу, менеджменту та маркетингу. Як правило, слухачі читають та коментують тексти, перекладають речення, які містять визначення понять, відповідають на післятекстові питання з метою контролю розуміння прочитаного. Слухачі практикують оглядове читання та читання з метою повного отримання інформації. Виконання ряду тренувальних вправ допомагає слухачам активізувати навички усного мовлення під час переказу та обговорення навчальних текстів, дає можливість творчо підійти до реферування та узагальнення основних

ідей. Слухачі не лише передають англійською мовою засвоєну інформацію, а завжди висловлюють своє бачення проблеми, виражають своє ставлення до питань, що обговорюються, проводять аналогії з українськими реаліями, наводять приклади зі своєї практики чи життєвого досвіду. Часто відбуваються дискусії на контроверсійні теми, дебати з висвітлення суспільно-навичок питань, таких, наприклад, як проблеми безробіття чи інфляції, розподілу прибутку чи діяльність уряду, тощо. Тут слід наголосити на позиції викладача у навчальному процесі. Викладач виступає модератором дискусії, тобто слідує за черговістю виступів, не дає розпалитися емоціям, заохочує до дискусії менш активних, звичайно, слідує за правильністю мовлення, аналізує помилки, оцінює рівень мовленнєвої підготовки слухачів. Викладач не дає відхилитися від теми обговорення, спрямовує дискусію у конструктивне русло. Тому важливо ставити відкриті питання, які потребують аналітичних відповідей, запитання, які служать планом для обговорення певної теми, спонукають та заохочують слухачів до участі у дискусії, роблять її предметною та діловою. Таким чином інтенсифікується навчальний процес, йде активне засвоєння програмового матеріалу, розвивається інтерес до навчання та вивчення ділової англійської мови зокрема.

Для розвитку комунікативних навичок практикується робота з аудіо- та відеоматеріалами. Тут необхідна велика підготовча робота як організаційного, так і навчального плану, проте можна сподіватися на відчутні результати на шляху до якісного оволодіння іноземною мовою. Слухачі мають можливість адаптуватися до вимог носіє мови та отримують добру підготовку у випадку прослуховування лекцій іноземних спеціалістів чи під час стажування за кордоном. Розвиток навичок аудіювання проходить як прямо, так і опосередковано, тому що практично вся комунікація викладача зі слухачами проходить іноземною мовою, будь то в межах навчального закладу, чи поза його межами. Такий підхід спонукає слухачів до вироблення навичок мислення іноземною мовою, здібностей до абстрагування і систематизації фактів, дозволяє розкритися особистості, перебороти боязнь помилитися, тобто відчутти себе повноправним учасником процесу комунікації.

Слухачі магістратури повинні опрацювати не тільки навчально-методичну літературу, а й ефективно використовувати передові інформаційні технології, такі як мультимедійні мовні курси, відповідні сайти Інтернету. Робота у мережі Інтернет проводиться з метою пошуку та отримання інформації для науково-дослідницьких робіт слухачів магістратури. Слухачам заочної форми навчання рекомендується практикувати отримання індивідуальних консультацій, виконання домашніх завдань за допомогою електронної пошти. Такий підхід сприятиме інтенсифікації навчального процесу і більш ефективному засвоєнню навчальних матеріалів.

Слухачі магістратури повинні раціонально організувати самостійну роботу та забезпечити її результативність. Складовою частиною самостійної роботи над вивченням програмового матеріалу є опрацювання спеціалізованої літератури англійською мовою та підготовка оглядових рефератів, доповідей та повідомлень інформаційного характеру, які слухачі презентують під час практичних занять. На першому етапі слухачі визначаються з темою свого дослідження, ознайомлюються з фактовою літературою, готують план та основні тези своїх рефератів та доповідей. На другому етапі слухачі презентують свої завершені та належним чином оформлені роботи, захищають їх під час практичних занять, які практично перетворюються на міні-конференцію з президією, опонентами, тощо. Пропонується такий приірний перелік тем для доповідей та рефератів:

1. Сучасні підходи до теорії управління.
2. Комп'ютери та інформаційні системи в управлінні.
3. Базові поняття адміністративного менеджменту.
4. Бюджетування, прогнозування та бізнеспланування.
5. Основні концепції управління трудовими ресурсами.
6. Основні види діяльності управління.
7. Особливості спілкування управління.
8. Взаємовідносини попиту та пропозиції.
9. Ринок праці та платня.
10. Економічна роль уряду.
11. Теорія суспільного вибору.
12. Напрямки та джерела економічного зростання.

13. Підприємницьке право та партнерство.

14. Правові аспекти торгової діяльності.

15. Міжнародна торгівля та її джерела.

Для мотивації проведення такої роботи викладач має ряд засобів, таких як, наприклад, відзначення переможців дипломами Центру підготовки магістрів або додатковими балами за результатами іспиту.

Складовою частиною підготовки слухачів магістратури є робота над опрацюванням завдань з ділової комунікації. Такі завдання охоплюють не тільки практику написання листів іноземною мовою, а й вміння проводити ділові зустрічі та презентації, спілкуватись по телефону чи провести інтерв'ю, тощо. Слухачі повинні граматично правильно формулювати свої думки, чітко та оперативно проаналізувати чи передати інформацію, використовуючи при цьому сучасні засоби комунікації. Слухачі вчать зрозуміти концепцію успішного ділового спілкування, розвивають та удосконалюють свої вміння на практиці. За допомогою рольових ігор та комунікативно-орієнтованих завдань слухачі моделюють типові ділові ситуації, як от переговори по телефону чи зустріч з діловим партнером, тобто "програють" такі зразки та моделі ділової комунікації, які наближені до життєвих ситуацій, до реального життя.

Така організація занять з ділової англійської мови сприяє належній підготовці до поточних та підсумкових контрольних робіт, які проводяться перед заліком та іспитом. Контроль дає можливість слухачам визначити свій рейтинг, вказує на слабкі ланки та прогалини, мобілізує до кращої роботи у майбутньому, є дієвим інструментом впливу на рівень знань слухачів магістратури.

Таким чином належна підготовка слухачів магістратури з ділової іноземної мови надасть можливість застосувати набуті знання для вирішення повсякденних проблем управління, сприятиме підвищенню іміджу державного службовця та його ділової, професійної репутації.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Комплексна програма підготовки державних службовців. Затверджена Указом Президента України від 9 листопада 2000 р. — № 1212/2000. — 26 с.
2. Програма підготовки магістрів державної служби. Затверджена Головним управлінням державної служби України у співпраці з високим офіційним ЕС. — Київ, 2000. — С. 116–125.

## ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ І СПОРТ

Катерина ОГНИСТА

### ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОЇ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

При розгляді феномену “фізична культура” і механізму її формування в сучасній теорії використовують філософсько-культурологічний підхід. У зв’язку з цим все частіше ставиться питання не про фізичне, а про фізкультурне виховання людини. Якщо в понятті “фізичне” традиційно акцентується на руховому, біологічному компоненті, то в терміні “фізкультурне” присутня культура, тобто виховання через освоєння ціннісного потенціалу фізичної культури. При цьому біологічний і соціальний компоненти розглядаються в єдності, оскільки є взаємообумовленими.

В.Сухомлинівський розглядав фізичну культуру в контексті фізичного і духовного розвитку дітей через заняття гімнастикою і спортом. Але своєю функцію ці заняття виконують лише тоді, коли вся навчально-виховна робота пройнята турботою про здоров’я, про гармонію фізичного і духовного; коли заняття фізичними вправами приносять насолоду, зумовлюючи потребу, виховують стійкі переконання у необхідності фізкультурних занять. Завдяки регулярним заняттям фізичними вправами в учнів формується не тільки красиве тіло та гармонія рухів, а й виховується характер, гартується воля.

В останні роки з’явилась значна кількість публікацій вітчизняних та зарубіжних авторів, у яких розглядаються різні аспекти формування позитивної мотивації та виховання інтересу до фізичної культури й спорту у дітей молодшого шкільного віку. Їх аналіз дав змогу виділити найважливіші засоби та методи, що сприяють формуванню названих рис в учнів молодшого шкільного віку, а саме:

- широке використання ігрового методу на заняттях із фізичного виховання (Е.Вільчківський, Л.Глазиріна);
- систематичне проведення фізкультурно-оздоровчих занять (О.Богдан, Н.Денисенко);
- використання міжпредметних зв’язків та проведення комбінованих занять (Н.Завадович, Є.Сахарук, С.Мудрик);
- проведення спортивних свят та розваг (Е.Адамківичене, Т.Дмитренко);
- проведення спортивних свят за участю батьків та відомих спортсменів (Е.Вільчківський, Н.Денисенко);
- використання ігор, ігрових вправ, збагачених новими руховими завданнями (О.Вавілова, М.Дубовіс, Ю.Короп, В.Шмигін);
- постановка пошукових ситуаційних завдань (О.Худолієва);
- використання різних форм роботи з фізичного виховання в позаурочний час, погулянки та екскурсії на стадіон, відвідування басейну, спортивних шкіл (А.Федорів, Є.Кудрявцева);
- проведення тижнів здоров’я (Н.Євграфова);
- бесіди про спортивне життя, перегляд фільмів, цікаві історії про спорт і фізичну культуру (В.Гришин, Н.Осипов);
- урізноманітнення методів коригування та стимулювання фізкультурної діяльності (Б.Ведмеденко, Н.Завадович, Є.Сахарук, О.Вавілова).

Роль батьків у формуванні інтересу до занять фізичною культурою фрагментарно розкриваються у працях Н.Морозової, В.Кайносової, О.Худолієвої, М.Козленка, С.Корнієнка та ін.

В.Фролов, С.Шармонова, А.Федорів, Є.Кудрявцева підкреслюють, що фізкультурні заняття, ігри та вправи, спортивні свята, проведені просто неба, значно підвищують інтерес учнів молодшого шкільного віку до фізичної культури.

Л.Глазиркіна [6] розробила систему “зацікавленості фізичним вихованням дітей”, в основу якої покладено принцип синкретичності, реалізацію якого, поряд із використанням ігрового методу на заняттях із фізичної культури, пропонує у своїх працях й О.Болініч [3].

Ігровий характер діяльності знімає нервову напругу, яка проявляється при виконанні рухових дій, сприяє старанному їх виконанню, приваблює дітей, викликає у них позитивні емоції. На їх фоні значно швидше утворюються умовно рефлекторні зв'язки, що лежать в основі оволодіння дітьми руховими діями, а також підвищується інтерес до виконання фізичних вправ.

Ряд ученик-народознавців (Ю.Куровський, І.Товстуха) зазначають, що в основі формування особистої фізичної культури і здорового способу життя повинні лежати народні оздоровчі, гартувальні звичаї, обряди, традиції за народним християнським календарем, які адекватно відображають зміст і характер подій та явищ у природі, житті, трудовій діяльності, побуті й довіллі українського народу. Відродження народних звичаїв оздоровлення, загартування сприяє формуванню особистої культури здоров'я, її органічному вплетенню у загальну культуру й добробут людей. Для поширення давніх традицій здорового способу життя освітнім закладам необхідно співпрацювати з українським християнським духовенством, культурологічними організаціями, меценатами тощо.

Вияткову роль у формуванні особистої фізичної культури відіграє усвідомлена рухова активність як фактор зміцнення здоров'я. Не остання роль у цьому процесі належить народним традиціям та засобам фізичного виховання — ігри, забави, розваги, танці, двобої, дужання, лазіння, кидання, штовхання та ін., що споконвічно розвивали фізичний потенціал українців.

Основи особистої фізичної культури молодшого школяра повинні формуватись на засадах таких принципів народної фізичної культури, виявлених Є.Приступою [11], як природовідповідність, народність і культуровідповідність, самодіяльність людей.

Більшість науковців та практиків схильються до думки, що особиста фізична культура молодших школярів повинна мати такі структурні елементи: певний рівень загальної культури, знання, уміння, а її формування має бути забезпечене відповідними природними й соціальними умовами. Висока якість цих складових, особливо діяльності, зумовлює зростання фізичної підготовленості й загартованості учнів [5].

В.Бальсевич та В.Запорожанов [2] пропонують визначити рівень фізичної культури молодших школярів за допомогою таких показників:

1. Знання основних правил проведення самостійних тренувальних занять, прийомів елементарного контролю свого фізичного стану, дозування, змісту й призначення простих загартувальних процедур.
2. Уміння самостійно провести ранкову гігієнічну гімнастику, фізкультпаузу, індивідуальне тренувальне заняття.
3. Уміння організувати спортивну або рухливу гру з ровесниками.
4. Володіння основними технікою й тактикою різних спортивних вправ, прийомів, дій.
5. Рівнобіжна фізична підготовленість на рівні вікових нормативів.
6. Систематичне проведення ранкової гімнастики, участь у колективних тренувальних заняттях, регулярне проведення самостійних занять за завданням тренера або вчителя фізичної культури.
7. Постійна зацікавленість підвищенням рівня своєї фізичної підготовленості й загартованості організму.
8. Знання цікавих фактів з історії спорту і прикладів досягнень у вдосконаленні здоров'я людей засобами фізичної культури й спорту.
9. Знання про спортивні події у місті, країні, за кордоном.

Засвоєння теоретичних знань із фізичної культури — це шлях пізнання, який передбачає перевірку учнями на практиці достовірності одержаної інформації, підготовку до свідомого вибору найдоцільніших для себе форм самостійних занять в фізичній культурі на основі розуміння їх спрямованості, завдань, змісту. Поряд із цим школа повинна дати учням необхідні знання для життєдіяльності.

Досвід фізичного виховання розвинутих країн засвідчує, що складовою його змісту є спеціальний курс теорії, спрямований на формування з дитячих років стійкого і свідомого інтересу до занять фізичною культурою і спортом з метою зміцнення здоров'я, підвищення працездатності й профілактики захворювань. Засвоєння теоретичних знань починається з першого класу в Бельгії та Японії, в Австрії — з третього класу, в США — з четвертого. Для цього в названих країнах відводяться окремі уроки. В Польщі та Росії, де теоретичний матеріал викладається, починаючи з першого класу, розроблені спеціальні підручники для дітей.

Чисна програма з фізичної культури для загальноосвітніх шкіл України орієнтує вчителів на доведення теоретичних відомостей до учнів протягом уроку, а успішність з предмета "фізична культура" оцінюється шляхом визначення рівня набутих знань і їх використання на практиці. Згідно з вимогами програми, доведення теоретичних відомостей до учнів не повинно суттєво знизити моторної щільності уроку. З іншого боку, Н.Тельтєвська [13] вважає, що така форма викладу теоретичного матеріалу не приводить до позитивних результатів.

Фізкультурно-спортивна діяльність, якою починає займатись дитина, визначається, в першу чергу, її біологічною потребою, проте дитина повинна й усвідомлювати, що вона одержить з авдія заняттям фізичними вправами. У цьому їй мають допомагати вчителі та батьки.

Роль учителя набуває нового звучання, якщо перед ним постає проблема формування фізкультурної освіти учнів. Педагог має бути підготовленим до роботи з формування основ фізичної культури, бути взірцем для школярів, диференційовано впливати на кожного учня, володіти знаннями про його функціональний і психічний стан [10; 14]. Саме від педагога залежить ефективність застосування фізичних вправ, їх добір [12; 14]. А.Борисенко, Б.Шилин, Л.Матвеев [4; 10; 14] наголошують, що вчитель повинен уміти пояснювати кожну вправу, щоб учні засвоїли її назву, техніку виконання та позитивний вплив на організм. Навчальна інформація має бути цікавою й доступною дітям, супроводжуватися позитивними емоціями, використанням ігрових елементів, фольклору, що створює умови для творчості учнів.

Батьки покликані максимально сприяти фізкультурній освіті своїх дітей. О.Качеров, І.Козетов [7; 8] виявили тісний зв'язок між здоров'ям дітей та організацією фізичного виховання в сім'ї, загальним рівнем їх рухової активності та свідомою потребою в ній. А.Макаренко вважає, що інтерес до систематичних занять фізкультурою та спортом у дитини в першу чергу повинні виконувати батьки. Від того, як вони ставляться до впровадження фізичних вправ у життя сім'ї, дотримання дитиною режиму дня, введення в побут водних і загартовувальних процедур, залежить виховання здорової дитини.

До якісних показників особистої фізичної культури дорослих людей Л.Матвеев [10] відносить: участь у фізичному вихованні дітей; знання анатомо-фізіологічних особливостей організму людини, володіння методами контролю за фізичним станом; знання основ організації і методики самостійної фізичної підготовки; систематичні тренування; знання основних подій спортивного життя в області, країні, за рубежом. Батьки мають з перших днів життя дитини раціонально будувати розпорядок її дня, сприяти фізичному розвитку.

За даними В.Язловецького [15], 34,3% батьків добре розуміють оздоровчу і виховну функції фізичної культури і спорту; 41,3% не мають уявлення про користь фізичної культури в системі виховання дітей, не заохочують їх до занять фізичними вправами; 25% батьків не знають, чи вміють їх діти плавати, а 18% знають про те, що їх діти не вміють плавати, але вважають цей навик необов'язковим.

Б.Шилин [14] переконаний у необхідності поліпшити пропаганду фізичної культури серед батьків через виступи вчителів та лікарів на загальношкільних зборах, проведення батьківських конференцій, відкритих уроків для батьків, змагань сімейних команд, лекцій, бесід і виступів на радіо і телебаченні, що виступають вирішальними факторами залучення дітей до занять фізичною культурою.

Отже, у процесі формування особистої фізичної культури молодших школярів особлива роль належить учителям і батькам.

З метою покращення рівня особистої фізичної культури населення, на думку Є.Приступи [11], необхідно вдосконалювати соціально-культурний зміст фізкультурних занять, який повинен базуватись на власній культурі етносу. Проте, на превеликий жаль, крім народних рухливих ігор, інші форми і засоби зі скарбниці української національної спадщини тісно виховання ще не одержали масового поширення.

Багато науковців і практиків рекомендують застосовувати в роботі з молодшими школярами різноманітні нетрадиційні системи оздоровлення, які з успіхом використовуються у початковому шкільному навчанні [6; 8; 9; 15].

В.Столітенко, Г.Воробей [12] вважають, що для покращення особистості фізичної культури учнів необхідне видання підручників, популярної літератури для учнів; поліпшення матеріально-технічної бази, обладнання, інвентарю; покращення гігієнічних умов фізичного виховання.

Узагальнюючи викладене, можна констатувати, що особиста фізична культура молодшого школяра може бути сформована шляхом оволодіння ним такими структурними компонентами:

1. Знаннями про способи контролю свого фізичного стану, техніку безпеки при заняттях фізичними вправами і способи надання першої медичної допомоги; з основ української спортивної термінології (назви вправ, процедур, заходів, обладнання й інвентарю); руховий режим (у буденні, святковій і вихідні дні); правила самостійних занять фізичними вправами; правила формування правильної постави, стопи; засоби підвищення розумової й фізичної працездатності; українські рухливі народні ігри, забави, танці, зенчія, вправи для розвитку фізичних якостей та їх вплив на організм; рівень своєї фізичної підготовленості і загартованості організму; цікаві факти з історії спорту фізичної культури в Україні і за кордоном.

2. Уміннями: самостійно підготуватись до занять фізичними вправами; контролювати свій фізичний стан; запобігати захворюванням і травмам, а також надавати першу медичну допомогу; самостійно проводити ранкову гігієнічну гімнастику, фізкультпаузу, виконувати вправи для відновлення розумової та фізичної працездатності; організувати спортивну або рухливу гру, забаву, змагання з ровесниками; володіти основами техніки й тактики різних фізкультурно-оздоровчих, спортивних вправ, прийомів, дій (програма з фізичної культури); грати в українські народні ігри, забавлятися, танцювати й загартуватись за народними традиціями; виконувати спеціальні лікувальні вправи під керівництвом фахівця в разі отримання захворювання.

