

**ББК 74
Н 34**

Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету.
Серія Педагогіка. — 2002. — № 4. — 170 с.

Випуск підготовлено за участю науковців Академії педагогічних наук України

*Друкується за рішенням вченої ради Тернопільського державного
педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
від 28 травня 2002 року (протокол № 9)*

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Михайла Вашуленко — доктор педагогіческих наук, професор, академік АПН України

Анатолій Бахрущ — доктор педагогіческих наук, професор

Людмила Бозюк — доктор педагогіческих наук, професор

Василь Кравець — доктор педагогіческих наук, професор, член-кор. АПН України

Василь Майдан — доктор педагогіческих наук, професор, академік АПН України

Василь Мельничайко — доктор педагогіческих наук, професор

Григорій Терещук — доктор педагогіческих наук, професор (головний редактор)

Михайло Фіцула — доктор педагогіческих наук, професор

Анатолій Фурман — доктор психологіческих наук, професор

Людмила Хоменка — кандидат педагогіческих наук, доцент

Богдан Шиля — доктор педагогіческих наук, професор

Літературний редактор: кандидат філологіческих наук Наталя Дащенко

*Комітетна верстка: Ольга Габрель
Надія Головатюк*

**ББК 74
Н 34**

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Іван БЕХ

ІНТЕГРАЦІЯ ЯК ІННОВАЦІЙНА СТРАТЕГІЯ

Ідея інтегрованого навчання інші є надзвичайно актуальними, оскільки з її успішною методичною реалізацією передбачається досягнення мети якісної освіти, тобто освіти конкурентоздатної, спроможної забезпечити кожний людині самостійно досягти ті чи інші життєві цілі, творчо самоутверджуватися у різних соціальних сферах.

Інтеграція — важлива умова сучасної науки і розвитку цивілізації в цілому. Адже національна стадія наукового мислення все більше характеризується прагненням розглядати не окремі, вольовані об'єкти життя, а їх більш чи менш широкі єдності. Тож інтеграція як іншото об'єднання у ціле якісною частин чи елементів вважається необхідним дидактичним засобом, за допомогою якого можливо створити в учнів цілісну картину світу.

Звичайно, інтеграція як дидактичний засіб чи принцип має при цьому втіlitися у навчальні предмети у формі їх об'єднання і представлення єдиним цілом. Йдеться про конструювання інтегрованих навчальних курсів, на основі яких має розгорнатися відповідний навчальний процес.

Однак реалізація ідеї створення інтегрованих навчальних курсів виявляється досить складною. По-перше, слід відзначитися, яким чином методично представляти дитині про цілісну картину світу. Тут необхідно домовитися перш за все про її межі, рівень, складові компоненти, структуру, оскільки ми маємо справу з фактом вікових психологічних можливостей школярів у засвоєнні тисяч інших наукових знань. По-друге, відповідно до цієї мети потрібно скорегувати форму представлення системи наукових знань в інтегрованих навчальних курсах. Тобто цілісну картину світу ми маємо спроектувати у систему понять і фактів, які утримувались би у дидактично оформленому вигляді у кожному навчальному предметі, більше того, у методичних розробках уроків по темі, що виникається.

Часто розробники інтегрованих навчальних курсів не дотримуються цих двох фундаментальних вимог, а отже, такі курси не можуть вважатися повною мірою інтегрованими. Швидше, це певний ступінь, на який мусить піднятися "межпредметні зв'язки". Так, виникають ситуації, коли необхідне взаємне використання знань та вмінь з різних предметів. При знаходженні таких галузей у двох програмах вчителю встановлює послідовність їх викчення.