Для формування особистості фізичної культури необхідне належне кадрове та матеріальне забезпечення: наявність кваліфікованих педагогів та адміністративних і медичних працівників; навчально-методичного забезпечення з фізичного виховання молодших школярів.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Ареф'єв В.Г., Столітенко В.В. Фізичне виховання в школі: Навчальний посібник. — К.: ІЗМН, 1997. — 152 с.
2. Бальсевич В.К., Запорожанов В.А. Физическая активность человека. — К.: Здоров'я, 1997. — 224 с.
3. Богдан О.Л. Педагогічні умови підвищення рухової активності дітей 4–5 років на заняттях з фізичної культури // Діт...к. пед. журн. — К., 1997. — 167 с.
4. Борисенко А.Ф. Система фізичного виховання учнів початкової школи. Фізична культура і здоров'я сім'ї // Фізичне виховання в школі. — 1997. — №2. — С.15–18.
5. Вілнкожвій Е., Борисенко А., Зубалій М., Цвек С., Остапенко О., Стеценко А. Державний стандарт освітньої галузі «Фізична культура і здоров'я» // Фізичне виховання в школі. — 1997. — №1. — С3–12.
6. Глазирькина Л.Д. Заняття по физической культуре в старшей группе дошкольного учреждения с применением нетрадиционных методов обучения и воспитания. — Минск: НМ Центр. — 1995. — С. 12–16.
7. Качеров О., Козетов І. Здорова родина — здорове суспільство. Фізична культура і здоров'я сім'ї // Фізичне виховання в школі. — 1998. — №2,4. — С.26–29.
8. Качеров О., Козетов І., Туліца Ю. Фізична культура і здоров'я сім'ї // Фізичне виховання в школі. — 1998. — №2. — С.52–55.
9. Качеров О., Козетов І. Фізична культура і здоров'я сім'ї // Фізичне виховання в школі. — 1998. — №4. — С.26.
10. Мязевев Л.П. Теория и методика физической культуры: Учебник для институтов физической культуры. — М.: Физкультура и спорт, 1991. — С.86–111.
11. Приступа Е.Н. Народна фізична культура українців. — Львів: УСА, 1995. — 254 с.
12. Столітенко В.В., Воробей Г.В. Фізичне виховання молодших школярів: Навч. посібник. — К.: ІЗМН, 1997. — 140 с.
13. Теллгевская Н.В. Проверка и оценка знаний учащихся. — Саратов: Саратовский университет, 1984. — 32 с.

14. Шиян Б.М. Теорія і методика фізичного виховання школярів. Частина 1. — Тернопіль: Навчальна книга — Богдан, 2001. — 272 с.
15. Язловський В.С. Дітям про здоров'я. Посібник для вчителів-валеологів. — Кіровоград, 1995. — С.3-82.

ОЛЬГА КИРИЧЕНКО

### ФІЗКУЛЬТХВИЛІНКИ І ЗАНЯТТЯ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Численні спостереження за поведінкою дітей 5–7 років підтверджують, що це період посиленої рухової активності, постійної напльеності на максимальне фізичне навантаження згідно з фізіологічними потребами організму, що активно розвивається. Головною умовою працездатності дитини, крім, зрозуміло, належного задоволення її біологічних потреб, є забезпечення потреби у рухах, організація її фізичної активності у тій формі рухів, які найбільш оптимальні для організму. Н.Терехова наполягає на тому, що “тільки систематичне використання різних засобів фізичного виховання у дитячому закладі і вдома дозволяють поліпшити здоров'я дитини і всі пов'язані з ним показники розвитку”.

Отже, в умовах дитячого садка рівень фізичного розвитку дітей значною мірою залежить від об'єму рухової діяльності, її ефективності (О.Кенеман, Д.Хужляєва, М.Голощокіна, Н.Бочарова та ін.). Об'єм рухової активності і потреба організму у ній суто індивідуальні, але в дитячому віці він ще залежить не від професійних, виробничих факторів, а саме від біологічних, що дозволяє оптимально задовольняти при колективних формах роботи з дошкільниками індивідуальні запити окремих дітей. Факти недовантажень чи перевантажень легко простежуються у поведінці дітей під час самоорганізованого дозвілля. При даній руховій активності, яка нескра від гігієнічної норми, у дітей спостерігається стан гіподинамії, наслідки якої особливо помітно простежуються у майбутньому, у шкільні роки.

Підвищення фізичної активності дітей зумовило поліпшення їх працездатності, у першу чергу, на заняттях з фізичної культури, що позитивно відобразилося на їх спортивних досягненнях. Результати бігу на 70 м збільшилися у хлопчиків на 0,3–0,5 сек., у дівчаток — на 0,2–0,4 сек., стрибків у висоту відповідно — на 3,3 та 4,1 см, стрибків у довжину — на 7,3 і 10,2 см. Загальний стан груп після фізкультзаняття за ознаками емоційного піднесення, бадьорості, готовності до подальшої рухової активності, швидкого унормування серцебиття, заспокоєння дихання засвідчує підвищення працездатності дошкільників. У них спостерігалася активізація самостійної рухової активності, а ігри набули більш цілеспрямованого характеру, наповнилися елементами, освоєними під час організованого дозвілля.

Дослідження, які велись в останні десятиліття ХХ століття, з'ясовують значення м'язової активності в становленні і формуванні вегетативних функцій, механізмів взаємодії моторики і вегетатики. Розвиток м'язів є важливим негетропійним фактором, який поступово збільшує енергетичні ресурси організму, тобто працездатність (І.Аршавський).

Навколо інтенсивності розвитку дитини з перших років життя у світовій і вітчизняній педагогіці точаться безперервні дискусії. Акселерація росту і розвитку дітей, що спостерігалася впродовж ХХ ст., багатьом здається достатньою підставою для прискорення підготовки їх до життя. Зросли не тільки фізичні дані (якщо на початку століття хлопчики від 3–7-ми років виростали у середньому на 22 см, то у його середині — на 27 см), а й “подорослішали” функціональні показники: знизилась на 1–3 удари частота пульсу у дошкільників, а частота вдихів — на 2–5 за хв. Відповідно зросли і спортивні показники, зокрема з бігу — на декілька десятків секунди, кидки — на 1–2 метри, стрибки у довжину — на 5–10 см.

Педагоги, не зважаючи на інформаційний бум, пов'язаний із бурхливим розвитком електронних засобів зв'язку та інформації, який не минує і раннє дитинство, застерігають від такого прискорення. Вони наполягають на вразливості нерво-психічної системи дитини — “сфери серця”, необхідності не відходити від вікових особливостей розвитку, що утримують її мозок від такої ж різкої інтелектуалізації.

На нашу думку, мозок дитини не тільки пристосовується до багатократно зростаючого тиску, а й потребує не менш обережного, як і століття назад, впливу на нього. Перевантаження інформацією, нерідко шкідливою, призводить дитячий мозок до перевтоми.

За твердженням В.Новокацька, питання диференційного підходу до дітей з різним рівнем фізичного стану розроблені недостатньо. Не обґрунтовані шляхи подальшого підвищення рівня ефективності керівництва процесом фізичного виховання дошкільників, не розроблені методичні рекомендації з комплексної оцінки ознак соматичного і рухового розвитку.

Для глибокої діагностики фізичного стану дітей необхідне тісне співробітництво медичник і педагогічннх працівникв, яке, як відомо, невпинно зржується. Без такого постійного, широкого співробітництва неможливе оперативне визначення стану здоров'я, тілобудови, загальної працездатності й рухової підготовки окремих дітей, груп у цілому.

Практична педагогічна діяльність потребує широких медико-біологічнх знань, без яких неможливі дійовий педагогічний контроль, особливо за рівнем працездатності дітей, з'ясування конкретних причин їх втомиюваності. Вони дозволяють організувати денний режим занять і відпочинку дітей відповідно до їх вікових, фізіологічнх і психічнх потреб.

Як зазначалося, теорія фізичного виховання дітей дошкільного віку у попередньому столітті віддавала перевагу суто спортивним формам залучення вихованців до фізичної активності, заняттям різномн видами фізичної діяльності — стрибки, біг, плавання тощо, значною мірою ігноруючи вікові особливості дітей, їх потяг до гри, пізнання через неї довкілля, привчання у їх ході до окремих елементів трудової діяльності. Безперечно, це знижувало практичну ефективність пропонованих нею рекомендацій, а регламентованість, нормативність занять із фізичної культури належно не зацікавлювали, а часто й відштовхували від неї більшу частину дітей. Ігнорування на заняттях з фізкультури ігрових форм освоєння дітьми спортивних рухів переважає і сьогодні. Зауваження дають підстави для розгортання у подальшому роботи зі зближення занять з фізичної культури з розвантажувальними комплексами, об'єднання їх у щоденні заняття фізичною культурою у, найбільш доступних і прийнятних для дітей формах. У такий спосіб зближуються і завдання фізичного і трудового виховання, адже мета їх єдина — фізичне і духовне загартування молодого покоління, підготовка його до майбутньої фахової діяльності.

Це випливає з природничо-наукової і психолого-педагогічної основ сучасної теорії виховання дітей дошкільного віку. Адже фізіологічні і психологічні процеси — єдина рефлекторна відображальна діяльність. Вивчення вікових закономірностей розвитку центральної нервової системи дитини визначає відбір педагогічнх впливів на неї, організацію навчально-виховного процесу.

Донедавна увага до природних задатків і особливостей кожної окремої дитини мала, здебільшого, декларативний характер, адже у суспільстві простежувалася активна нівеляція особистості людини, підганання її духовного світу під єдиний стандарт, намагання підкорити долю кожного цілям так званої нервованої економіки. До такої діяльності людина готувалася із перших кроків життя, що посилено застандартизовувалося.

Сьогодні необхідно створювати всі необхідні матеріальні умови, педагогічну атмосферу, позначену розумною розкутістю як вихователя, так і його вихованців. Зняття нервової, психічної напруги, статичної втоми, якою дитячий організм своєрідно протестує проти умов, які не сприяють його розвитку, — надзвичайно актуальне завдання всієї дошкільної і шкільної освіти.

Високий рівень розумової й фізичної працездатності є одним з об'єктивних показників здоров'я дитини. Про це свідчать і притаманний для неї рівень рухової активності. Питання рухової активності, її інтенсивності і тривалості для групи дітей, різних за віком, темпераментом і станом здоров'я, надзвичайно актуальне. Багаторічна робота з дітьми у дошкільних установах м. Києва дає підстави стверджувати, що тут доцільне поєднання багатьох видів діяльності, у тому числі й рухової. Висношення ж дітьми безлічі фізичних рухів як самоціль може мати і негативні наслідки. Це може привести до надто великого фізіологічного навантаження, у результаті чого можливе виникнення нового збудження у мозку, викликаного нестійкістю нервових процесів (В.Хухлаєва, Е.Тимофеева).

Потрібно зауважити, що у дошкільному закладі відбувається поступовий перехід від емоційних реакцій, що задовольняють миттєві емоційні потреби дошкільника, до організованої поведінки, упорядкованих стосунків з іншими дітьми, з дорослими. Фізіологічні основи емоцій складні і потребують постійного врахування їх природи, зокрема при організації дозвілля. В.Прискодьо — автор низки комплексів фізкультурно-осдоровчих занять для дорослих — наполягає на тому, що "резерви серцево-судинної і дихальної систем, дуже важливі для

нормального функціонування всіх інших, утворюються у ході виховання загальної витривалості. Це набувається, коли ми тривалий час виконуємо фізичну роботу невисокої інтенсивності *цимлічного* (підкреслення наше — О.К.) характеру”.

Реалізація на практиці нових підходів до організації навчального процесу у дошкільних закладах (Л.Жудова, Г.Таранбуєва) підтвердила, що активність дітей на заняттях в експериментальних групах злишалася протягом усього року високою — 97–98%. При цьому було реалізовано у підготовчих групах експериментальну програму навчання дітей 6-річного віку грамоти й математики ускладненого змісту. Особлива увага надавалася загальному розумовому розвитку дітей, малим формам активного відпочинку.

Розумова працездатність в експериментальних групах зросла порівняно з контрольними, де проведення фізкультурних і фізкультпауз мало спорадичний характер. Доцільність їх впровадження випливає з особливостей нервової системи дитини, провідної ролі зовнішніх впливів на її загальне самопочуття, здатність до засвоєння тієї інформації, яка супроводжує її фізичне зростання.

На ефективності проведення малих форм відпочинку — фізкультурних і фізкультпауз — наполягала наприкінці ХХ століття більшість дослідників проблеми (Л.Веренкович, В.Торопова й ін.). Вони загалом довели доцільність проведення малих форм активного відпочинку для попередження втоми, що знижує продуктивність засвоєння матеріалу, який пропонується дітям. Але, за незначним винятком, дослідники не розробили методики проведення малих форм відпочинку дітей, не визначили чітко змісту фізкультурних і фізкультпауз, змісту і завдань фізкультпауз. Наголошуючи на їх значенні, вони не визначили, які вправи, ігри, форми проведення найбільш прийнятні для кожного віку дітей.

У процесі численних досліджень було встановлено, що найбільш доцільна тривалість активного часу на заняттях з дітьми 6–7-років становить 15–16 хв. (за даними М.Антропової, С.Гальперіна, А.Нерсисян). Це підтверджує і Г.Дмитренко на основі організованих нею практичних досліджень. Як і Ф.Славкіна, вона пропонує для зняття моторного занепокоєння, що прослідковується через 15–18 хв. занять, проводити фізкультурні заходи. На їх думку, комплекс фізкультурних і фізкультпауз, проведеної під час заняття, має складатися з 2–3-х загальнорозвиваючих вправ, дозування виконання — 3–4 рази. Між заняттями фізкультурних і фізкультпауз може включати 3–4 вправи з тими ж їх дозуваннями.

Дослідження вітчизняних учених (Е.Вільчковського, Г.Дмитренко, В.Сластеніної, Т.Оссіної) дозволили поліпшити методику проведення фізкультурних і фізкультпауз. Їх рекомендується проводити, починаючи з середньої групи, протягом 1,5–2 хв. з дотриманням таких основних вимог:

- вправи мають бути простими за структурою, цікавими і добре знайомими дітям;
- вправи мають бути зручними для виконання на обмеженій площі;
- вправи мають включати рухи, що впливають на роботу великих груп м'язів, поліпшують діяльність усіх органів і систем;
- комплекс фізкультурних і фізкультпауз, як правило, складається з 2–3-х вправ для середньої і старшої груп, 3–4-х вправ — для підготовчої до школи групи.

Оскільки у дітей шкільного віку рівень рухової активності залежить від вимог навчального режиму, а не визначається віковими запитами учнів, найбільш сприятливі умови для визначення норм зовнішньої фізичної активності для кожної дитини, індивідуальної норми визначаються, на нашу думку, у дошкільному закладі. Сучасне навчання і виховання наших дітей у подальшому не може відбуватися без урахування цього життєзабезпечуючого фактора, його впливу на рівень їх працездатності.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Бяльва А. Обучение детей дошкольного возраста основным движениям. — М.: Учгедиз, 1957. — С.67–73.
2. Будникова Л.и др. Общеразвивающие упражнения в детском саду. — М.: Просвещение, 1990. — 175 с.
3. Вавилова Е. Развивайте у дошкольников ловкость, силу, выносливость. — М.: Просвещение, 1981. — 96 с.
4. Ведмеденко В. Теоретичні основи і практика виховання молоді засобами фізичної культури. — К.: ІСДО, 1993. — 87 с.
5. Вільчковський Е. Заняття з фізичної культури в дитячому саду. — К.: Рад. школа, 1985. — 224 с.
6. Вільчковський Е. Методика фізичного виховання в дитячому саду. — К.: Рад. школа, 1979. — 141 с.
7. Губерт К., Рькс М. Гимнастика и массаж в раннем возрасте. — М.: Просвещение, 1981. — 127 с.

8. Дундренко Т.І. Спортивні ігри і розваги для дітей дошкільного віку. — К.: Радянська шкoла, 1976. — 120 с.
9. Добромы А. Воспитатель по психологии общения. — М.: Просвещение, 1987. — 207 с.
10. Карманова Л. Занятия по физической культуре в старшей группе детского сада. — Минск: Асвета, 1980. — 128 с.
11. Лайтцен С. Физическая культура для малышей. — М.: Просвещение, 1987. — 160 с.
12. Осюкина Т. Физическая культура в детском саду. — М.: Просвещение, 1980. — 304 с.
13. Пензулаева Л. Физкультурные занятия с детьми 4–5 лет. — М.: Просвещение, 1986. — 112 с.
14. Совершенствование физического воспитания детей в дошкольных учреждениях и медицинское обеспечение: Методические рекомендации. — К., 1983. — 33 с.
15. Физическая подготовленность дошкольников. — М.: Изд-во АПН, 1988. — 130 с.
16. Физкультурно-оздоровительная и спортивно-массовая работа в 1–4 классах: Методические указания. — К., 1986. — 28 с.
17. Физическая подготовленность дошкольников. — М.: Изд-во АПН, 1988. — 130 с.

Валерій ЄДНАК

### ОСНОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТУ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Формування національної системи фізичного виховання вимагає нового змісту та пошуку ефективних форм, методів та засобів у системі підготовки спортивного педагога. Одним із головних резервів удосконалення навчального процесу у вузі є ширше використання творчого потенціалу студентів, впровадження методів і форм навчання, які передбачають активну самостійну роботу [3]. Вона повинна стати однією з важливих складових частин навчального процесу. Розширення і зростання її ролі в системі навчання у вузі сприяє більш повному розкриттю потенційних можливостей студентів, забезпечує формування в них інтересу до предмета, який вивчається активізує мислення, пробуджує потребу у глибших знаннях програмового матеріалу і, що особливо важливо, виробляє вміння самостійно набувати знання.

Студенти, які не володіють навичками самостійної підготовки, переважно не встигають відібрати головне у дисципліні, перестають її розуміти, втрачають впевненість в собі, у своїх можливостях. Саме в цьому часто полягає основна причина низької успішності багатьох студентів і втрати ними інтересу до навчання й обраної спеціальності. Отже, підготовка спеціаліста у вузі повинна полягати в тому, щоб максимально сприяти розвитку у студентів творчої ініціативи, вихованню потреби у самоосвіті, нахилності на підвищення рівня своєї теоретичної підготовки, до удосконалення вмінь і навичок самостійної діяльності. При цьому необхідно значно посибити зв'язок виховання і навчання з науково-дослідною роботою студентів, з їх участю у вирішенні комплексних навчально-наукових завдань практичного характеру [1, 2].

Вище сказане свідчить про те, що підготовка студентів до самоосвіти вже з перших днів навчання у вузі є актуальною соціально-педагогічною проблемою, від вирішення якої багато в чому буде залежати ефективність майбутньої діяльності спеціалістів у сфері фізичної культури й спорту.

Самостійна робота студентів (СРС) складається з аудиторної і позааудиторної діяльності. Найбільш важливим є питання управління позааудиторною СРС, яка виконується студентами за завданням викладача в позааурочний час. Відомо, що саме позааудиторна робота сприяє максимальному виявленню потенціалу студента, формує вміння і навички використання та переробки інформації. До основних видів СРС доцільно віднести:

- написання рефератів;
- підготовку виступів і доповідей;
- виконання науково-дослідних завдань як в іншій формі самостійної роботи;
- виконання ІНДЗ;
- написання курсових та дипломних робіт;
- роботу в науково-дослідних гуртках;
- педагогічну практику;
- виконання практичних та лабораторних робіт;
- оволодіння спортивно-педагогічною майстерністю;
- виконання окремих завдань на лекційних та семінарських заняттях;

- відробки студентами незасвоєних тем і технічних елементів на спортивно-педагогічних дисциплінах (СПД);
- ознайомлення з додатковою інформацією через комп'ютерну мережу та роботу з літературою;
- тренувальні заняття;
- участь у змаганнях у якості учасника або судді;
- участь в олімпіадах, наукових конференціях;
- узагальнення матеріалу під час підготовки до екзамену;
- консультації зі складних для засвоєння питань у провідних викладачів і спеціалістів-практиків.

Наукова організація навчального процесу у вузі, а відповідно і СРС, базується в сучасних умовах на трьох принципах [1, 2, 3]:

1. Фундаментальна дія освіти, підготовка спеціаліста широкого профілю, який має глибокі та міцні загальнонаукові знання.
2. Органічне поєднання навчального, виховного і науково-дослідницьких процесів, яке базується на системному підході до навчання й виховання молодих спеціалістів.
3. Перехід від інформаційного до методологічного характеру викладання навчальних (у першу чергу — спеціальних) дисциплін, широке застосування методу проблемного навчання.

Якісна самостійна робота студентів, а отже й успішність навчання, потребує адекватної діяльності усіх структурних підрозділів вузу: деканату, кафедр, обслуговуючого персоналу. Вона залежить від:

- наявності та змісту роботи навчально-методичних кабінетів, які повинні бути забезпечені необхідними навчально-методичними матеріалами, графіком роботи, відповідним оформленням та журналом обліку роботи викладачів і студентів, персоналом для його обслуговування;
- обладнаності приміщень (спортивних залів, манежу, кабінетів) для позааудиторної самостійної роботи студентів, які повинні бути забезпечені необхідною кількістю робочих місць, графіком роботи, інвентарем і приладами в необхідній кількості тощо;
- наявності сучасних приладів для проведення науково-дослідної роботи;
- наявності комп'ютерної техніки та спецперсоналу для забезпечення її роботи, надання допомоги студентам у користуванні технікою;
- матеріально-технічного забезпечення аудиторних занять: наявність технічних засобів, улашунків, фото-кіно-аудіо записів, кінограм;
- визначення оптимального змісту кількості тем щодо дисциплін, котрі викладаються;
- використання викладачами в процесі навчання методичних прийомів, спрямованих на розвиток у студентів мислення, ініціативи, творчості, самостійності (розв'язання евристичних задач, взаємодійка, звіт про виконану роботу, створення мотиваційної основи дослідження, оцінка кожним студентом власних можливостей на практичних заняттях з окремих дисциплін, підготовка конспектів та їх фрагментів за індивідуальними завданнями тощо);
- створення на кафедрах умов для якісного навчання студентів-спортсменів, які часто відждрають на змагання (визначити: оптимальну кількість тем для вивчення, форми індивідуальних завдань і контролю за засвоєнням знань з урахуванням рівня спортивних досягнень та індивідуальних здібностей);
- урахування часового бюджету студентів та їх завантаження для проведення позааудиторної самостійної роботи;
- урахування індивідуальних особливостей студентів під час опанування навчальним матеріалом;
- наявності у вузі єдиної стратегії розвитку у студентів самостійності з урахуванням відомих науково обґрунтованих принципів та педагогічних прийомів.

Важливим елементом успішної СРС є впровадження на факультеті механізму навчання студентів самостійної роботи. Його складовими частинами повинні бути:

1. На дисципліні "Вступ до спеціальності" організувати зустріч із працівниками бібліотеки та її перше відвідування, під час якого ознайомити першокурсників з основними правилами роботи бібліотеки.

2. Викладачам усіх дисциплін систематично проводити бесіди про особливості навчання у вузі та про необхідність самостійної роботи для засвоєння матеріалу.

3. Протягом навчання студентів сприяти професійній адаптації через роз'яснення особливостей роботи вчителя фізичної культури, яка характеризується самостійністю, творчим підходом до її виконання.

4. Розвивати пізнавальні мотиви студентів через свідоме засвоєння знань, умінь, навичок. Кожне лекційне, практичне, лабораторне та семінарське заняття повинно розпочинатись з роз'яснення необхідності засвоєння його змісту для формування спеціаліста в галузі фізичного виховання й спорту.

5. Використати у студентів мислення, самостійність, ініціативу, творчість через особливості організації занять.

6. Широко залучати студентів до громадської та позаауочної роботи.

7. Дотримуватись принципу послідовності у виконанні шляхом використання репродуктивних, інформаційних та науково-дослідницьких методів навчання.

8. Залучити всіх бажаючих студентів до виконання дипломних робіт; зобов'язати доцентів факультету щорічно забезпечувати керування ними.

9. Викладачам дисциплін на перших заняттях проводити інструкторську та роз'яснювальну роботу щодо технології вивчення матеріалу.

10. Якомога частіше використовувати на заняттях та для домашньої роботи, завдання індивідуального характеру з метою попередження можливості їх несамостійного виконання.

Організація навчальної роботи на кафедрах визначає і систему контролю за СРС, який здійснюється у встановлені строки викладачем навчальної дисципліни, завідувачем кафедри, деканом факультету. Особливе значення під час СРС набуває самоконтроль і взаємоконтроль студентів.

Контроль за СРС буває оперативним, поточним і підсумковим.

Оперативний контроль проводиться безпосередньо в процесі навчання. Його призначення — дати інформацію про хід виконання студентами навчальної та навчально-дослідницької роботи. Цей контроль може охоплювати такі види робіт: перевірку предметних знань, умінь, навичок на академічних заняттях; опитування або співбесіда перед підсумковим контролем; перевірку домашніх завдань; контроль виконання курсових, дипломних робіт; контроль якості конспектів лекцій і рефератів; контроль самостійного вивчення студентом матеріалу пропущених занять. Оперативний контроль передбачає усну й письмову форму відповідей, прийом нормативів із спортивної підготовки.

Поточний контроль дозволяє оцінювати результати засвоєння студентами певних тем і розділів дисциплін. Він реалізується у вигляді атестацій, коллокіумів, рефератів, визначення відповідності виконання ІНДЗ плану роботи, а також за результатами участі у прийомах і змаганнях. Одна з основних форм поточного контролю — атестації, проведення яких дає можливість здійснювати діючий зворотний зв'язок між викладачами й студентами. Атестація дозволяє контролювати виконання навчальних завдань, передбачених графіком СРС. Можливість виявити успішність за конкретний період дозволить викладачеві орієнтуватись у тому, як студенти засвоїли поточний навчальний матеріал, а також стимулювати виконання робіт у встановлений термін.

Підсумковий контроль у вузі передбачає класичні форми — записки й екзамен, захист навчальних практик. Результати такого контролю є основним показником якості навчання. Від студентів факультету фізичного виховання підсумковий контроль потребує: вибору відповідної форми підготовки; додаткової роботи з літературними джерелами, конспектами лекцій, щоденниками лабораторних і практичних занять; додаткової роботи на спортивних майданчиках, у методичних кабінетах із використанням наочних посібників і технічних засобів навчання, відвідування консультацій.

Підсумовуючи вище сказане варто зазначити, що чітко спланована і науково обґрунтована організація самостійної роботи студентів, створення для неї належних умов для оволодіння студентами необхідними знаннями і вміннями ведення самостійної роботи дозволить суттєво поліпшити якість підготовки спеціалістів у сфері фізичної культури і спорту.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Ашмарин В.А. Теория и методика педагогических исследований в физическом воспитании. — М.: Физкультура и спорт, 1978. — 222 с.

2. Булатова М.М. Методические разработки по организации научной деятельности студентов КГИФК. — Киев: КГИФК, 1988. — 24 с.
3. Шиняк Б.М. Теорія і методика фізичного виховання школярів. Частина 2. — Тернопіль: Національна книга — Богдан, 2002. — 248 с.

Андрій ОГНИСТИЙ

### ТЕХНОЛОГІЯ ОЦІНЮВАННЯ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ З ПРЕДМЕТА «ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ»

У світі нових педагогічних завдань перед фахівцями галузі фізичного виховання постає проблема обґрунтування концептуальних підходів оцінки студентів педагогічних вищих навчальних закладів з фізичного виховання. Проте у вищій школі досі не сформовано єдиного підходу до оцінювання студентів з фізичного виховання. Існуючі в практиці підходи досить орієнтовані на мету й принципи радянської системи фізичного виховання. На жаль, вони продовжують діяти і сьогодні.

Враховуючи те, що фізкультурна діяльність студента, так як і учнів загальноосвітніх шкіл, поряд із руховою активністю повинна передбачати і розвиток особистості, тобто виражатись в єдності фізичного і духовного вдосконалення, правомірно розглядати фізичне виховання як поєднання пізнавального, почуттєвого і мотиваційного критеріїв та відповідної поведінки [2]. Тому правомірно проводити оцінювання студентів з фізичного виховання за вище перерахованими критеріями, глибокий аналіз яких дозволить нам визначити їх структурні компоненти (рис. 1).

*Пізнавальний* — розуміння суті фізичної культури, що визначається через знання основ фізичної культури.

*Почуттєвий* включає любов до фізичної культури, яка виявляється через відвідування занять з фізичного виховання.

*Мотиваційний* критерій включає показники життєвих проявів характеру, оцінку фізіологічної потреби до руху, покращення рівня фізичного здоров'я і функціональних можливостей та рухових якостей.

*Поведінковий* включає рівень сформованості умінь та навичок, участь у фізкультурно-оздоровчих і спортивно-масових заходах та змаганнях.

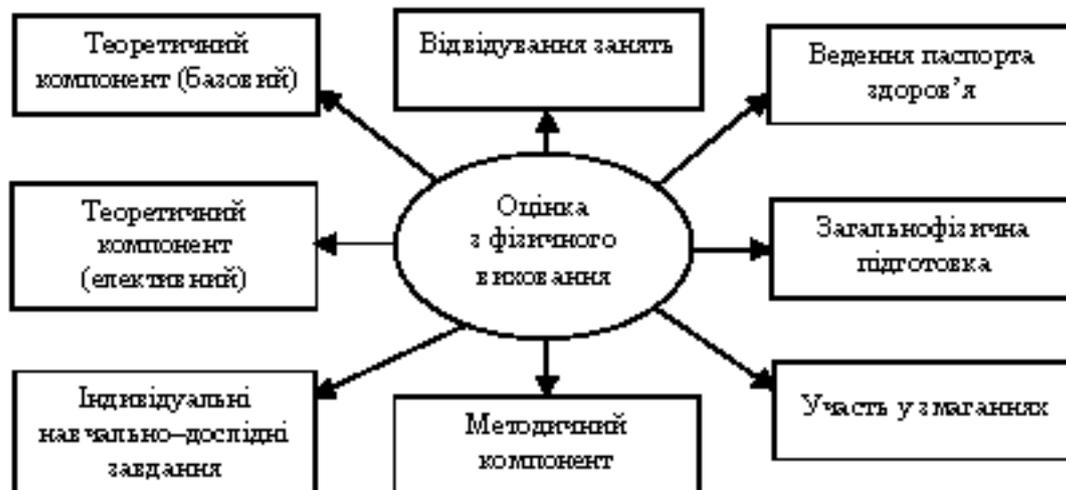


Рис. 1. Компоненти оцінки з фізичного виховання

Зрозуміло, що окремі критерії і їх компоненти мають різну значущість у процесі оцінювання студента.

## ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ І СПОРТ

Аналіз літератури спортивно-педагогічної тематики та інтерв'ю фахівців галузі фізичного виховання, викладачів вищих закладів освіти дав змогу визначити значущість кожного компонента для окремого курсу (табл. 1).

Таблиця 1

*Значущість компонентів особистої фізичної культури студента вищого закладу освіти (по курсах)*

Курс	1	2	3
Пізнавальний критерій			
1. Теоретичний компонент (базовий)	10	10	10
2. Теоретичний компонент (елективний)	5	5	5
3. Індивідуальні навчально-дослідні завдання	5	5	10
Почуттєвий критерій			
4. Відвідування занять	20	20	20
Поведінковий критерій			
5. Методичний компонент	20	20	25
6. Участь у змаганнях	10	10	10
Мотиваційний критерій			
7. Загальнофізична підготовка	20	20	10
8. Ведення паспорта здоров'я	10	10	10

Досягнення мети й вирішення завдань фізичного виховання студентів забезпечується за допомогою двох взаємозалежних змістовних дидактичних компонентів: *обов'язкового (базового)*, що формує основи фізичної культури особистості фахівців відповідного рівня освіти (бакалавр, спеціаліст, магістр), й *елективного*, що спирається на базовий і доповнює його з урахуванням професійної фізичної підготовки, індивідуальних мотивів, інтересів і потреб, стану здоров'я [1].

Таблиця 2

*Нарахування балів за теоретичну підготовленість*

Бал	Критерії оцінки
5	відповідь на поставлені запитання повна й правильна
4	відповідь на поставлені запитання по суті правильна, але не повна
3	відповідь на поставлені запитання викладена неповно і з суттєвими помилками
2	відповідь на поставлені запитання не розкриває суті питань або не зроблено спроби відповісти на них

Таблиця 3

*Нарахування балів за методичну підготовленість*

Бал	Критерії оцінки
5	завдання виконано правильно, без помилок
4	завдання виконано правильно, але з 1–2 незначними помилками
3	завдання виконано в основному правильно, але з помилками
2	завдання не виконано або виконано з грубими помилками

## ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ І СПОРТ

Фізична підготовленість перевіряється й оцінюється за результатами виконання тестів і нормативів оцінки фізичної підготовленості студентів, розроблених кафедрою фізичного виховання університету.

Відвідування занять фізичного виховання визначається на основі аналізу записів у груповому журналі та робочому зошиті викладача фізичного виховання.

Таблиця 4

*Оформлення запису відвідування занять з фізичного виховання*

№ п/п	Відвідування і пропуски занять фізичного виховання	Бали за кожне заняття
1	Пропуск заняття з поважних причин (участь у змаганнях чи іншому фізкультурно-оздоровчому заході)	1
2	Пропуск заняття без поважної причини	0
3	Пропуск заняття за хворобою	0
4	Відвідування занять (навчально-тренувальний режим)	1
5	Відвідування занять після хвороби (пасивний режим)	1

Таблиця 5

*Аналіз участі кожного студента у змаганнях різного рангу*

№	Вид змагань	Бали
1	Участь у змаганнях на першість групи	1
2	Участь у змаганнях за групу	2
3	Участь у змаганнях за факультет	3
4	Участь у змаганнях на першість міста й області	4
5	Участь у змаганнях загальнодержавного рівня	5
6	Участь у змаганнях міжнародного рівня	6

Рівень фізичного здоров'я визначається при аналізі "Паспорта здоров'я", за ведення якого нараховується 10 балів.

Підсумкова оцінка з фізичного виховання виставляється з урахуванням усіх розділів: теоретична, методична, фізична підготовленість.

Оцінювати студентів з фізичного виховання ми пропонуємо за модульно-рейтинговою методикою, що дає можливість якісно (математично) обробити результати і персонально оцінювати студента протягом навчання у вузі. Обчислення проводяться за такими формулами:

Формула 1. Оцінка оформованості компонентів:

$$B \cdot 100\%$$

$$M \text{ (оцінка за окремий компонент)} = \frac{\quad}{B_{\max}},$$

де  $B$  — сума отриманих студентом балів за показники компонента;

$B_{\max}$  — максимально-можлива сума балів за компонент.

За цією формулою визначається оцінка (в балах) за кожний окремий компонент. Включення в формулу числового значення, яке виражає максимально можливу суму балів, дає змогу визначити у відсотках рівень оформованості компонента, який оцінюється.

Для оцінки студента з фізичного виховання за стобальною системою, незалежно від кількості показників у кожному окремому компоненті, ми використовували коефіцієнт значущості.

Формула 2. Оцінка за окремий компонент з значимості:

$$P = \frac{M \cdot A \text{ (показник значущості компонента)}}{100\%},$$

де  $P$  — оцінка за окремий компонент з урахуванням коефіцієнта значущості;

$M$  — оцінка за окремий компонент;

A — показник значущості компонента.

Оцінка за критерій виводиться шляхом додавання оцінок за кожний компонент критерію з урахуванням коефіцієнта значущості. Оцінка студента визначається в балах шляхом додавання оцінок за окремі критерії. Наприклад, за базовий рівень знань із фізичної культури студент отримав у сумі 15 балів. Відповідно до формули 1, п'ятнадцять множимо на сто і ділимо на максимальну суму, яку можна отримати за компонент знання (у нашому випадку двадцять п'ять):

$$M (\text{оцінка за знання з фізичної культури}) = \frac{15 \cdot 100\%}{25} = 60\%.$$

Отже, базовий рівень сформованості знань із фізичної культури становить 60%.

Якщо коефіцієнт значущості базових знань становить 10, то формула 2 буде мати такий вигляд:

$$P (\text{оцінка за знання з урахуванням коефіцієнта}) = \frac{60 \cdot 10}{100\%} = 6 \text{ балів}.$$

Відповідно до отриманого результату оцінка в балах за компонент "Базові знання" становить 6 балів.

Наступна дія полягає в додаванні оцінки за компонент "Базові знання" до оцінки за елективні знання, оцінені аналогічним шляхом. У кінцевому результаті отримуємо сумарну оцінку, яка визначає рівень знань із фізичної культури.

Додаючи оцінки за кожний критерій, отримуємо загальну оцінку з фізичного виховання, що виражається у стобальній системі.

На основі запропонованої системи обчислення нами на базі математичного редактора Microsoft Excel 8.0 for Windows розроблена програма оцінювання студентів, яка досить проста у користуванні. Викладачу лише залишається внести дані про студента, а комп'ютер сам проведе підрахунок. Ці дані можуть бути завантажені у загальноуніверситетську комп'ютерну мережу і кожний студент чи викладач буде бачити свій стан чи стан групи з фізичного виховання.

В подальшому планується розробити практичні та методичні рекомендації щодо покращення показників, які відстають, з урахуванням специфіки навчання на різних факультетах.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Базова навчальна програма з фізичного виховання для вищих закладів освіти III і IV рівнів акредитації (підготовлена ініціативною групою вчених на замовлення Міністерства освіти України). — Київ: ІЗМН. — 1998. — 25 с.
2. Стригач К.М. Оцінка рівня сформованості компонентів особистої фізичної культури учнів молодшого шкільного віку // Збірник наук. стат.: Молода спортивна наука України. — Львів, 2001. — С.150–154.

## ЗА РУБЕЖЕМ

Галина НІКОЛАЇ

### ПАРОСТКИ АМЕРИКАНСЬКОЇ СИСТЕМИ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ НА ТЕРЕНАХ ПОЛЬЩІ

Музична освіта Польщі веде свій початок із часів прийняття християнства (966 р.). Якщо в період становлення ця освітня галузь (як і всі інші галузі польської освіти) розвивалася в лоні католицизму, в XVIII столітті зазнала впливу ідей вільного виховання Жан-Жака Руссо, а в середині XX сторіччя асимілювала класичні системи музичного виховання Еміля Жака-Далькроза, Золтана Кодала та Карла Орфа, то наприкінці минулого віку вона звернула свої погляди до Північної Америки.

На сьогодні в світі існують два основні концептуальні підходи до вирішення музично-освітніх проблем. З одного боку, це пошуки практичних рішень, які часто пов'язані з аналізом різномірних можливостей аплікації класичних концепцій або навчальних програм. З іншого, — пошуки прагматично настроєних педагогів стимулює потреба глибокої теоретичної (дидактичної, психологічної або й філософської) рефлексії в сфері музичної освіти. В ній було виконано кілька значних праць, серед яких: Ch.Leonhard, R.W.House "Foundations and Principles of Musik Education" (1972); B.Reimer "Philosophy of Musik Education" (1970); A.Schwadron Comparative "Musik Aesthetics and Musik Education" (1984); D.Elliot "Musik Matters, A Nwe Phibsophy of Musik Education" (1995); збірник праць під редакцією B.Reimera і J.Wright "On the Nature of Musical Experience" (1992); B.Reimera і R.Smitha "The Arts, Education and Aesthetic Knowing" (1992).

Особливий вплив на сучасну музичну освіту Польщі мала концепція Е.Гордона, яка поєднала дві згадані тенденції. Професор Edwin Elias Gordon є автором Гордонівської концепції навчання музики (GTML — Gordon Theory of Music Learning), теорії музичних здібностей і теорії аудіації (термін Гордона), а також численних робіт, найбільш відомими з яких є: "The Psychology of Musik Teaching" ("Психологія викладання музики"), "Learning Sequences in Musik" ("Послідовність вивчення музики"), "The Nature, Description, Measurement and Evaluation of Musik Aptitudes" ("Природа, опис, вимірювання та оцінка музичних здібностей"), "A Musik Learning Theory for Newborn and Young Children" ("Теорія музичного навчання немовлят і малюків"). Е.Гордон видає у співавторстві дві музично-педагогічні серії "Jump Right In" ("Застрибай"): "The Musik Curriculum" ("Програма з музики") і "The Instrumental Series" ("Інструментальні заняття" — серія уроків гри на музичних інструментах).

Ідеї Е.Гордона почали активно розповсюджуватися в Польщі в 90-х роках минулого століття завдяки авторським семінарам, які американський професор організував у квітні-травні 1991 р. в Радзейовицях за допомогою Інституту музичної педагогіки при музичній академії ім. Ф.Шопена (I Гордонівський семінар), а також у квітні – травні 1995 р. в Криниці, на чолі якої, крім Варшавської музичної академії, стояла Бидгоцьська вища педагогічна школа (II Гордонівський семінар).

Метою цих семінарів було поглиблене теоретичне і практичне знайомство з Гордонівською концепцією навчання музики (GTML), а також використання й інтерпретація тестів професора під його безпосереднім керівництвом. У Європі Гордон відомий як автор семи стандартних тестів AUDIE, PMMA (Primary Measures of Musik Audiation), IMMA (Intermediate Measures of Musik Audiation), MAP (The Gordon Musik Aptitude Profile), AMMA (Advanced Measures of Musik Audiation), ITAML (The Iowa Tests of Musik Literacy), ITPT (Instrument Timbre Preference Test).