Єдність тем вважається передумовою для більш глибокого оволодіння школярами навчальним матеріалом, тому головна мета такого "інтегрованого" курсу — навчити розглядати одні і ті ж явища, проблеми у різних ситуаціях і системах. Тут все зводиться лише до того, що кожний предмет інтегрованого курсу набуває більшої широти, смысlovої й інформаційної насиченості. В результаті цього учні досягають глибшого і ширшого рівня розуміння навчальної теми. Типовий приклад: нагадування, яке звичайно проводять через запозичуваний матеріал (наприклад, малюючи на уроці образотворчого мистецтва якось тварину, педагог запитує, що пам'ятати про неї учні).

За описаного нами підходу інтеграція предметів найбільш позитивно проявляється тоді, коли між їхніми спільнотами програмами встановлено смыслову відповідність, коли єднє центральна ідея, що об'єднує весь комплекс тем і проблем, які розглядаються у рамках обох предметів.

У цілому пропонованій шлях конструювання інтегрованих предметів має на меті формування загальнонавчальних вмінь і навичок учнів, поглиблення їх знань, розвиток уваги, пам'яті, розширення пізнавальних інтересів, навчання навчальним прийомам, забезпечення цілком нового психологічного клімату для учнів і вчителя в процесі навчання.

І все ж, на нашу думку, проаналізована модель побудови інтегративних курсів не містить достатніх умов для розуміння, тобто інсігнітного осягнення школярами цілісної картини світу.

Перше питання, на яке необхідно чітко відповісти, — що таке цілісна картина світу у філософському, а особливо у психологічному, баченні? Наголосимо, що світ, про який у людини має сформуватися певне уявлення, це світ різноманітних матеріальних утворень (явищ, речей, об'єктів) та світ людей. Однак при цьому важливо визначитися, з чого починають ознайомлювати дитину з навколошнім світом. На це дають відповідь загальні наукові постулати типу: “у країні води відбувається весь океан”, “мікроосм — це макроосм в мініатюрі”, “клітина утримує в собі всі необхідні причини породження цілого організму”.

Тож первинним об'єктом наукового пізнання має бути певна річ, предмет, явище чи їх сукупність. Саме вони мають виступати тем центром, який породжується у суб'єкта наявність цілісності їх пізнання.

Наголосимо, що саме цілісність як структурна організація речі і цілісність як спосіб її осягнення суб'єктом є визначальною характеристикою інтегрованого підходу. Згідно з ним всесвіт у цілому і кожний об'єкт окрема мають складну внутрішню будову. Тут виникають певні частини, компоненти, елементи та різноманітні зв'язки між ними (ієрархічні, просторові, причинно-наслідкові, управлінські тощо). Завдяки цим зв'язкам і відповідній взаємодії компонентів той чи інший предмет не виявляється простою сумою своїх складових частин. Кожний предмет як цілісність має так звані інтегративні властивості, якими не володіють всі його компоненти, якщо їх розглядати лише сумарно.

На психологічному рівні бачення предмета всі його складові відображаються у свідомості суб'єкта як система певних якостей, властивостей чи характеристик, які, перебуваючи у певних відношеннях між собою, породжують нову функціональну якість, тобто інтегративну властивість. Наприклад, функціональна якість, або інтегративна властивість ножа розчленування не досить твердих речей на певні частини. По-іншому, це є функцією ножа, на відміну, наприклад, від функції ложки. Певні характеристики (якості) частин ножа (ручки та леза) та їх зв'язку (конструкції) й породжують саме цю, а не іншу функцію, тобто інтегративну властивість.

Кожне науково-теоретичне поняття фіксує загальний спосіб “побудови” тієї чи іншої функції предметів. Воно містить відповідь на питання: як сконструювати, виготовити певну річ (тобто забезпечити її функціональні призначення), як пояснюється спосіб породження, виникнення певного об'єкта чи його функціонування, становлення, розвитку? Наукові поняття, на відміну від образів предметів, “мають справу” лише з їх функціями, таємами як: теплопровідність, електропровідність, жаростійкість, сипучість, текучість, розтягування, розмножування, склеювання, тиск, міцність тощо. При цьому не наголошується на об'єктах, речах, яким властиві дані функції. Це вважається само собою зрозумілим.