Діагностика музичних здібностей за тестами Гордона допомагає адаптувати музичне виховання до індивідуальних можливостей дітей. Гордонівська методика, що спирається на

вагомі теоретичні засади (“секвенційність навчання аудіалції”), будується згідно з виділенними рівнями та фазами розвитку музичного мислення. Так, на першому рівні *DISCRIMINATION* (РОЗПІЗНАННЯ) це фази: *Aural/Oral* (слухово-мовна); *Verbal Association* (вербально-асоціативна); *Partial Synthesis* (часткового синтезу); *Symbolic Association* (символічно-асоціативна); *Composite Synthesis* (загальносинтезуюча). На другому рівні *INFERENCE* (ВИСНОВОК) це фази: *Generalization* (узагальнююча); *Creativity/Improvisation* (творчо-імпровізаційна); *Theoretical Understanding* (теоретичного розуміння) [6].

Варто зазначити, що, як і більшість сучасних концепцій музичного виконання, система Е.Гордона органічно включає елементи методик Кодяла (релатив) та Далькросса (ритміка), на синтезі яких американський музикант-педагог створює своє “релативне ритмічне сольфеджіо”.

Більш традиційними для музичної педагогіки США є концепції, які тісно пов’язані, з одного боку, з класичною теорією навчальних програм [5, 95], а з іншого, — з естетично зорієнтованою музичною педагогікою, забарвленою специфічно американським колоритом. Так, наприклад, форми роботи школярів спрямовані на набуття ними естетичного досвіду, а добір змісту навчання відбувається згідно з особистими перевагами педагогів.

На наш погляд, інтересну (хоча й більш традиційну) концепцію музичного виконання дітей у початковій школі опрацювали під кінець 70-х років Patricia Hacket і Carolyn Lindeman — відомі представниці американської педагогіки. Ця концепція була викладена в роботі “The Musical Classroom Backgrounds, Models and Skills for Elementary Teaching”. Перше видання було здійснено в 1979 р. у вигляді підручника для студентів, які готувались до праці в початковій школі і не мали спеціальної музичної підготовки. В основі цього підручника лежить цілісна і послідовна концепція музичного виконання дітей. Найновіше (четверте) видання роботи (1997) становить дещо змінену версію в ступінь і по струє найновіші досягнення американської музичної педагогіки, а також постулати так званих національних стандартів музичної освіти.

Для американської системи освіти другої половини ХХ століття є характерною думка, яку пропагують Patricia Hacket і Carolyn Lindeman: на рівні початкової школи музична освіта повинна бути запропонована всім дітям. За головний девіз вони визнають ствердження “музика для кожної дитини — кожна дитина для музики”. На думку авторок, метою освіти на елементарному рівні повинно бути включення дітей у світ музичних уявлень, які дозволяють їм зрозуміти, що таке музика, або засвоїти необхідні для цієї мети поняття. Проте ці поняття не повинні бути науковими (вербальними), а швидше — трактованими через музичні уявлення.

Навчальна програма, побудована за принципом спіралі, складається з 48-и так званих “моделей музичного досвіду”, які призводять до послідовного — на думку авторок — засвоєння учнями навчального матеріалу і ступеневого поглиблення розуміння базових музичних понять. Моделі упорядковані на трьох рівнях і призначені для дітей від дитсадка до п’ятого класу початкової школи. При цьому поняття повинні використовуватися у різних музичних контекстах.

Засвоєння учнями музичних понять не становить мети “самої в собі”. Це — швидше засіб, що дозволяє поглибити розуміння музики чи побільшити естетичну вразливість учнів на музичні структури. Проте музичне виконання доцільно спостерігати і в іншій перспективі, оскільки воно робить значний внесок у загальну освіту, допомагаючи учням зрозуміти “як власну культуру, так і інші культури. Сприяє розвитку творчої фантазії, учить самодисципліни та вміння працювати в групі, а також побільшує почуття власної вартості, розвиває слухові вміння, вчить творчого розв’язання проблем” [3, 3].

Одним з істотних постулатів концепції P.Hackett і C.Lindeman є переконання, що для забезпечення відповідної ефективності навчання необхідно використовувати різноманітні форми музичної активності учнів. У запропонованих “моделях музичного досвіду” можна знайти такі форми: спів, гра на інструментах, рух під музику, читання та запис музики, композиція, опис музики. Крім цього, залежно від потреб, використовуються елементи різноманітних методичних підходів, по черпнутих, в основному, з концепцій Dalcroze’a, Orff’a, Kodalya, Gordona. В цьому проширці запропоновані рекомендації мають еkleктичний характер, хоча не можна заперечити певної цілісності програми, обумовленої концептуальними поглядами її авторок.

У сфері пропозицій, пов’язаних із використанням музичного матеріалу, P.Hackett і C.A.Lindeman представляють підхід, який посилає в американській педагогіці досить позитивну

ліній розвитку, котра сягає своїми початками 60-тих років. До навчальних програм включається “музика всіх стилів та періодів, а особливо західна артистична музика, музика різних культур, джаз, музика компонована чи популярна” [3, 65]. У роботі також представлений цілий ряд пропозицій щодо використання окремих видів музики в шкільній практиці.

Концепція музичної освіти, дещо подібна до описаної вище, представлена в роботі “Integrating Music into the Elementary Classroom” (“Інтеграція музики в початкових класах”), яка була опублікована двома іншими американськими педагогами William Andersen і Joy Lawrence [1]. Це пропозиція, сфокусована, в основному, на розв’язання практичних проблем, оскільки вона призначена для вчителів, які не мають відповідної музичної підготовки, проте безпосередньо працюють із дітьми. Основним положенням загального характеру є вказівка на специфіку процесу навчання дітей музики і розкриття різномірних можливостей його організації. Істотним елементом роботи є конкретні приклади окремих занять чи списки музичного репертуару (різномірного та цікавого).

Однією з головних вихідних позицій організації музичного навчання, на думку авторів, повинно бути забезпечення дітей різномірним музичним досвідом. Цього істотного принципу автори дотримуються як при плануванні окремих лекцій, так і при складанні програми, зміст якої автори впорядковують за принципом спіралі.

Очевидно, що різномірний музичний досвід може бути засвоєний у процесі застосування різних форм музичної діяльності учнів: творення, співу, гри на шкільних музичних інструментах, слухання музики та руху під неї. У зв’язку з цим відзначаємо цілу низку цікавих методичних рекомендацій, більшість яких інспірована концепціями Dalcroze’a, Orff’a та Kodalya, оскільки автори роботи є їх гарячими шанувальниками.

Істотним елементом пропозиції William Andersena і Joy Lawrence стали рекомендації щодо інтеграційних занять. Автори представляють цілу низку варіантів інтеграції музики з іншими навчальними предметами. На певну увагу заслуговують пропозиції стосовно інтеграції музики з предметами мистецького циклу, що може бути реалізовано за таких підходів: тематичного, історичного, міжкультурного, з опором на аналогію між поняттями.

У другій половині 80–90-х роках щоразу істотнішу роль на теренах музичної педагогіки почали відігравати концепції, що виникали з нового способу визначення та розуміння культури (в тому числі й культури музичної). Вони підкреслювали необхідність розгляду її проблем у глобальному контексті, підкреслювали багатство та різномірність, а також потребу подвоєння освітніх зусиль, сфокусованих на активізацію творчого потенціалу людини у новій культурній ситуації. Ці тенденції спиралися на дослідження у сфері етномузикології та антропології. Однак головним контекстом їх розвитку стала так звана мультикультурна музична педагогіка.

Ідеї мультикультуралізму народилися на початку ХХ століття у Сполучених Штатах Америки, хоча тоді ці ідеї ще не мали такої назви. Їх динамічний розвиток розпочався в сімдесятих роках. У 80–90-х роках вони становили безперечно одним із найважливіших напрямків дебати у сфері світової музичної педагогіки та справили значний вплив на навчальні програми інших країн: Канади, Південної Америки (переважно Аргентини), Африки (переважно Намібії, Нігерії, Замбії, ПАР), Азії (Малайзії та Індонезії), Австралії.

Певний погляд на концепцію мультикультурної освіти запропонував D. Elliott [2]. Він вирішив шість способів розуміння мультикультуралізму.

*Асиміляція*: вивчається виключно західноєвропейська класична музика різних історичних епох. Ця модель культивує “добрий смак”, естетику “прекрасних видів мистецтва”, а також стверджує вищість класичної музики над всіма іншими проявами музики. *Фісія (злиття)*: допускає обмежену кількість етнічної музики, переважно у тому вигляді, в якому вона була занотована західними композиторами. *Відкрите суспільство*: музика аналізується в контексті великих соціальних груп і трактується як індивідуальний засіб виразу. Культурна спадщина та музичні традиції не мають тут великого значення. *Мультикультуралізм обмежений*: до програми, яка спирається на західну музику, додається музика однієї чи двох культур, звичайно з локальної соціальної верстви. Проте це не змінює первинної програми навчання. *Мультикультуралізм модифікований*: у програмі міститься декілька видів музики, що вибрані на підставі географічних меж, національності або релігії. Вони дані в порівнянні та

протиставленні в аспекті підходів до елементів музики або певних соціальних ролей. Проте вивчаються вони через призму методичних підходів, що прийняті в даній культурі. *Мультикультуралізм динамічний*: використання світової перспективи щодо широкого обсягу видів музики. В цій моделі заховано багато елементів модифікованих мультикультурних підходів — загальноприйняті на Заході естетичні підходи до музичного мистецтва замінюють ся на розуміння музики з позицій, що характерні для певних культур. Д.Елліотт рекомендує вчителям використовувати в своїй практиці шостий підхід.

У відомій роботі “Music Matters: A New Philosophy of Music Education” D.Elliott пропонує практичну філософію музичної освіти, виведену з ідеї мультикультуралізму. Він розрізняє МУЗИКУ (різнорідна людська практика) та її складові — “практики” (музики), при чому термін “практика” обіймає усі види та гауни музики (західна артистична музика різних епох, музика різних культур, джаз тощо).

Якщо музика складалася з різнорідних музичних культур, то її природа є багатокультурною. А якщо музика за своєю природою — багатокультурна, то музична освіта повинна бути також за своєю сутністю багатокультурною. Мультикультурна освіта є для Елліота передусім гуманістичним вихованням, яке дає особистості шанс привласнити цінності культури (в тому числі й музики), а також неповторну можливість більш глибокого пізнання себе через розуміння інших.

Система музичної освіти в Польщі перебуває сьогодні в стадії реформування. Наукові пошуки в цьому напрямку очолюють професорсько-викладацькі колективи музично-педагогічних факультетів вищих навчальних закладів. Оскільки проблема підготовки вчителів високої кваліфікації стає ключовою на шляхах освітньої реформи, саме на них зосереджується пильна увага. В цій сфері погляди польських науковців звернені до системи професійної музично-педагогічної освіти США.

Ще в середині 60-х років минулого століття Макс Карпен в своїй роботі “Основи і межі музичної освіти” визначив причини, завдяки яким викладачі музики університетів визначають розвиток музичної освіти в країні: участь викладачів у підготовці методичних матеріалів для вчителів нижчих ступенів; престиж університетів у масштабах країни; підвищення кваліфікації шкільних учителів в університетах; консультативна робота університетів шляхом спеціальних методичних публікацій та конференцій; наукові дослідження в сфері теорії та методики викладання музики; посередницька роль викладачів університетів між учителями середніх шкіл і музикантами-професіоналами.

Музична освіта в США на різних рівнях виконує різні функції. Початкова школа відіграє велику роль у формуванні ставлення підростаючого покоління до музики як до ефективного фактора морального виховання. Середня школа має вирішальне значення у визначенні творчої кар’єри учнів, а університети готують майбутніх учителів музики до виконання своїх професійних обов’язків, причому особливу увагу звертають на формування творчої особистості, яка досконало володіє професійно-педагогічною майстерністю і має розвинутий музичний смак, вважаючи, що тільки особистість може виконувати особистість [4].

На закінчення аналізу досвіду підготовки учителів музики в американських університетах підкреслимо ще одну важливу деталь: студенти постійно займаються серйозною науково-дослідницькою роботою, бо одна з основних вимог до їх професійної компетентності — вміння створювати авторські програми. У зв’язку з цим зауважимо, що в ході підготовки шкільної реформи в Польщі в численних наукових публікаціях неодноразово підкреслювалося: в оновленій школі вчителі музики повинні викладати за своїми власними програмами. Здається, американська система музичної освіти пускає свої паростки на польських теренах.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Andersen W.M., Lawrence J.E. Integrating Music into the Elementary Classroom. — Washington: Wadsworth Publishing Company. — 1994. — с. 45-57.
2. Elliott D.J. Key Concepts in Multicultural Music Education // International Journal of Music Education. — 1989. — Nr 13. — S.11-18.
3. Hackett P., Lindeman C.A. The Musical Classroom. Backgrounds, Models and Skills for Elementary Teaching, Upper Saddle River, 1997, New Jersey Prentice Hall. — S 3.

4. Jankowski W. Autorskie Seminarium Gordonowskie w Polsce // *Wychowanie muzyczne w szkole* — 1997. — № 2. — S.6.
5. Skudlarek T. Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu. — Kraków: "impuls", 1993. — S.95.
6. Teoria i sztuka sięgania muzyki według Edwina E. Gordona. Materiały z II Seminarium Autorskiego w Krynicy / Podred. Ewy Zwolińskiej, Wojciecha Jankowskiego. — Bydgoszcz. — Warszawa, 1995. — S.56–59.

Ольга ПЕРМЯКОВА

## ПРОВЕДЕННЯ ДІАГНОСТИЧНОГО ОЦІНЮВАННЯ В НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ФРАНЦІЇ

Оцінювання знань учнів, діагностування рівня їх можливостей, проектування та прогнозування розвитку особистості є складовою частиною педагогічного процесу, яка виділена в спеціалізовану галузь — педагогічна діагностика. Вона охоплює весь навчально-виховний процес, починаючи від розробки нових проектів до їх завершення та водночас розв'язання всіх діагностичних завдань у навчально-виховному процесі, включаючи консультативну і практичну допомогу учням та їх батькам. Педагогічна діагностика належить до сфери педагогічних досліджень, під час яких "педагоги не отримують нових невідомих науці знань, а досліджують свій проект спеціально створеними для цієї мети засобами у встановлених межах точності, надійності та допустимих відхилень" [3, 12].

Таким чином, педагогічна діяльність, яка відбувається у ракурсі педагогічної діагностики, спрямована не на пізнання невідомих закономірностей, а на дослідження конкретних моментів, перебігів та результатів навчально-виховного процесу з метою подальшого прийняття конкретних або корегуючих рішень.

Поняття "педагогічна діагностика" з'явилося на Заході на початку 70-х років. Цей термін еживався для позначення спеціалізованої галузі педагогічної науки й практики. Дослідження з цих питань набули широкого розповсюдження в країнах Західної Європи, зокрема в Німеччині, Бельгії, Англії та Франції.

Західноєвропейські комісії з питань освіти (Німеччина та Франція) пояснюють, що під педагогічною діагностикою треба розуміти всі заходи, пов'язані з висвітленням проблем і процесів у галузі педагогіки, а також заходи, які спрямовані на визначення ефективності навчального процесу та успішності, можливостей кожного стосовно отримання освіти.

Педагогічна діяльність встановлює зв'язок між успішністю та її передумовами, оцінює правильність вибору навчальних цілей або навчально-організаційних заходів за умов, у яких відбувається навчальний процес [3, 23].

Західні вчені вважають, що педагогічна діагностика покликана не тільки оптимізувати процес індивідуального навчання, а й забезпечувати в інтересах суспільства правильне визначення результатів навчання, керуючись виробленими критеріями, зводити до мінімуму помилки при переведенні учнів з однієї навчальної групи в іншу. Так, німецький вчений К.Інтенкамп вважає: "За допомогою педагогічної діагностики аналізується навчальний процес і визначаються результати навчання. При цьому під діагностичною діяльністю розуміється процес, у ході якого (з використанням діагностичного інструментарію або без нього), дотримуючись необхідних наукових критеріїв якості, учитель спостерігає за учнями і проводить анкетування, опрацьовує результати спостережень та опитувань і повідомляє про отримані результати з метою описати поведінку, пояснити її мотиви або передбачити поведінку в майбутньому" [2, 8].

Отже, за допомогою педагогічної діагностики аналізується навчальний процес та визначаються його результати.

К.Інтенкамп вважає, що діагностика, незалежно від умов, в яких відбувається навчальний процес, повинна орієнтуватися на:

- внутрішню і зовнішню корекцію у випадку неправильної оцінки результатів навчання;
- виявлення прогалин у навчанні;
- підтвердження успішних результатів навчання;
- планування наступних етапів навчального процесу;

- мотивацію за допомогою заохочення за досягнуті успіхи в навчанні та регулюванні складності наступних кроків;
- покращення умов навчання [2, 12].

Широкомасштабного розвитку набула педагогічна діагностика у Франції.

Зупинимося на одному з елементів педагогічної діагностики — оцінюванні. Зокрема, розглянемо французьку систему оцінювання та деякі заходи, які проводяться в цьому напрямку. Визначимо, які аспекти матеріалу, що вивчається, воно охоплює та яка мета заходів, пов'язаних з ним.

Щорічно на початку навчального року проводяться оцінювання знань учнів при поступленні в шостий (коледж) та другий клас (ліцей). Використовується метод багаторічних моделей, що дає можливість обстежити кожного учня з мінімальною затратою часу. У Франції, як і в Бельгії та Німеччині, розроблені та використовуються державні тести для визначення готовності дитини до школи. Через них з обов'язані пройти всі діти, які вступають до початкової школи.

Державний контроль знань та оцінювання знань учнів вище вказаних класів, які проводяться постійно на початку навчального року, є обов'язковими для визначення рівня знань та виявлення труднощів, з якими стикаються деякі діти. Проведення контрольного оцінювання знань на початку навчального року дає можливість викладачам виявляти та враховувати різноманітність учнів, з якими вони будуть працювати, та визначити сприятливі умови навчання для кожної дитини. Все це і є основною метою діагностичного оцінювання на початку року при поступленні учнів у відповідний клас відповідного ступеня.

При проведенні оцінювання викладачі виявляють не тільки рівень знань учнів, рівень їх розумового розвитку, а й проводять діагностування труднощів, що виникають в учнів під час виконання запропонованих тестових завдань, що також є одним із поширених діагностичних проектів за рубежом.

Проаналізувавши західну систему освіти, І.Підласний доводить: “У західній діагностиці діє правило: все, що без втрат інформації може перевірятися письмово, повинно перевірятися лише письмово. Ця форма є головною, бо має низьку перевагу: відповідь фіксується і її “тверда копія” (звіт, твір, заповнені картки і т. п.) залишається і може бути використано повторно. Для письмових відповідей можна встановити чіткіші критерії, чим забезпечується вища об'єктивність діагностування” [3, 179].

Так, у Франції з метою об'єктивного оцінювання знань учнів розроблені тести, створені та використовуються “каталоги” критеріїв, де чітко вказано, як повинен оцінюватися той чи інший аспект успішності. Завдяки розробленню і встановленню стандартним вимогам, нормам та критеріям тестування має переваги при проведенні оцінювання знань учнів.

Результати досліджень з оцінювання подаються у формі звітів, які максимально конкретизовані й узагальнені. Школи отримують інформацію за попередній поточний рік та порівняння з попередніми роками. Все це дає можливість прослідкувати динаміку та рейтингів і однієї школи порівняно з такою ж за можливостями навчальними закладами, виявити сильні і слабкі сторони їх діяльності. Йдучи таким шляхом, педагоги створюють необхідні передумови для праці на вищому рівні. Сучасна шкільна освіта не може обходитись без такої інформації, вона край необхідна для планування навчального процесу, контролю за поставленою метою та удосконалення системи педагогічних заходів.

Як вказано в нормативних документах Міністерства державного виконання та освіти Франції, школи та навчальні заклади мають право розробляти й затверджувати програму педагогічної діяльності на навчальний рік, враховуючи рівень знань та зрілості тих учнів, яких вони приймають, чи то стосується початкового ступеня навчання чи рівня коледжів або ліцейів [4, 2].

Використання “індивідуальних програм допомоги та розвитку”, проведення заходів із надання персональної допомоги учням входить в обов'язки педагогічних колективів. Для здійснення цього попередньо формується педагогічний баланс для кожного учня. Це і є метою проведення оцінювання знань на початку навчального року (при поступленні в початкову школу, в шостий та другий класи). При цьому вчителі використовують державні документи та рекомендації з завданнями для учнів та керуються ними, що дає можливість правильно провести та об'єктивно проаналізувати результати діагностичного оцінювання знань учнів, визначити шляхи подальшої педагогічної діяльності. В цьому напрямку державні документи є

необхідним допоміжним засобом для вчителя при виявленні тих моментів, на які треба звернути увагу в роботі з учнями та в чому необхідно їм допомагати.

В офіційних бюлетенях Міністерства державного виконання та освіти наголошується на важливості та значенні діагностичного оцінювання, яке проводиться на початку навчального року, а також на необхідності його педагогічного диференціювання та використання зразкових відповідей, згідно з якими розроблена система оцінювання [4, 3].

Документи-рекомендації з проведення оцінювання з супроводжуючими чіткими критеріями є суттєвим доповненням до інформаційних джерел викладачів, що сприяє правильному визначенню рівня знань учнів та виявленню можливих труднощів, з якими вони стикаються при виконанні тестових завдань. Великий вибір останніх дає можливість викладачам правильно провести точний аналіз робіт, відзначити досягнення та помилки кожного школяра. Це оцінювання сприяє виявленню тих учнів, які потребують підтримки і яким необхідно надати допомогу та забезпечити поступовий розвиток; дає можливість розробляти індивідуальні програми та заходи, які ведуть до скорочення кількості невстигаючих учнів. Все це передбачено державними програмними документами, де чітко вказані вимоги до знань учнів, якими вони повинні володіти в кінці того чи іншого ступеня навчання.

Отже, оцінювання проводиться з метою визначення рівня набутих кожним учнем знань, його сильних та слабких сторін. Але ні в якому разі не можна класифікувати учнів згідно з показниками результатів їх знань [5, 2].

Завдання для проведення оцінювання рівня знань учнів готуються дирекцією програмування та розвитку Міністерства державного виконання на конкурсній основі за участю представників інспекторського корпусу, Дирекції шкільної освіти, викладачів першого та другого ступеня навчання. Директори шкіл та керівники навчальних закладів забезпечують та координують проведення оцінювання, а також відповідають за складання протоколів.

Головним і першочерговим завданням для всіх викладачів, які проводять напередодні навчального року діагностичне оцінювання знань учнів, є обов'язкове ознайомлення з протоколами, підготовленими дирекцією програмування та розвитку Міністерства державного виконання з метою правильного проведення та використання цієї діагностики.

Надходження відповідної документації починається за декілька днів до початку навчального року. Так, починаючи з 27 серпня 2001 р., відповідальні інспектори академій та керівники навчальних закладів забезпечили надходження нормативних документів із рекомендаціями та вказівками щодо оцінювання знань учнів. Для цього розроблений спеціальний комплекс, у який входять: а) зошити для учнів із завданнями, що охоплюють різні аспекти того чи іншого предмета (наприклад, з французької мови — жовтий зошит з літерою E, з математики — голубий зошит з літерою F); б) зошити з рекомендаціями для викладачів (документ жовтого кольору з літерою G — з французької мови, документ голубого кольору з літерою H — з математики), які містять всі необхідні вказівки з проведення оцінювання знань учнів, систему кодування оцінок для відповідей, а також коментарі до кожного тестового завдання.

Запропоновані тестові завдання є результатом апробованої роботи, яку провели численні групи викладачів. Делі вправ подаються з поясненнями, які зроблені на основі аналізу результатів учнівських робіт попередніх років. З метою надання допомоги викладачам при оцінюванні рівня знань учнів (окремого учня або групи учнів) Інформативними центрами академій розроблена спеціальна програма CASIMIR. Вона дозволяє використовувати результати проведеного оцінювання рівня знань учнів з математики, французької мови з метою їх застосування для цих двох дисциплін. Заклади, в яких можуть виникнути труднощі при застосуванні цієї програми, можуть звертатися до відповідальних інспекторів, закріплених до них академій.

Зупинимося на деяких основних моментах внутрішнього оцінювання рівня знань французьких учнів, яке проводиться вчителями під керівництвом директорів навчальних закладів згідно з державним календарним планом (у 2001 р. 17–29 вересня) та в рамках положень, розроблених керуючими академіями. Нормативні документи містять чіткі рекомендації з проведення діагностичного оцінювання, яке не є іспитом, а має за мету класифікацію учнів за рівнем знань.

При проведенні контрольних робіт з оцінювання рівня знань учнів необхідно правильно і точно розподілити час для пояснень, організаційних моментів (роздача зошитів, підготовка до роботи), виконання завдань, яке повинно проходити в спокійному ритмі [5, 4]. Викладач повинен прослідкувати за тим, щоби всі школярі були в рівних умовах. Якщо учень просить додаткового роз'яснення з виконання окремого завдання, то йому не підказують і не дають додаткової інформації, яка веде до відповіді; радять прочитати (ознайомитися) ще раз з умовою і дати відповідь так, як він це розуміє.

Для оцінювання відповідей існує спеціально розроблена шкала кодування, що становить собою державну оцінку, яка встановлена за нормативними правилами та призначена для точного діагностування. Роз'яснення до системи кодування знаходиться в зошиті з рекомендаціями для вчителя, де чітко вказано на відповідність вибору коду для оцінювання кожного окремо виконаного пункту завдання.

Шкала складається з десяти кодів:

Код 1 — відповідь точна, вичерпна, найкращий рівень.

Код 2 — відповідь правильна, формулювання менш вичерпне, але головне відображено.

Код 3 — в основному відповідь правильна, без помилок.

Код 4 — в основному відповідь правильна, але з елементарними помилками.

Код 5 — учень не точно відповідає на поставлене запитання або неправильно розуміє завдання.

Код 6 — відповідь з деякими помилками.

Код 7 — відповідь з численними помилками.

Код 8 — відповідь помилкова.

Код 9 — не та відповідь.

Код 0 — відсутність відповіді (учень присутній, але не дає правильної відповіді на запитання або зовсім не виконав завдання).

Щоб оцінити та проаналізувати відповіді учнів за допомогою розробленої програми CASIMIR, необхідно дотримуватися таких рекомендацій: обов'язково обводити тільки один з наведених кодів для кожного пункту (step) відповіді, для того є відповідна шкала кодування, яка складається з різного набору кодів. У зошиті рекомендацій для вчителя для кожного пункту завдання, для кожної відповіді наводяться так звані ключі — державні взірці кодування, які є основним критерієм якості відповіді. Ця система кодування представляє собою блок, який, залежно від рівня завдання, складається з 3–5 цифр.

За системою CASIMIR оцінювання відбувається за допомогою стандартних блоків, які розроблені цією програмою та використовуються при проведенні контролю для визначення рівня засвоєних знань учнів. Дана система дає можливість кожному учню самостійно перевірити рівень своїх знань, використовуючи для цього зошити для оцінювання та звертаючись до системи кодів, що дозволяє правильно оцінити свої відповіді з того чи іншого тестового завдання.

Оцінювання повинно сприяти встановленню діалогу з учнями, що базується на поясненні процедури оцінювання, в результаті якого встановлюється не тільки рівень знань учнів, а й виявляються труднощі, з якими вони стикаються. Цей діалог повинен тривати протягом усього навчального року та вноситися для вивчення серед викладачів. У кінці року кожен школяр отримує свій зошит з оцінювання, що дає можливість учню та батькам об'єктивно побачити рівень його знань.

Після проведення контрольних робіт з оцінювання рівня знань, директори шкіл та керівники навчальних закладів разом із викладачами за допомогою програмних документів та рекомендацій, які представлені в їх розпорядженнях, приступають до аналізу відповідей та обробки отриманих результатів. Після цього на педагогічних нарадах робляться висновки з врахуванням труднощів проведення оцінювання, розробляється програма індивідуальної допомоги та розвитку. При наявності в школі декількох паралельних класів директори за результатами оцінювання сприяють формуванню груп учнів, які потребують допомоги в навчанні; в разі необхідності викликають членів зі спеціальних центрів допомоги учням. В цьому випадку директори передають відповідальному окружному інспектору запит з отриманими результатами оцінювання.

Директори та керівники навчальних закладів проводять для учнів та їх батьків роз'яснення за результатами діагностичного оцінювання, використовуючи при цьому зошити для контрольного оцінювання, щоби показати результати робіт та пояснити механізм оцінювання. Отримані результати передаються в ті заклади та школи, де раніше вчилися ці учні.

Розроблена система оцінювання рівня знань дає можливість викладачам розробляти протягом навчального року програми індивідуальної допомоги учням та передбачати їх успіхи та розвиток. За проведенням та напрямком оцінювання в навчальних закладах слідкують академії, що закріплені до цих закладів. Отримана інформація з результатами оцінювання аналізується, проходить відповідну обробку, після чого академії підводять підсумки проведеного діагностичного оцінювання, що сприяє більш повному розвитку культури оцінювання рівня знань учнів рамках педагогічної відповідальності.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М. Словарь по психологической диагностике. — К., 1989. — 200 с.
2. Ингенкамп К. Педагогические диагностика. — М., 1991. — 240 с.
3. Підласий І. П. Діагностика та експертиза педагогічних проектів: Навч. пос. — К.: Україна, 1998. — 343 с.
4. Bulletin officiel du Ministère de l'Éducation Nationale et du Ministère de la Recherche. № 30 du 26 juillet 2001. — 5 p.
5. Ministère de l'Éducation Nationale. Direction de la Programmation et du développement. Mission de l'évaluation. Évaluation à l'entrée en 6, 2001. — 55 p.
6. Ministère de l'Éducation Nationale. Direction de la Programmation et du développement. Évaluation CE 2 – sixième. Repères nationaux. Septembre 2000. — P. — 307 p.

Андрій ТУРЧИН

### ІННОВАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ В ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНИХ ЗАКЛАДАХ НІМЕЧЧИНИ ТА ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІЧНОГО ПЕРСОНАЛУ ДЛЯ НИХ: ОКРЕМІ АСПЕКТИ ВЗАЄМОВПЛИВУ

Перехід від індустріального суспільства до суспільства знань є наслідком технологічної революції, динаміки процесів інтеграції у світ, розвитку інформаційних та масмедіа-систем. Знання стають організаційним принципом суспільства, тому раціональніше називати сучасну форму життя суспільством знань, а не послуг. Характерною ознакою нової епохи стає реструктурування суспільства, яке характеризується двома процесами: глобалізацією та інформаційно-технічною революцією. Логічним наслідком стають нові форми організації праці, зростання спектра послуг, міжнародна конкуренція та виникнення глобального ринку праці. Водночас це означає і те, що здобута в юнацькі роки професія аж ніяк не гарантує стабільної професійної діяльності протягом усього життя. Отже, кожна людина повинна бути готова до неперервної освіти та до особистісного вдосконалення. Поряд із накопиченням і трансформацією знань кожна особа повинна виробити в собі гнучкість, тобто здатність швидко і безболісно адаптуватися до зміни ситуації, навколишнього природного середовища, попиту на ринку праці та до інших, динамічних вимог, спроможність працювати в команді, самостійність, мобільність, уміння розв'язувати проблеми, культурну й інтелектуальну компетентність.

Тому в Німеччині федеральним міністерством науки та досліджень спільно з федеральними землями у березні 1999 р. був скликаний форум, тематика якого спрямовувалася на вдосконалення системи освіти. Учасники заходу прийшли до висновку, що випускники навчальних закладів повинні володіти різними видами знань: так званими інтелектуальними знаннями, які набуваються в результаті самостійного і критичного осмислення фактів та інформації і можуть розширюватися, а також прикладними знаннями, що сприяють вирішенню проблем у світі праці та суспільства. Щоб цього досягнути, молоді необхідно навчатися вчитися.

Метою освітньої політики федерального уряду є надання всім бажачим еквівалентної можливості отримати якомога якіснішу освіту, адже ґрунтовна професійна освіта – найкраща гарантія для самореалізації індивіда на ринку праці. Тому в Німеччині професійна школа в умовах дуальної професійної освіти здобуває впрішальне значення у набутті останньої освітньої

цінності. Виходячи з цього, професійній школі, поруч із завданням готувати учнів до активної участі у процесі ефективного комбінування праці й техніки, визначеном у 1991 р. конференцією міністрів культури, доручається навчити молодь вчитися. Для цього має трансцендентуватися навчальна практика на виробництві, а її вже реформована форма містить виключно навчальні аспекти та так звану “ключову” компетентність. Однак в даний час професійна школа надає недостатньо уваги цьому завданню. Це легко простежити вже у самих навчальних програмах: з одного боку, вони містять абстрактні спеціальні знання, що, як правило, ледь засвоюються учнями, а з іншого, — “загальноосвітні” дисципліни, якими часто нехтують, оскільки проблемно встановити їхній зв’язок з життям та зі світом праці. Не зважаючи на настійливі пропозиції окремих суб’єктів федерації, де рекомендується діяльнісно орієнтованій і предметнокопюючій уроку, заняття ще досить часто обмежуються традиційними методами (фронтальний урок за підручником). Кооперація з підприємством зазвичай не відбувається, виробничі завдання ж стають предметом проблемно орієнтованого заняття.

Для розв’язання цих проблем і реалізації освітнього призначення професійної школи компетентні земельні міністерства й адміністративні органи розробили плани діяльнісно орієнтованого професійного навчання, а також його дидактики, які вводяться у підготовку вчителів професійної школи та підвищення їх кваліфікації. Розроблено інноваційну стратегію, яка орієнтується на автономність школи, що базується на організаційному розвитку та самоорганізованому підвищенні кваліфікації педагогів, а також на власну активність задіяних осіб. З метою істотного покращення зв’язку навчання у професійній школі та на виробництві (для взаємопов’язаної передачі інтелектуальних і прикладних знань) створюються інтегровані навчальні програми, які враховують відкритість і динамічність сучасних професій. Це допомагає професійній школі виконувати нове освітнє призначення і сприяє посиленню ефективності виробничого навчання, пов’язаного з практичною діяльністю. У нових навчальних програмах передбачено інтегровані іспити, які концентруються на поєднанні виконання навчальних та виробничих завдань і на створенні тіснішого взаємозв’язку між теорією і практикою.

Ефективна реалізація зазначених заходів та виконання професійною освітою окреслених функцій безпосередньо залежить від компетентності спеціалістів з педагогіки професійної освіти, які задіяні на різних місцях навчання (вчителі, майстри). Це особливо помітно там, де, перш за все, є необхідними нові організаційні структури. В ході реформи освіти Німеччини, зокрема професійної, протягом останніх десятиліть з’ясувалося, що якщо інновації не підтримуються зацікавленими компетентними особами, то вони залишаються неатребуваними. Тому тут триває процес розробки природних організаційних структур, які сприяють задіяному персоналу у розвитку його потенціалу, активності, прагненню до інновацій.

На цьому фоні вирішального значення набуває підвищення кваліфікації працівників професійно-освітніх закладів, у тому однаково зацікавлені як викладачі профшкіл, так і майстри на виробництві. Головним інструментом у цьому процесі є самоорганізоване підвищення кваліфікації педагогічного персоналу, що забезпечує взаємне навчання спеціалістів різних навчальних установ системи професійної освіти. Цьому сприяє стійка міцдь навчання. Вона скликається з власної ініціативи і має на меті спільне вдосконалення кваліфікації вчителів професійної школи та майстрів. Стійка сприяє взаємному професійному розвитку фахівців різних навчальних закладів системи професійної освіти, а також стимулює співпрацю професійної школи і підприємства. При цьому вчителям професійної школи надається допомога для виходу на якійно новий рівень професіоналізму.

Водночас вчителі професійної школи, виконуючи роль ідейних генераторів таких колективних заходів з підвищення кваліфікації, отримують можливість продовжувати свій професійний розвиток. Паралельно вони беруть на себе виконання все більшої кількості завдань, які служать кооперації та організації взаємоузгоджених навчальних процесів у стійці міцдь навчання. Зрештою, в даному випадку вони спроможні ефективніше вести регіональний діалог професійної освіти. Як представники регіональних інноваційних центрів, вчителі спрямовують свої зусилля на те, аби узгодити регіональні інноваційні імпульси з розвитком людських ресурсів; виходячи з розуміння “соціальної конкурентоспроможності”, беруть до уваги інтереси зацікавлених осіб, їхні можливості і бажання розвивати самостійно власний

потенціал. Виходячи з цього, вчителі професійної школи у співробітництві з біржами праці спроможні відігравати важливу роль на навчальній нараді підприємства чи на регіональних навчальних конференціях.

Згодом фахівці з педагогіки професійної освіти, що володіють таким професіоналізмом, можуть бути задіяні безпосередньо на середніх і великих підприємствах для поєднання навчання, підвищення кваліфікації, розвитку персоналу з організаційним розвитком. Це значно спростить впровадження нових планів виробництва і послуг. Таке завдання вже взяв на себе цілий ряд випускників дипломованих курсів навчання, які в навчальних планах і програмах категорично беруть до уваги систему навчання на виробництві.

Таким чином, окреслюється “новий професіоналізм” спеціалістів з педагогіки професійної освіти. Мова йде про професіоналізм, який на Заході позначають терміном “широкий професіоналізм”. Він характеризується такими елементами:

- поле діяльності передбачає широкий соціальний контекст освіти;
- цінності вчителя ґрунтуються на професійній співпраці;
- уміння виводяться з поєднання теорії і практики;
- навчання має діяльнісно орієнтований характер;
- в викладання розглядається як педагогічно доцільна діяльність;
- висока включеність у позаурочну роботу;
- регулярне опрацювання професійної літератури;
- активна участь у заходах з підвищення кваліфікації;
- неперервна і системна самоосвіта.

Новий професіоналізм відзначається також мобільністю вчителя у своєму розвитку та праці. Педагог повинен бути спроможним раціонально сприймати інновації, системно мислити, розуміти взаємозв'язки і взаємозалежності в суспільному розвитку.

Такий професіоналізм, безсумнівно, здійснює певний вплив на традиційне навчання викладачів професійної школи. Тому неминуваним є зміни у підготовці педагогічних працівників навчальних закладів професійної освіти. В першу чергу вони проявляються в переорієнтації на професійні спеціальності та професійну дидактику, замість спеціальних наук і пов'язаних з ними дидактик. Останнє призвело до того, що вчителі професійної школи розглядаються у даний час як недостатньо компетентні фахівці зі спеціальних наук, які, внаслідок цього, подають спотворену картину необхідних знань із певного предмета. Сучасна ж підготовка, її найновіші прояви характеризуються тісним зв'язком в практично на виробництві і репрезентуються професійно орієнтованими науками. Вони, правда, ще недостатньо сформовані і перебувають на стадії становлення, тому в університетах та наукових дослідженнях активно підтримуються усі відповідні починання та зусилля. З цієї ж причини вважається недоцільним переведення підготовки майбутніх викладачів професійної школи у вищі спеціальні навчальні заклади. З метою створення необхідних ресурсів для реалізації реформованого таким чином навчання пропонується базове вивчення окремих спеціальностей (кооперативна та концентраційна моделі). Крім того сюди додається набуття необхідних знань і вплив з управління людськими ресурсами. У сукупності виникає істотно піднесений на вищій рівень і певною мірою змінений професіоналізм спеціалістів із педагогіки професійної освіти, який відкриває різноманітні можливості для їхньої самореалізації.

Підготовка вчителів професійної школи відзначається думальним зв'язком з практикою. З одного боку, вона стосується практичної діяльності фахівця з педагогіки професійної освіти в ролі викладача профшколи, а з іншого, — практичної роботи за спеціальністю його учнів. У центрі роботи за спеціальністю перебувають не абстрактні теоретичні, а прикладні знання з спеціальності. Внаслідок цього педагогічна діяльність вчителя професійної школи суттєво відрізняється від роботи викладача гімназії. Однак для здійснення інтеграції професійної та загальної освіти потрібно враховувати обидва аспекти праці вчителя професійної школи. Тому в підготовці майбутніх викладачів профшколи увага однаковою мірою звертається на набуття інтелектуальних і прикладних знань. У даний час від усіх земель вимагається ефективне розв'язання цієї проблеми, оскільки саме вони несуть відповідальність за академічне навчання та педагогічне стажування вчителів.

У Німеччині ініціюється розширення та поглиблення дослідження професійної освіти, що стосується дискусійних інновацій у практиці підготовки вчителів професійної школи та

підвищення їх кваліфікації. У майбутньому, безумовно, це матиме зворотній вплив на організацію і зміст освіти педагогів. У полі зору найостанніших досліджень перебувають такі питання:

1. Зв'язок курсів навчання з:
  - сучасними і новими вимогами (орієнтація на клієнтів чи “ключові” компетентності);
  - формами організації праці та їхньою зміною;
  - можливостями комбінування техніки і праці;
  - прогнозованими тенденціями розвитку професій.
2. Стівідношення між вивченнями загальної педагогіки і професійних спеціальностей.
3. Врахування специфіки молоді з її особливою потребою у допомозі та заохоченні.

До речі, у Німеччині компетентні установи північних федеральних земель вже приступили до пояснення та розв'язання цих проблем.

Отже, інноваційні процеси у навчальних закладах системи професійної освіти мають безпосередній вплив на організацію та зміст підготовки вчителів професійної школи, яка вимагає розширення і поглиблення досліджень у сфері професійної освіти. Ці дослідження ретроспективно впливають на освіту спеціалістів із педагогіки профосвіти. Як бачимо, створюється динамічна, гнучка система, яка спроможна засвоювати інновації та розробляти власні раціональні нововведення.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Пушковжа Л.П. Сучасні підходи до професіоналізму вчителя в різних освітніх системах // Шлях освіти. — 2001. — №1. — С.20–25.
2. Reformbedarf in der beruflichen Bildung. Gutachten im Auftrag des Landes Nordrhein–Westfalen von Dr. Gerald Heidegger, Prof. Felix Rauner. Ministerium für Wirtschaft und Mittelstand, Technologie und Verkehr des Landes Nordrhein–Westfalen. — Düsseldorf, 1997. — S.111.

Олександр ДЕМЧЕНКО

### ОКРЕМІ НАПРЯМКИ ВИКОРИСТАННЯ ДОСВІДУ ВЕЛИКОБРИТАНІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВИТИ БАТЬКІВ

Стан сучасної української сім'ї свідчить про необхідність надання їй психолого-педагогічної допомоги, спрямованої на підвищення виховного потенціалу батьків. Учителі, за якими завжди залишається авторитет знань і педагогічний досвід, підтримують тісний контакт з батьками учнів, а отже, можуть надати їм необхідну допомогу.

Як свідчить практика, співпраця школи і сім'ї має позитивний вплив на родину: вона дає змогу батькам відчувати свою значущість, створює умови для доповнення та зростання їх педагогічної культури. Тому в сучасних умовах систематизація та удосконалення доцільних форм співробітництва школи і сім'ї, перебудова організаційних форм роботи з батьками, внесення відповідних змін у зміст і методику педагогічного керівництва виховним процесом є одним із пріоритетних напрямів розвитку не лише освіти, а й сімейної педагогіки.

Педагогічна освіта батьків сьогодні — це необхідний механізм успішного виховання дітей у сім'ї, а тому вона повинна зайняти належне місце у діяльності школи. З огляду на те, що перспективним шляхом підвищення освіти і виховання в сучасних умовах стає опора на родинну педагогіку, одним із напрямів педагогічної освіти може стати поширення знань про родинну педагогіку країн світу, яка еволюційним шляхом виробила оригінальні форми і методи впливу на особистість дитини. Відроджуючи споконвічні традиції української сім'ї і використовуючи перевірений віками кращий світовий досвід у царині виховання, українська родина зможе успішно виконувати свої завдання.

До недавнього часу в нашій країні про зарубіжний досвід виховання було прийнято говорити лише в плані критичної оцінки. Розширення діапазону спілкування України з іншими народами переконливо довело безглуздість ігнорування досвіду зарубіжних країн. Практика показує, що ознайомлення з різноманітними засобами родинної педагогіки народів світу при міжпедагогічних контактах дає можливість вибрати найкраще через переосмислення “чужого в своє”. Можливості такого педагогічного взаємовпливу родинної педагогіки різних країн

кривається, за словами М. Стельмаховича, у тому що: "Народна педагогіка всіх народів розв'язує спільну проблему — забезпечення передачі набутого людством досвіду через вплив на дитину дорослих членів сім'ї і сімейного укладу. Народній педагогіці всіх народів властиві спільні для родинного виховання педагогічні закономірності. У кожного народу родинне виховання завжди нерозривно пов'язане з усіма істотними сторонами життя. Спільність народно-педагогічних культур виявляється в педагогічному ідеалі, виборі шляхів і засобів виховного впливу на дитину, у трактуванні найхарактерніших педагогічних явищ" [5, 88].

Система сімейного виховання у Великій Британії є невід'ємним компонентом світової культури. Британська педагогіка нагромадила великий позитивний досвід у царині родинного виховання, який відкрив оптимістичні перспективи для зростання економічного прогресу і культури нації. В ній знайшли відображення характерні тенденції розвитку педагогічної думки в цілому і типово національні риси, зумовлені специфікою розвитку цієї країни, її культури і традицій [3]. Теоретичне осмислення теорії та практики родинного виховання у Великій Британії може бути творчо використане у практиці сімейного виховання дітей і підлітків в Україні, формуванні педагогічної культури сучасної української родини. Посильний внесок у поширення знань про родинну педагогіку британців, її пріоритетні напрями, методи і засоби може зробити школа, використовуючи певні форми педагогічної освіти батьків. Наприклад, на загальношкільних чи класних зборах — одній з найбільш поширених форм роботи з батьками — може бути запропонована лекція на тему "Традиційні шляхи сімейного виховання у Великій Британії" за таким планом:

1. Мета, зміст і принципи британської системи сімейного виховання.
2. Основні методи сімейного виховання британців.
3. Провідні напрями сімейного виховання.
  - 3.1. Національні традиції фізичного та трудового виховання.
  - 3.2. Шляхи та засоби морального виховання.
  - 3.3. Провідні ідеї та традиції релігійного виховання.
  - 3.4 Роль британської сім'ї у розвитку розумових здібностей дітей.
  - 3.5 Естетичне виховання.

Першочергова увага при читанні лекції, безперечно, повинна бути звернена на ті елементи родинного виховання британців, які можуть бути впроваджені у практику виховання в українських сім'ях. Наведемо декілька прикладів.

В основі всього виховного процесу у британців лежить фізичне і моральне виховання, яке стає запорукою активної життєвої позиції і розумового розвитку дитини. Така позиція ґрунтується на твердому переконанні, що життєвий успіх визначається навичками, духом, а не знаннями. Досвід Великої Британії свідчить, що відтворення і збереження національних традицій трудового та фізичного виховання в сім'ї є одним із провідних чинників економічного зростання держави, утвердження нації у світовому співтоваристві. Детальне ознайомлення з цими традиціями дозволить переосмислити недостатню увагу української сім'ї до фізичного виховання дітей.

Чільне місце у формуванні духовності британців займають родинні релігійні традиції. Британська родина — це теорія і практика релігійного життя. Завдяки вимогам батьківської громадськості релігійне виховання зайняло належне місце у системі шкільної освіти. Згідно з законом про освіту 1988 р. релігійна освіта у школі організовується так, щоб задовольнити потреби всіх існуючих у даній місцевості віровизнань, повної толерантності і поваги до різних релігійних традицій. Досвід України, де релігійне виховання довгий час не займало належного місця у системі освіти, переконує у глибокості наслідків, породженні бездуховності. Тому для батьківської громадськості може стати повчальним досвід Великої Британії, де своїм статусом релігійне виховання завдячує, насамперед, сім'ї.

Характерним явищем сучасного британського суспільства стало усвідомлення пріоритетності розумового розвитку дітей [6]. У сучасних умовах батьківська громадськість має значний вплив на підвищення рівня освіти дітей в школах. Основні засоби і методи, які використовує британська сім'я, щоб навчити дітей самостійно і творчо оволодівати знаннями, підтримати бажання і здатність вчитися впродовж життя, можуть стати корисними для української родини.

Британська сім'я залишається берегиною і в галузі естетичного виховання. Намагання батьків втрутитися в процес естетичної освіти, поєднати його з британським мистецтвом все частіше зустрічають підтримку і розуміння з боку уряду.

Надзвичайно важливим для удосконалення сучасного навчально-виховного процесу в Україні, вирішення питань, які є актуальними тепер або можуть стати такими в найближчій час, є критичний аналіз британського досвіду розвитку співпраці вчителів і батьків у справі виховання й освіти дітей. Лекція на цю тему може вклю чити такі питання:

1. Історія розвитку взаємодії британської сім'ї та школи у справі виховання й освіти дітей.
2. Творча співпраця сім'ї і школи на засадах рівноправних суб'єктів виховання: перспективи і труднощі.
3. Публічні школи Великої Британії як зразок ефективного використання родинної педагогіки в навчально-виховному процесі.

Темою окремої лекції може стати аналіз британських програм педагогічної освіти батьків, які задовольняють потреби сучасної британської родини в науковому підході до виховання, налагодженні взаємозв'язків з усією державною системою [7]. Спільними зусиллями батьків і школи можуть бути складені аналогічні програми педагогічної освіти батьків в Україні.

На нашу думку, потрібно аналізувати не лише позитивні, а й негативні сторони виховання британців, серед яких особливе місце займає проблема насліття у британських родинах. Як свідчать численні повідомлення періодики, насліття над дітьми має місце й у нашій державі. Проте ці дані слабо вивчені, не узагальнені, їх мало вивчають педагогічна наука, органи державної влади. На жаль, в Україні до цього часу немає законодавства про захист прав дитини. Тому існує потреба ознайомлення ширшої громадськості, насамперед батьків, з даною проблемою. Для розгляду цієї теми може бути запропонована інша форма організації занять із педагогічної освіти батьків — бесіда. Вибір такого типу спілкування з батьківською аудиторією обумовлюється тим, що бесіда дозволяє педагогу встановити безпосередній контакт із батьками, у разі необхідності змінити початковий хід бесіди, більш чітко і конкретно виділити проблему і накреслити шляхи її вирішення.

У ході бесіди можуть бути проаналізовані чинники, які зменшують виховний потенціал сучасної британської родини, а саме: демографічні, економічні, дефіцит спілкування батьків і дітей; порівняння їх з тими факторами, які глибоко впливають на виховний процес в сучасній українській родині. Відомо, що британська сім'я отримує значну матеріальну, педагогічну та культурологічну допомогу з боку уряду, що підтверджується офіційними державними документами останніх років, спрямовану на запобігання негативним процесам у родині [4]. Критичний аналіз досвіду Британії у розв'язанні цих проблем у ході бесіди з батьками сприятиме пошуку ефективних чинників подолання схожих труднощів в українських родинах.

Наведені приклади тематики лекцій і бесід не вичерпують багатоаспектності проблеми. Безперечно одне: обізнаність із кращими надбаннями сучасної педагогічної думки високорозвинених держав, насамперед західно-європейських, дає змогу, враховуючи наші труднощі, особливості української духовності, запропонувати нові шляхи розв'язання вузлових проблем виховання підростаючого покоління. Однак не варто забувати, що просте наслідування та копіювання може стати загрозою власним традиціям. Тому мова йде не про механічне перенесення, а про творче використання британського педагогічного досвіду для піднесення педагогічної культури сучасної української сім'ї.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Абдыраимова Р.А. Киргизская этнопедогогика и воспитание детей. — К.: Довіра, 1997. — 188 с.
2. Алексеев Т.Ф. Формування педагогічної культури сучасної молоді сім'ї // Все для вчителя. — 1997. — №1-2. — С 46-47.
3. Етлук М.Е., Тадеева М.І. Етнопедагогічні традиції виховання у Великій Британії. — Рівне: Державне редакційно-видавниче підприємство, 1996. — 181 с.
4. Пащенко Д.І. Зарубіжний досвід гуманізації соціального середовища та виховання. — К.: Знання, 1999. — 208 с.
5. Стельмахович М.Г. Народна педагогіка. — К.: Рад. школа, 1985. — 312 с.
6. Bruce T., Megitt C. Child care and education. — L.: Hodder & Stoughton, 1996. — 584 p.
7. Neville D., King L., Beak D. Promoting positive parenting. — England: Biddles Ltd, 1995. — 146 p.

## ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

Юрій ЩЕРБЯК

### ЗНАЧЕННЯ ДІЯЛЬНОСТІ АНДРЕЯ ШЕПТИЦЬКОГО ДЛЯ НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО ВІДРОДЖЕННЯ ГАЛИЧИНИ

Сучасною історіографією беззаперечно визнається вагома роль церкви в процесі духовного відродження Галичини першої половини ХХ ст. Результати наукових досліджень дають підстави стверджувати, що в окреслений період українська греко-католицька церква (УГКЦ) утвердилась як потужна національна інституція, яка займала провідні позиції в українському духовно-інтелектуальному середовищі. За даними сучасного дослідника цієї проблеми В.Гордієнка, ця величезна споруда (УГКЦ) напередодні Другої світової війни була наступною: кількість парафій — 3040, церков і каплиць — 4400, Богословських академій — 1, монастирів і монастирських домів — 127, духовних семінарій — 5, духовних шкіл — 2, щотижневих газет — 3, місячних часописів — 6, митрополитів-архієпископів — 1, єпископів — 10, дієцезій — 5, апостольських адміністрацій — 2, священників — 2950, монахів, священників і братів — 520, монахинь-черниць — 1090, студентів теології — 540, загальне число віруючих становило — 4 159 004 [2, 43]. Церква мала значну кількість будинків культурного призначення, друкарень, книгарень і бібліотек, церковних братств і конгрегацій, цілу мережу молодіжних організацій, жіночих товариств і, навіть, власну політичну партію — Українську католицьку національну партію [11, 380].

Без сумніву, наслідуючи традиції національно-культурного відродження ХІХ ст., УГКЦ виступала в ролі вагомого духовного та ідейного підґрунтя автономності українського національного організму. Протягом багатьох років церква залишалась чи не єдиною національною інституцією краю, яка спромоглася відстояти свою самобутність, зберегти свої церковні традиції, а також захистити українську культуру, мову, школу від асиміляційної політики урядів чужоземних країн [16, 168].

Для кращого розуміння ролі церкви у тисячолітньому процесі духовного розвитку українського народу треба, на думку викладача кафедри україністики Ягелонського університету Р.Мокрого, усвідомити, у яких діяльних жуптя церква брала участь, які ідеї шпекала, проповідувала й обороняла, що забороняла й з чим боролась [7, 76–77].

Церква була не лише храмом, місцем молитви і релігійного життя, а й центром цивільних свят, громадських зборів. При церквах зосереджувалися братства, які закладали друкарні, шпиталі, домів для людей похилого віку. Багатогранне значення церкви проявлялося в зберіганні та проповідуванні серед народу християнських універсальних цінностей, які ставали основою релігійного, культурного і національного життя українців. Культурну й високу роль церкви чітко визначив один із її найбільших достойників митрополит А.Шептицький, який писав: “З кожної проповідницької проповіді наша Церква народною, українською мовою, висловує наші діти в українському, народному дусі, — вчить нас любити свою Батьківщину, — наказує держатись свого свіднього обряду, в церковнослов’янській мові, просвічує наш нарід, несучи нашу освіту, навіть в найбільш занедбане село, — вчить твердості і моральності, згоди та любови, відтягає людей від процесів, підпірає в кожному селі всяке добре діло, чи просвітне, чи економічне — всюди дбає про добро нашого народу. Словом: на кожному кроці є нашою справжньою матір’ю” [6, 34–35].

Постать митрополита Андрея Шептицького в історії українського народу і його життя займає особливе місце. Політичний діяч, меценат української культури, глава УГКЦ, високоморальна й шляхетна людина не могла стояти осторонь бурхливих суспільно-політичних подій першої половини ХХ ст., на вістрі яких стояла українська молодь у боротьбі

за свою державність. Він не тільки словами підтримував молодих борців за волю, а й особисто брав участь у багатьох подіях та заходах. Як було вже зазначено, роль А.Шептицького в розбудові УГКЦ, української науки, культури, освіти та виховання була надзвичайна. По-перше, митрополит здолав кризу в УГКЦ, що наступила в кінці XIX ст., перетворив її у фактор державотворення як національне релігійне об'єднання. По-друге, особливістю вчення митрополита Андрея було те, що ідею спасіння особистості він поєднує із проблемою морального стану всієї нації, її свободи. Це виявилось в допомозі митцям й консолідації творчих сил, виховній роботі через заборонки і школи, створенні молодіжних просвітницьких та спортивних товариств, виданні газет, журналів і книжок, проведенні релігійно-національних масових заходів тощо. Митрополит Андрей багато зробив для поширення освіти. За його участю засновано окремі духовні семінарії в Станіславові, Перемишлі та греко-католицьку Богословську академію у Львові (1926р.) Як стверджують фахівці, академія, з одного боку, була зв'язана з українськими традиціями, а з другого, — мала характер українського університету [8, 22]. Митрополит Андрей відновив чин Студитів, зв'язав його з староукраїнським чернечим життям Печерської Лаври, заклав чин Студиток, заснував три конгрегації Сестер Службениць, Мирносець та св.Йосифа; Український Католицький Союз як організацію української інтелігенції й забезпечив йому видавничі можливості [11, 616].

Суттю життя А.Шептицького було, безумовно, публічне духовне життя. Тому, як зазначає дослідниця життя й творчості митрополита Андрея Софія Сенюк, “духовний аспект не тільки один із багатьох, але основний, що зумовлює все інше” [10, 4]. Ведучи особисте дуже скромне монаше життя, архієрей віддавав усі прибутки з митрополитського й власного родинного маєтків на народні потреби. Своім коштом він щороку утримував 40 бідних юнаків та дівчат, навчаючи їх. Про себе і про свою місію на цій землі митрополит говорить: “Я дуже хотів би обтерти сльози з очей тих, що плачуть, — потішити кожного, що сумує, — потішити кожного, що слабкий та немичний, — уздоровити кожного, що хорить, — просвітити кожного, що темний! Я хотів би стати всім для всіх, щоб усіх спасти...” [12, 40]. Варто зазначити, що митрополит Андрей став духовним провідником легіону Українських січових стрільців (УСС), вселяв у них віру та надію, високо цінував їх боротьбу за долю рідного народу. Приклинно зустрів А.Шептицький звістку про утворення Західноукраїнської Народної Республіки (ЗУНР), благословив молоде покоління на створення власної держави. Отже, вже в австрійські часи була створена творча система українського суспільства, що вирішальним чином вплинула на життєвість народу і його церкви в майбутньому.

Проблема взаємовідносин і духовного впливу митрополита А.Шептицького на українську молодь у першій половині XX ст. вимагає особливої уваги, тому що глава УГКЦ був однією із найбільших постатей в національній історії та духовності нашого народу. У душпастирській роботі митрополит Андрей поставив перед собою мету — виховувати молодь на принципах християнської моралі, вселити в їх душі любов до Бога, до свого народу, до його культурних та духовних надбань і здобутків. Митрополит був переконаний, що від підростаючого покоління залежатиме обличчя цілого народу в майбутньому. Тому у своїх пастирських посланнях, листах він закликає, щоб цій молоді дати знання основних правд віри. Участь в літургійних богослужіннях, проповідь Божого слова, навчання основних християнських правд, спільні молитви, приклад святого життя, невстипуха праця над собою, часта Сповідь, Святе Причастя, перебування в стані Божої ласки-благодаті — це, на думку А.Шептицького, основні елементи нової християнської громади. В одному із своїх послань до вірних митрополит зазначає: “Найважливіша справа для Церкви, для народу і родин, щоб діти були добре виховані. Коли людина від дитинства а навчиться боятися Бога, дотримуватися Його святих заповідей, дбати про Божу благодать, стеретися гріха, тоді і в житті буде добрим, совісним чоловіком, правдивим християнином та принесе родителям, Церкві та Батьківщині потіху і славу та буде працювати з хісною для Бога і ближніх...” [3, 83]. Варто зазначити, що митрополит А.Шептицький був надзвичайно освіченою людиною. Він вивчав право, філософію, теологію, дбав про розвиток національної освіти та культури в складних умовах бездержавного існування народу. Про те, яке величезне значення надавав він освіті та науці у розвитку людського суспільства, красномовно говорить у Першому Пастирському листі 1900 р.: “Просвіта — то річ майже

першої потреби... До багатства суспільність не дійде без справжньої Просвіти. Без неї навіть й те, що має, — легко стратить, тому справедливо люди цінять науку і просвіту” [1, 10].

Щоб належно оцінити роль митрополита А.Шептицького в історії нашого народу, зокрема в означеній проблемі, необхідно, на думку сучасного дослідника історії церкви В.Іванюшина, окреслити й осмислити найголовніші напрями його зусиль.

1. Релігійно–церковна діяльність реформатора оодоровиця і зміцниця греко–католицьку церкву (піднесення диядзатного кліру, створення новик і реорганізація дівочих дуювенних навчальних закладів, видавничої справи, зближення духовенства з народом, залучення талановитої молоді до церковної та громадської діяльності).

2. соціально–економічні заходи відповідали інтересам народу і підводили матеріальну базу під ідеологію національної консолідації та державотворення, зокрема фінансування церковної банкової і страхової справи, створення лікарень, закоронків, притулків, пропаганда і розвиток кооперативного руху і народних промислів тощо.

3. культурно–просвітницька діяльність була скерована на піднесення моралі і духовності народу до того рівня, на якому з’являється свідомі і масова готовність до практичної роботи в справі національного державного будівництва (широка меценатська діяльність, консолідація творчих сил, масові заходи з обов’язковим поєднанням двох начал — національного і релігійного).

4. політична діяльність мала виразне українське державотворче спрямування. Її дві характерні домінанки: по–перше, масовість — через залучення до активного суспільного життя всієї інтелігенції, студентської та учнівської молоді, духовенства і якомога ширших кіл населення; по–друге, вона велась у руслі австрійської законності і в парламентських формах [4, 56–58].

Таким чином, можна констатувати той факт, що життя та діяльність митрополита А.Шептицького й очолюваної ним УГКЦ стали неозціненним надбанням українського народу в боротьбі за свої національно–культурні права та свободи.

Беручи до уваги ті заслуги, які має митрополит перед українським народом і його церквою, в їх збереженні, зазначимо, що як Шевченко в XIX ст., так і Шептицький у XX ст. був для України своєрідним взірцем. Митрополит Андрей розумів, що в Україні доля народу і церкви тісно пов’язані між собою. У “Рідній Хаті” (так він називав Україну) має бути й “Рідна Мати”. Такою рідною і справжньою матір’ю для українців є їхня церква. А оскільки церква є “прецинь організацією не людською, а Божою”, то на ній насамперед лежить обов’язок реалізації того покликання, яке Бог поклав на український народ. Єдність народу А.Шептицький вважає безпосередньо залежною від єдності церкви, яка для нього є “їдиною і великою силою”. На думку сучасного дослідника цієї проблеми доктора А.Колодного, прагнення з’ясувати, що ж зумовлює роз’єднання українців, вивело Шептицького на осмислення особливостей їхньої національної психології. А Шептицький у своїх міркуваннях підкреслює, що український народ у своїй організації далекий від “природного організму.” Його суспільність нагадує скоріше “купу піску”, поодинокі зерна якої нічим не пов’язані між собою. Розмірковуючи над цими складними проблемами, А.Шептицький влучно зауважує, що українському патріотизмові завжди притаманний “брак самокритицизму”: “наш патріотизм ми міряємо не розумом, а серцем, температура якого часто заступає в наших очах ці наші прикмети” [5, 19].

Отже, аналіз філософських міркувань митрополита Андрея дозволяє зробити висновок, що єдність української національної ідеї з релігійною стали універсальними, історично найвищими виразами національної самосвідомості, що синтезували її історичний, державницько–правовий та морально–естетичний рівні. Це означає, що національна і релігійна ідеї значно підсилюють об’єднуючі тенденції міжособистісного спілкування на засадах спільних культурно–гуманістичних та морально–релігійних цінностей. Національна самосвідомість, духовно–інтелектуальний, культурний стан нації, моральне здоров’я кожного з її членів складають зміст релігійної ідеї і єдиють її з ідеєю національною. Якщо стержнем національної є національна держава, то стержнем релігійної ідеї є національна церква. Тобто, за висловлюванням главы УГКЦ: “старий Мойсейє декалог має стати власністю народу, що хоче братися за державне будівництво” [3, 39].

Для розкриття даного аспекту проблеми заслуговує на увагу думка митрополита про те, що лише та нація може бути духовно спільною і мати вплив на інші народи, яка, виступаючи репрезентантом якоїсь ідеї універсального значення, залишає свій слід у культурі християнського світу. Якщо брати за основу певні філософські узагальнення з позиції провіденціоналізму, тобто з волі Божого Провидіння, то кожна істота, кожне створіння на землі має свою ціль і своє окреме завдання до виконання. Безперечно, особливі завдання по відношенню до Бога, себе самої і своїх ближніх має кожна людина. Окремі народи мають також окреме покликання від Бога. В сім'ї народів Східної Європи окреме призначення Абсолютна ідея — Бог поклав на український народ. Визначаючи українському народові геополітичне становище на грані двох світів, культур Сходу і Заходу, Бог поставив український народ бути своєрідним мостом між цими двома світами, і то в двох аспектах: культурному і релігійному. Споріднений духовно з цими двома світами, український народ, при одночасному природному тяжінні в сторону Заходу й західної культури, поставлений бути носієм тієї культури й передавати її у своїй національній переробці й змісті іншим народам європейського Сходу. У своїй промові на святковому відкритті греко-католицької Богословської академії, митрополит Андрей зазначив: “Ті завдання вкладає на нас передусім положення нашого краю і нашої церкви на пограниччю західного і східного світа. А положення накладає на нас роль якогось посередника поміж Сходом, а Заходом. Східові треба нам дати можливість пізнати Богослов'я Західної Церкви, Заходови — Східної...” [15, 2].

Митрополита концепція “єкуменізму” хотіла пробудити в народі свідомість свого покликання, надихнути його вірою і вказати на величну ідею, для якої варто й потрібно працювати. Більшість дослідників історії церкви та вчених-богословів вважають, якщо б вдалось реалізувати ідею “українського єкуменізму” в сучасних умовах незалежної держави, то саме ця ідея церковного єднання краще ніж всі інші гасла й ідеї сприяла би духовному відродженню українського народу, була б запорукою морального вдосконалення українців. Ця ідея допомогла б ліквідувати негативні психологічні особливості нашого народу (“легкодушність”, “хрубівство”, “гетьманізм”), натомість, — сформувати в нашому національному організмі “новий тип українського характеру”. Безперечно, ідея “з'єднання” така, що її носієм повинен стати весь український народ. Це випливає з наших національних інтересів, оскільки тільки той народ, що є носієм універсального значення, може сьогодні зберегти свої національні особливості, зайняти вагомe місце в сім'ї європейських народів. “Нам, українцям, саме й бракує почуття вишності й вибраності. Наші предки таке почуття мали. Ми, їхні нащадки, мусимо таке почуття здобути і його віднайти... Мусимо завершити післанництво, покладене на нас Богом, природою і Христовим Намісником. Мусимо стати носіями правдивого християнства і носіями єдності на Сході” [14, 50].

Отже, історико-педагогічне дослідження Галичини першої половини ХХ століття дає підстави стверджувати, що важливим чинником у процесі національно-духовного відродження краю була церква. У важких соціально-політичних умовах УГКЦ, очолювана митрополитом Андреем Шептицьким, взяла на себе моральну, духовну та політичну відповідальність за збереження етнічної самобутності українського населення краю. Охоплюючи широкі верстви населення краю у соціальному, політичному, культурно-освітньому аспекті, церква ставила собі за мету релігійно-моральне виховання галичан, піднесення рівня освіченості, вихованості, громадянської зрілості й національної свідомості українців. Узагальнюючи значний практичний доробок галицького духовенства у вивченні питань, пов'язаних із діяльністю УГКЦ на території краю, потрібно зазначити, що для реалізації вищезазначеної мети церквою було взято на озброєння дві засадничі ідеї, які були спрямовані на створення бази для національної консолідації та формування ідеології державотворення. Аналіз наукових праць галицьких богословів (Ю.Дзєровича, Г.Костельника, О.Лещука, Й.Сліпого, А.Шептицького та ін.), статей релігійного змісту першої половини ХХ століття дає можливість констатувати, що перша ідея полягала в єдності української національної ідеї з релігійною, що дозволило галичанам значно підсилити об'єднуючі тенденції міжособистісного спілкування на засадах спільних культурно-гуманістичних та морально-релігійних цінностей. Натомість, концепція “українського єкуменізму,” що була домінуючою ідеєю митрополита А.Шептицького, мала

універсальне значення, реалізація якого у сучасних умовах сприяла б духовному відродженню українського народу, допомогла б йому зайняти вагоме місце у європейській спільноті.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Вюрц А. Антонюк Т. Право на безсмертя // Рідна Школа. — 1997. — №9. — С.9–11.
2. Гордієнко В. Сталінізм і українська греко-католицька церква // Матеріали конференції присвячені життю та діяльності митрополита А Шептицького. — Львів, 1990. — 65 с.
3. Гриньох І. Слуга Божий Андрей—Благовісник єдності. — Мюнхен, 1961. — 220 с.
4. Іванюшин В. Українська Церква і процес національного відродження. — Дрогобич, 1990. — 93 с.
5. Колодний А. Андрей Шептицький про будівництво рідної хати // Християнство і національна ідея. — Київ—Тернопіль—Краків, 1999. — С.17–23.
6. Митрополит Андрей Шептицький. Правдива віра (пасторський лист до вірних на Буковині, Станіславівській єпархії 1900 р.). — Львів, 1900. — 52 с.
7. Мокрий В. Церква в житті українців. — Львів—Краків—Париж, 1993. — 106 с.
8. Опалко Н. Митрополит Андрей: меценат, просвітник. — Тернопіль: Підручники і посібники, 1999. — 64 с.
9. Перейда Ю. Апостол церковного єднання — Львів, 1994. — 36 с.
10. Сенюк С. Духовний аспект життя і діяльності митрополита Андрея Шептицького. — Львів, 1991. — 20 с.
11. Субтельний О. Україна. Історія. — Київ, 1993. — 509 с.
12. Суханова З. Магльашенко Н. Я буду за вас молитися // Людина і світ — Київ, 1990. — №11. — С.40–48.
13. Церква у Галичині // Енциклопедія Українознавства. — Київ, 1995. — С.616.
14. Шевців І. Високе пієланство // Збірник. — Сідней — Львів, 1996. — 250 с.
15. Шептицький А. Промова на святочнім відкритті греко-католицької Богословської Академії // Богословія. — Львів, 1930. — Т.8. — Кн.1 — С.1–4.
16. Щербак Ю. Система морального виховання у школах Західних областей України (1900–1939 рр.). — Тернопіль, 1999. — 205 с.

Олег МАКОВСЬКИЙ

### ОСОБИВОСТІ ЯКОСТЕЙ ЛІДЕРА ВІЙСЬКОВОГО КОЛЕКТИВУ

Як галузь людської діяльності, педагогіка включає у свою структуру суб'єкти й об'єкти процесу освіти. У традиційній суб'єктно-об'єктній педагогіці (І.Гербарт, А.Каменський) тому, хто навчається, відводиться роль об'єкта, якому старше покоління (викладач) передає досвід. Підготовка до професійної діяльності — це кінцева мета системи навчання курсантів у вищому військовому навчальному закладі.

Сучасна педагогіка все частіше звертається до того, хто навчається, як до суб'єкта навчальної діяльності, як до особистості, яка прагне до самовизначення і до самореалізації. З цієї точки зору курсант розглядається як цілісна особистість, визначаються структури, що визначають його суб'єктні позиції, встановлюються якості, які потребують розвитку для успішної професійної діяльності.

Існуючи у певному соціальному і матеріальному середовищі, взаємодіючи з навколишніми людьми та природою, беручи участь у суспільних відносинах, курсант вищого військового навчального закладу виявляє себе як складна самоврядна система з величезним спектром різних якостей і властивостей. Цією системою і є особистість.

Особистість — це психофізична, духовна сутність людини, яка виступає в різних системах якостей:

- сукупності соціально значущих властивостей людини;
- системі відносин: до світу, зі світом, до себе, з самим собою;
- усвідомленні навколишнього світу і себе в ньому;
- системі потреб;
- сукупності здатностей, творчих можливостей;
- сукупності реакцій на зовнішні умови;
- системі діяльності, здійснюваних соціальних ролей, сукупності поведінкових актів тощо [169, 5–6].

К. Платонов у структурі особистості виділяє чотири ієрархічних рівні—підструктури:

1. Рівень темпераменту включає якості, які найбільш обумовлені спадковістю; вони пов'язані з індивідуальними особливостями нервової системи людини.

2. Рівень особливостей психічних процесів утворює якості, що характеризують індивідуальний характер відчуттів, сприйняття, уваги, уваги, пам'яті, мислення, почуттів, волі. Розумові логічні операції, що називаються засобами розумових дій, відіграють в епічну роль у процесі навчання.

3. Рівень досвіду особистості. Сюди входять такі якості, як знання, уміння, навички, звички. У них виділяють ті, які формуються в процесі вивчення навчальних дисциплін (знання, уміння, навички), і ті, які устанавлюються в трудовій практичній діяльності (сфера дієво-практична).

4. Рівень спрямованості особистості поєднує соціальні за змістом якості, що визначають ставлення людини до навколишнього світу та є напрямлюючою і регулюючою психологічною основою поведінки: інтереси, погляди, переконання, соціальні устанавки, цінності, морально-етичні орієнтації.

Основу формування якостей лідера сучасного офіцера складають, з одного боку, чинники соціального порядку — суспільно-економічний устрій, морально-психологічна єдність командирів і підлеглих, службове становище командно-офіцерського складу тощо; з іншого, — психологічні, якими є особистісні якості керівника військового колективу. Соціальні чинники складають відносно постійну складову дієво-практичної сфери командирського авторитету і позитивно впливають незалежно від того, що собою становить той або інший офіцер. Інша справа психологічні — тут скільки людей, стільки й особистостей, кожна з яких має лише й притаманні якості. Особистість живе, розвивається і діє не в замкнутому середовищі, а в суспільстві, що неминуче накладає відбиток на її психологічну структуру.

Сутність особистості, її свідомість, творча активність та індивідуальність обумовлюються суспільством. Становлення і розвиток особистості є процесом засвоєння людиною соціального досвіду. Суспільні функції особистості, її соціальна діяльність, а отже, і весь комплекс якостей, становище в суспільстві вирішальною мірою залежать від того, в яку систему економічних, правових, моральних відносин включена людина, до якого виду стійкої спільноти належить.

Отже особистість є органічною частиною суспільства, її свідомість завжди обумовлюється інтересами, завданнями, політикою того суспільства або класу, до якого вона належить. Тому особистість, які б індивідуальні якості вона не мала, не в змозі “вистрибнути” за межі навколишніх умов. Водночас особистість є не лише “продуктом історії, але й учасником її живого руху, об'єктом і суб'єктом сучасності”; виконує певний вид діяльності, соціальну роль, яка передбачає “нормативно сквалений образ поведінки, очікуваний від кожного, хто займає дану позицію. Ці сподівання, що визначають загальні контури соціальної ролі, не залежать від свідомості і поведінки конкретного індивіда: вони даються йому як щось зовнішнє, більш-менш обов'язкове; їх суб'єктом є не індивід, а суспільство” [2].

Угрупування основних командирських якостей, хоч і дають певніше уявлення про структуру особистості офіцера, порівняно з їх простим переліком, усе ж страждає низкою суттєвих недоліків. Тому доцільно створити загальну структуру якостей лідера військового колективу. Названа структура, незалежно від тих або інших особистісних особливостей курсанта, може розглядатися з точки зору аналізу якостей соціально-динамічного стереотипу курсанта як майбутнього військового спеціаліста, учителя, виконавця та керівника військового колективу. Ці якості мають об'єктивну основу, яка визначається сукупністю основних функцій офіцера, обумовлених певним видом командирської діяльності, а саме: військово-професійною, військово-організаторською, творчою, військово-педагогічною та взаємовідносинами, що складаються між командиром і підлеглими в процесі цієї діяльності.

Специфіка армії передбачає, що лідер має високі професійні якості, необхідні для успішної організації і ведення сучасного бою. Це, насамперед, дисциплінованість, командирська мужність, рішучість, ініціативність, здатність переносити тривалі фізичні навантаження, тягарі й злигодні військової служби. Нарешті, на лідерські якості впливають й анатомо-типологічні якості особистості. Так, бажано мати приємну зовнішність, бути фізично

міцним, мати нормально збуджений, сильний, урівноважений, швидкий або повільний тип нервової системи, правильну артикуляцію і добре поставлений голос.

Отже, службово-бойова діяльність офіцера вимагає наявності комплексу певних якостей, які, створюючи своєрідну професійну структуру його особистості, є в той же час основою його лідерства в колективі.

Ці якості можна об'єднати в п'ять основних груп:

- військово-професійні;
- соціально-психологічні;
- творчі;
- особистісні;
- анатомо-типологічні.

У кожну з груп лідерських якостей входить велика кількість різних конкретних якостей. Для того, щоб якомога повніше визначити їх коло, необхідно врахувати вимоги наказів і директив міністра оборони, міністра внутрішніх справ, інші документи, присвячені характеристикам особистості офіцера. Проаналізувавши основні положення військової присяги, статей загальновійськових статутів, бойових статутів видів і родів військ, спеціальних порядків, у яких визначаються найважливіші якості офіцера як військового спеціаліста, учителя, виконавця, керівника своїх підлеглих, зробивши вибірку командирських якостей, які називаються й оцінюються в законах, статутах, атестаціях, службових характеристиках, поданнях, відзивах тощо [3-6], ми виділили більше ста професійно важливих якостей. Зробивши їх експертну оцінку, ранжування за ступенем значущості для становлення офіцера як лідера військового колективу, ми сформулювали модель якостей офіцера-лідера.

Запропонована модель будується з урахуванням певних принципів, які забезпечують досягнення поставлених цілей: 1) адекватність до професійної діяльності офіцера; 2) динамічність і відтворюваність на практиці; 3) прогностичний характер, тобто можливість визначати перспективи в підготовці військових спеціалістів. Модель якостей лідера військового підрозділу:

*Професійні якості:* висока теоретична і практична підготовка; високий професіоналізм; системне бачення військових проблем; здатність до професійної адаптації; здатність до прогностичної діяльності; спроможність виконувати функціональні обов'язки; здатність користуватися командирським мовленням; володіння методами керування колективом; уміння правильно вирішувати господарські питання; уміння експлуатувати бойову техніку й озброєння; військово-професійна спрямованість.

*Соціально-психологічні якості:* уміння організувати продуктивні особистісні контакти; стимулювати діяльність підлеглих; вискати в суть справи, добувати інформацію; організувати підлеглих, управляти ними; враховувати індивідуальні особливості підлеглих; знаходити головне, підтримувати все передове; вмогливість до підлеглих; здібність мобілізувати підлеглих; здатність залучати до себе людей, уселяти довіру; здатність задавати бадьорий, діловий тон у роботі; схильність до вичення людей, інтерес до їхніх потреб; турбота про забезпечення особового складу всіма видами постачання; турбота про постійне поліпшення побутових умов.

*Творчі якості:* висока методична підготовка; творче ставлення до роботи; володіння методами військової творчості; педагогічна майстерність; широкий загальний кругозір.

*Особистісні якості:* дисциплінованість, старанність; особиста хоробрість, мужність, відповідальність; уміння володіти собою в небезпечних ситуаціях; здатність приймати сучасні рішення; активність, енергійність і самостійність; здатність переносити тривалі навантаження; здатність твердо відстоювати суспільні інтереси; тактовність, повага особистої гідності людини; доступність, товаришність, вірність слову; відсутність упередженості у відносинах; зразковий зовнішній вигляд, постава, підтягнутість; моральна чистота: чесність, скромність, принциповість, правильна реакція на критику, самостійність суджень; активність у громадському житті.

*Анатомо-типологічні якості:* нормальна збуджуваність, сна, урівноваженість ВНД; практичність мислення; відсутність різких відхилень від фізичної норми; правильність артикуляції, гарна постановка голосу.

Визначена модель якостей лідера військового колективу дозволяє:

– встановити, що можна і що потрібно вимагати від офіцера для становлення його як лідера військового колективу, орієнтувати командно-офіцерський склад на певні еталони поведінки, обумовлені сукупністю суспільних функцій, які він повинен виконувати в силу свого службового становища;

– зводити різні думки до єдиних критеріїв оцінки змісту і форм підготовки курсантів у військово-облікових закладах; створити необхідні наукові передумови для розробки відповідних навчальних планів та програм, більш предметного і цілеспрямованого навчання та виховання курсантів як лідерів військового колективу;

– поставити на наукову основу систему відбору абітурієнтів, що дасть можливість, поряд із оцінкою по балах, об'єктивно враховувати їх мотиваційну спрямованість, схильність до майбутньої професії, психологічну готовність бути лідером військового колективу;

– конкретніше, чіткіше сформулювати кінцеву мету, шляхи і засоби самовиховання;

– цілеспрямовано і послідовно здійснювати формування якостей лідера;

– дати всебічну порівняльну (відносно ідеалу) оцінку лідерських якостей офіцера — як для поточної атестації, так і при призначенні на керівну посаду;

– виробити оптимальну педагогічну технологію з формування якостей лідера в курсантах.

Таким чином, розчленування якостей, які характеризують особистість офіцера, на групи, як і вичленення конкретних даних у групі, є суто умовним і продиктовано прагненням загострити увагу на окремих, найбільш важливих якостях і групах якостей, полегшити їхнє дослідження в плані впливу на формування якостей лідера, оптимізувати педагогічний процес їхнього формування.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Селезко Г.К. Современные образовательные технологии: Уч. пособие. — М.: Просвещение, 1998. — 189 с.
2. Корнеева Л.Н. Профессиональная психология личности // Психологическое обеспечение профессиональной деятельности / Под. ред. Г.С. Никифорова. — СПб.: Изд-во С.-Петербургского ун-та, 1991. — 127 с.
3. Грейсон Дж.К.О., Дейл К. Американский менеджмент на пороге XXI века. — М.: Экономика, 1991. — 319 с.
4. Закон "Про внутрішні війська Міністерства внутрішніх справ України" від 26 березня 1992 р.
5. Військові статутні Збройних сил України. — К.: Вартя, 2000. — 516 с.
6. Шибутани Т. Соціальна психологія. — М.: Прогресс, 1969. — 535 с.

## ВИВЧАЄМО ДОСВІД

Сергій КУЧИНСЬКИЙ

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВ'ЯЗАННЯ СОЦІАЛЬНО-МОРАЛЬНИХ ЗАДАЧ У СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТЬОГО ОФЦЕРА

На сучасному етапі в основу перебудови навчально-виховного процесу в військових інститутах покладено гуманістичну педагогіку співпраці, співтворчості, партнерства, що моделює виховний процес за зразком переходу від навчально-дисциплінарної моделі організації педагогічного процесу до особистісного зорієнтованої, коли кожен курсант є універсальною особистістю, а закони фізичного, психічного, соціального і духовного розвитку, процеси та зміни, що відбуваються у внутрішньому світі молоді людини, стають головними орієнтирами у виховній діяльності. Звернемо увагу на те, що аналіз виховної ситуації в сучасному вузі свідчить, що психолого-педагогічний процес у ній спрямовано здебільшого на формування певної суми знань; виховна ж робота являє собою набір стандартних засобів інформаційно-просвітницького характеру, зорієнтованих, переважно, на методи заспокоєння і покарання, а сам курсант є лише об'єктом дисциплінарних впливів.

Навчально-виховний процес здійснюється без конкретного користувача; він не враховує змін, що відбулися в розвитку сучасної молоді під впливом соціально-політичних, економічних, екологічних та інших проблем. У сучасному вузі, на жаль, ще існує погляд на методи виховання як засіб подолання негативних тенденцій у розвитку особистості, засіб перевиховання, а не формування позитивних властивостей і якостей.

Відомий вчений І.Бек відзначає, що із введенням у виховний процес соціально-моральних завдань розв'язується проблема розкриття логіки засвоєння вихованцями зовнішніх вимог і моральних норм [1, 150]. Такої ж точки зору дотримуються та реалізують її на практиці такі викладачі Кам'янець-Подільського військово-інженерного інституту, як С.Кучинський, В.Белєв, А.Савицький, М.Бамбуляк на чолі з начальником кафедри В.Григор'євим (кафедра інженерних загороджень КПВІ при Подільській державній аграрно-технічній академії). Розуміючи, що ефективність педагогічного процесу залежить від врахування викладачем складності соціально-морального завдання, навчального плану, викладачі кафедри здійснюють особистісно зорієнтований підхід, враховуючи індивідуальні можливості кожного курсанта. Такий підхід дозволяє більш ефективно та професійно долати ті труднощі в системі підготовки майбутнього офіцера, які на сучасному етапі ми ще спостерігаємо.

У розв'язанні соціально-моральних завдань, переконані, переважну роль відіграють толерантне *спілкування*, логічна *аргументація* та позитивні *емоції*, які, на наш погляд, допомагають корегувати, стабілізувати та розвивати внутрішній світ молоді людини.

Соціально-моральне завдання, яке сумісно розв'язується викладачем і курсантом, доцільно розглядати як таке, в якому представлене їх мовленнєве спілкування. Нагадаємо, що спілкування, це та сторона людської діяльності, що вказує на зв'язок та взаємодію людей у процесі матеріального виробництва та духовного життя, спосіб реалізації соціальних відносин, який здійснюється через безпосередні чи опосередковані контакти, в котрі особистості та групи вступають у процесі соціальної життєдіяльності.

Але не можна ігнорувати того, що специфіка соціально-моральних завдань, які розв'язує молода людина, полягає в тому, що успішність цього процесу залежить не лише від її інтелектуального та емоційно-вольового потенціалу, а й від того, який рівень її поваги до викладача, які інші міжособистісні стосунки, як курсант до них ставиться.

Провідною формою мовленнєвої взаємодії викладача і курсанта в процесі розв'язання соціально-морального завдання є аргументація.

Вона є альтернативною примусу чи наказу і виступає сутнісною характеристикою демократичних міжособистісних взаємин. Слід враховувати, що аргументація — це процес, який повинен відбуватися у певній послідовності й розвитку. Оскільки основою правильної аргументації є логіка, необхідно дотримуватись її законів. Потрібно пам'ятати також, що сила аргументу залежить від вдалого добору слів, речень, їх правильного, послідовного розташування. Щоб аргументація була дійовою, треба зрозуміти чинники, які впливають на поведінку молодої людини. Перш за все — це її інтереси і спосіб мислення.

Мета соціально-морального завдання не може бути успішно досягнута без емоційних переживань, які породжуються внутрішньою активністю курсанта. Діяльність людини, її поведінка завжди впливають позитивне або негативне ставлення до неї. Ставлення до дійсності відображається в мозку і переживається як задоволення або незадоволення, радість, сум, гнів, сором. Такі переживання називають емоціями, почуттями. Людські емоції та почуття найяскравіше виражають духовні запити і прагнення людини, її ставлення до дійсності. Але слід пам'ятати, що природа емоцій і почуттів органічно пов'язана з потребами, які супроводжуються позитивними або негативними переживаннями в різних їх варіаціях. Характер переживань зумовлюється ставленням особистості до потреб, обставин, які сприяють або не сприяють їх задоволенню. Характерна особливість емоцій і почуттів полягає в тому, що вони цілковито захоплюють особистість. Ось чому дуже важливо, щоб серед усього розмаїття людських емоцій домінували саме позитивні — почуття задоволення, радості, що мають величезні виховні потенції, які, на жаль, недостатньо використовуються у традиційному виховному процесі, що безпосередньо відбивається на його результативності.

Останнім часом психологічна і педагогічна література звертається до проблеми впливу життєвих ситуацій на формування молодої людини (І.Бек, М.Яценко та ін.). Увагу до психолого-педагогічних ситуацій спричиняє природа її впливу на виховання і розвиток особистості. Приміром, М.Яценко в конкретних ситуаціях вбачає своєрідні комунікації, завдяки яким визначені соціальні цінності стають надбанням особистості і свого роду трансформаторами в разі зовнішньої дії. В зв'язку з цим він розглядає виховний процес як систему взаємопов'язаних ситуаційних явищ, що постійно змінюють один одного: або стійково виховують, або викладач їх спеціально створює. Система таких ситуацій — це і є виховне середовище, яке визначає сам процес виховання [10].

Викладачі кафедри інженерних загороджень (КПВІІ), розуміючи, що реалії сьогоденного буття вимагають від них нових підходів у підготовці майбутнього офіцера, велику увагу зосереджують на прогнозуванні виховної ситуації з використанням психолого-педагогічних засад. Так, офіцери кафедри, використовуючи досвід роботи в екстремальних ситуаціях (Афганістан, Ліван), створюють таку систему ситуацій, при якій у майбутнього офіцера формуються як суттєві професійні якості, так і моральні, національно-патріотичні почуття.

Отже, вважаємо, що особистісно зорієнтований підхід до виховання вимагає нової побудови виховного процесу, де органічно поєднується теорія і практика, можливість переведення існуючих систем виховання в ядро новий стан їх змісту, а також усвідомлення та використання викладачами соціально-психологічних умов, за яких найбільш успішно здійснюється взаємодія між суб'єктами виховання.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Бек І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-метод. посібник. — К.: ІЗІН, 1998. — 204 с.
2. Бек І.Д. Нравственность личности: стратегия становления. — Ровно, 1991. — 201 с.
3. Заброцкий М.М. Педагогическая психология: Курс лекций. — К.: МАУП, 2000. — 100 с.
4. Краткий психологический словарь. — М., 1985. — 347 с.
5. Максименко С.Д., Соловйенко В.О. Загальна психологія: Навч. посібник. — К.: МАУП, 2000. — 256 с.
6. Педагогіка / За редакцією А.М. Алексєєва. — Київ: Вища школа, 1985. — 295 с.
7. Педагогический словарь. — Москва, Изд-во АПН, 1960. Т.1. — 774 с.
8. Психология воспитания / Под ред. В.А. Петровского. — М., 1995. — С.66-69.
9. Яценко Т.С. Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися. — К., 1993. — С.6-7.
10. Яценко М.М. Сложные жизненные ситуации и становление личности // Сов. педагогика. — 1990. — №11. — С.10-12.

## АВТОРИ НОМЕРА

БАБИЙ Ярослав Борисович	пошукувач, старший лаборант кафедри загальноосвітніх дисциплін Тернопільського державного педагогічного університету (ТДПУ) ім. Володимира Гнатюка
БУРДА Катерина Любомирівна	аспірантка ТДПУ ім. Володимира Гнатюка
БУЧКІВСЬКА Галина Вікторівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри образотворчого мистецтва та художньої праці Житомирського гуманітарно-педагогічного інституту (ЖГПІУ)
ВАСЕНКО Валентина Василівна	доцент кафедри початкового навчання Переяслав-Житомирського педагогічного університету ім. Г.С.Сквороди
ВІВЧАР Павло Васильович	кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри суспільних наук Черківського інституту підприємництва і бізнесу
ВОНСОВИЧ Валентина Павлівна	кандидат педагогічних наук Кам'янець-Подільського педагогічного університету
ГУШУЛЕЙ Йосип Миколайович	доктор педагогічних наук, доцент кафедри трудового навчання ТДПУ ім. Володимира Гнатюка
ДЕМЧЕНКО Олександра Йосипівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практики англійської мови ТДПУ ім. Володимира Гнатюка
ЄДНАК Валерій Дмитрович	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри легкої атлетики факультету фізичного виховання ТДПУ ім. Володимира Гнатюка
ЗОТКІНА Наталія Миколаївна	логопед навчального дошкільного закладу №21 м. Житомирщині
КИРИЧЕНКО Ольга Миколаївна	головний спеціаліст відділу педагогічної та післядипломної освіти Міністерства освіти і науки України
КОШОЛАП Олександр Федорович	вчитель історії Печерської ЗОШ 1-3 ступеня, Тульчинського району, Вінницької області
КУЧИНСЬКИЙ Сергій Анатолійович	старший викладач Кам'янець-Подільського військово-інженерного інституту при ПДАТА
ЛУЧКІНА Любов Василівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови Глухівського державного педагогічного університету
ЛЮЛЬКА Василь Степанович	старший викладач кафедри педагогіки, психології і методики трудового та професійного навчання Чернівецького державного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка
МАКОВСЬКИЙ Олег Казимирович	підполковник Національної академії превенції Національного війська України (НАПВУ) ім. Б.Житомирського
МАРУЩАК Оксана Василівна	аспірантка Вінницького державного педагогічного університету (ВДПУ) ім. М.Козьмінського
МАТЯШ Наталія Степанівна	старший лаборант кафедри іноземних мов ВДПУ ім. М.Козьмінського

МАЧУСЬКИЙ Валерій Віталійович	кандидат педагогічних наук, науковий співробітник лабораторії трудового виховання і профорієнтації Інституту проблем виховання (ІВП) АПН України
МЕЛЬНИК Олександр Васильович	науковий співробітник лабораторії трудового виховання і профорієнтації ІВП АПН України
НИКОЛАЇ Галина Юріївна	кандидат педагогічних наук, доцент, докторант відділу мистецької освіти ІПППО АПН України
ОГНИСТА Катерина Миколаївна	аспірантка кафедри теорії і основ методики фізичного виховання ТДПУ ім. Володимира Гнатюка
ОГНИСТИЙ Андрій Володимирович	доцент, завідувач кафедри фізичного виховання ТДПУ ім. Володимира Гнатюка
ПАВЛУШЕНКО Валерій Миколайович	майор НАПВУ ім. Б.Хмельницького
ПАЛИХАТА Елеонора Ярославівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики української мови і культури мовлення ТДПУ ім. Володимира Гнатюка
ПАЛІЙ Наталія Віталіївна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики музичного виховання музично-педагогічного факультету ТДПУ ім. Володимира Гнатюка
ПІДДЯЧИЙ Микола Іванович	директор Бориспільського МНМК
ПІДРУЧНА Зінаїда Федорівна	старший викладач, завідувач кафедри іноземних мов Інституту підприємництва та бізнесу Тернопільської академії народного господарства (ТАНГ)
ПЕРМЯКОВА Ольга Григорівна	старший викладач Тернопільського експериментального інституту післядипломної освіти (ТЕІПО)
ПУСТОВИТ Григорій Петрович	кандидат педагогічних наук, вчений секретар Відділення теорії та історії педагогіки АПН України
ПУСТОВИТ Наталія Афанасіївна	кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач лабораторії екологічного виховання ІВП АПН України
РАК Володимир Іванович	кандидат педагогічних наук, асистент кафедри загальноосвітніх дисциплін ТДПУ ім. Володимира Гнатюка
СЕМЕНЧУК Юліан Олександрович	старший викладач кафедри англійської мови для ЗЕД Інституту міжнародного бізнесу і менеджменту ТАМГ
СИДОРОВИЧ Маріяна Миколаївна	кандидат біологічних наук, доцент Херсонського державного педагогічного університету
СОФІЯН Людмила Григорівна	старший викладач ХПУ
СТЕПАНЮК Оксана Дмитрівна	заступник директора з виконної роботи Чортківського педагогічного училища
ТРОЙНИЦЬКА Світлана Броніславівна	аспірантка ВДПУ ім. М.Кочубинського
ТУРЧИН Андрій Іванович	аспірант кафедри педагогіки ТДПУ ім. Володимира Гнатюка
ФІЦУЛА Михайло Миколайович	доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки ТДПУ ім. Володимира Гнатюка
ЦЕЛИК Світлана Дмитрівна	старший викладач кафедри машинознавства і основ виробництва, заступник декана педагогічно-індустріального факультету ВДПУ ім. М.Кочубинського
ЩЕРЕБЯК Юрій Адамович	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов та зарубіжної літератури ТЕІПО

## ЗМІСТ

<b>ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА.....</b>	<b>3</b>
<i>Воксоем Валентина</i> Проблема якості знань студентів та її трактування у педагогіці.....	3
<i>Гройніцька Світлана</i> Використання міжпредметних зв'язків у навчальних закладах нового типу як педагогічна проблема.....	6
<i>Марущак Оксана</i> Інтеграція знань у професійно-технічному навчальному закладі: проблеми і перспективи.....	9
<i>Пустовіт Наталія</i> Шкільна екологічна освіта в контексті сталого розвитку.....	14
<i>Пустовіт Григорій</i> Сутність, функції, структура та класифікація методів екологічної освіти учнів у позашкільних закладах.....	18
<b>ПРОБЛЕМИ ВИКОВАННЯ І ПЕРЕВИКОВАННЯ.....</b>	<b>24</b>
<i>Бучківська Галля</i> Шляхи формування виковуючого колективу: теоретичні засади і досвід В.Сухомлинського.....	24
<i>Софіян Людмила, Зоткіна Наталія</i> Особистісно орієнтовний підхід у освітньо-виковній роботі навчального дошкільного закладу.....	30
<i>Палій Наталія</i> Педагогічно-корекційні можливості дитячих ігор.....	34
<i>Віснар Павло, Фіцула Михайло</i> Моральне виковання неповнолітніх засуджених у виковних колоніях.....	37
<b>ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА.....</b>	<b>42</b>
<i>Матвій Наталія</i> Особливості ступеневої підготовки педагогів початкової ланки освіти.....	42
<i>Цейлик Світлана</i> Наступність у роботі професійно-технічних і вищих навчальних закладів: теоретичні аспекти проблеми.....	45
<i>Павлушечко Валерій</i> Залежність адаптації курсантів вищих навчальних закладів від їхніх індивідуально-типологічних особливостей.....	50
<b>ТРУДОВА ПІДГОТОВКА.....</b>	<b>54</b>
<i>Гуцулей Йосип</i> Педагогічна діагностика загальнотехнічної підготовки школярів.....	54
<i>Мачуський Валерій</i> Особливості профорієнтаційної роботи з учнями у позашкільних закладах технічного профілю.....	58
<i>Льолька Василь</i> Структурні компоненти й критерії оцінки професійної спрямованості старшокласників на сільськогосподарські професії.....	63
<i>Мельник Олександр</i> Диференціація з місту профконсультативної роботи зі школярами в процесі профільного трудового навчання.....	68
<i>Піддямий Микола</i> Психолого-педагогічні аспекти профорієнтаційної роботи у міжшкільних навчально-виробничих комбінатах.....	72
<b>ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПРИРОДНО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН.....</b>	<b>77</b>
<i>Васенко Валентина</i> Можливості молодших школярів у визначенні елементів графічної грамоти на уроках математики.....	77
<i>Сидорович Марія</i> Дидактична модель формування теоретичних знань учнів при визначенні шкільного курсу біології.....	80

<b>ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ.....</b>	<b>88</b>
<i>Степанюк Оксана</i> Огляд підручників для вчительських семінарій Східної Галичини (кінець XIX – початок XX століття).....	88
<i>Козмолян Олександр</i> Історико-краєзнавча діяльність як засіб громадянського виховання учнів.....	93
<i>Рак Володимир, Бабій Ярослав</i> 70 років з дня створення української поради для вибору фаху.....	95
<b>ЛІНГВОДИДАКТИКА.....</b>	<b>101</b>
<i>Лущина Любов</i> Формування факсового словника в майбутніх учителів технічних спеціальностей.....	101
<i>Палихата Елеонора</i> Отрацювання діалогічного мовлення з урахування міжпредметних зв'язків.....	105
<i>Бурда Катерина</i> Ступіньова робота у процесі опрацювання прикметника як частини мови.....	108
<i>Підручна Зінаїда</i> Короткий огляд класифікації вправ для навчання аудіювання.....	114
<i>Семенчук Юліан</i> Ділова англійська мова у системі підготовки магістрів в освітній галузі “державне управління”.....	118
<b>ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ І СПОРТ.....</b>	<b>121</b>
<i>Огнєста Катерина</i> Передумови формування особистої фізичної культури учнів молодшого шкільного віку.....	121
<i>Кириченко Ольга</i> Фізкультурні вправи і заняття з фізичної культури.....	125
<i>Єднак Валерій</i> Основи організації самостійної роботи студентів факультету фізичного виховання.....	128
<i>Огнєстий Андрій</i> Технологія оцінювання студентів педагогічних вищих навчальних закладів з предмета “фізичне виховання”.....	131
<b>ЗА РУБЕЖЕМ.....</b>	<b>135</b>
<i>Ніколаї Галина</i> Паростки американської системи музичної освіти на теренах Польщі.....	135
<i>Пермжова Ольга</i> Проведення діагностичного оцінювання в навчальних закладах Франції.....	139
<i>Гурчак Андрій</i> Інноваційні процеси в освітньо-професійних закладах Німеччини та підготовка педагогічного персоналу для них: окремі аспекти взаємозв'язку.....	143
<i>Демченко Олександра</i> Окремі напрямки використання досвіду Великобританії педагогічної освіти батьків.....	146
<b>ОБГОВОРИЄМО ПРОБЛЕМУ.....</b>	<b>149</b>
<i>Щербак Юрій</i> Значення діяльності Андрея Шептицького для національно-культурного відродження Галичини.....	149
<i>Маковський Олег</i> Особливості якостей лідера військового колективу.....	153
<b>ВИВЧАЄМО ДОСВІД.....</b>	<b>157</b>
<i>Кучманський Сергій</i> Психолого-педагогічні засади розв'язання соціально-моральних задач у системі підготовки майбутнього офіцера.....	157
<b>АВТОРИНОМЕРА.....</b>	<b>159</b>
<b>ЗМІСТ.....</b>	<b>161</b>



---

Здано до складання 1.04.2002. Підписано до друку 26.04.2002. Формат 60 x 84/16. Папір друкарський.

Умовних друкованих аркушів — 15 б. Обліково-видавничих аркушів — 20 з. Замовлення №99.

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

*Свідоцтво про реєстрацію ІР №241, від 18.11.97.*