Однак психологічно дитині буває важко встановити відношення між науковим поняттям (функцією) і відповідним предметом. У результаті виникає проблема “застосування знань у практичній діяльності”. Учень, володючи такими знаннями, часто не може розв'язати певної практичної задачі, що ґрунтується на цих знаннях.

Вирішальна роль у відсутності цілісного розуміння учнями предметів та явищ належить тому науковому підходу, який традиційно сілався у нашій пізнавальній культурі. Наука, яка прагнула пізнати глибинні закони та закономірності навколошнього світу, змушена була диференціюватися, вичленюючи окремі предмети пізнання. Так, фізика розкриває фізичні закони світобудови, хімія — хімічні, біологія — біологічні і т.д. Такий методологічний підхід був прямо перенесений у побудову освітнього процесу. Навчальні дисципліни однозначно відповідали певним наукам. При цьому будь-який предмет як цілісне утворення розривається на окремі “шматки” (властивості), які неузгоджено й єольовано винчаються у різних навчальних курсах. Інтегрувати ж самостійно ці розрізнені знання в систему учень об'єктивно не може, тому й говоряти про якісне цілісність наукових світоглядів не доводиться. У кращому випадку у школіяра може сформуватися фізичний, хімічний, природничий світогляд без необхідного внутрішнього зв'язку між ними.

Інтегровані навчальні курси, згідно з вище викладеною нашою позицією, мають забезпечити школяре в пісихологічно єдиному для нього часовому діапазоні наукове

всесохоплююче відображення того чи іншого предмета чи явища у суб'єктивну пізнавальну цілісність. Образно кажучи, учень стосовно якогось предмета, наприклад берези має виступити у ролі садівника (володіючи певними ботанічними знаннями про догляд за цією рослиною), хіміка (операючись на хімічні знання про її ріст), фізика (застосовуючи певні фізичні знання про функціонування рослини), географа (володіючи певними географічними знаннями про ареал її поширення), технолога (оперуючи певними знаннями про властивості деревини цієї рослини), художника (вміючи передати естетичні властивості цієї рослини). Ось таке розуміння учнем цього предмета й виступить повноцінною однинцею його цілісної картини світу.

Дійсну навчально-пізнавальну інтеграцію може забезпечити лише педагогіка розвитку, яка заперечує культ ЗУНів, які формуються на основі переважної експлуатації механізмів сприймання та запам'ятовування, утримуючи школяра на описовому рівні відображення тих чи інших предметів чи явищ. Педагогіка розвитку має оформувати у кожній підростаючій особистості основи діалектичного мислення, тобто мислення пояснюваного, такого, що простежує зародження, становлення, перетворення різних сфер докиля.

Ця педагогіка неможлива без психологічного супроводу як теоретичного підґрунтя конструювання навчального змісту, форм, конкретних педагогічних технологій. При цьому інтегрований навчальний предмет мусить розглядатися як певний спосіб мислення про відповідні явища. У зв'язку з цим відомий американський психолог Дж. Брунер наголошує: “У будь-якій дисципліні немає нічого більш суттєвого, ніж властивий їй спосіб мислення. У її висподіані найважливіше — представити дитині якомога раніше можливість засвоїти потрібний спосіб мислення: фіксуючий підхід до фактів, форми зв'язку між ними. Я гадаю, що юному учніві слід одразу дати можливість розв'язувати задачі, будувати догадки, сперечатися про їх правильність, — одним словом, звести його у саму гущу проблем даної дисципліни”.

Висходячи з цього, зміст інтегрованих курсів слід конструювати не в описовому плані, а у формі навчально-пізнавальних задач, які мають сумісно розв'язуватися педагогом і школярами. У цьому сумісному процесі можливий достатній інтелектуальний розвиток дитини, за якого формуються повноцінна здібності, наукові знання (поняття) та вміння.

Процес формування цілісного наукового світогляду на основі використання інтегрованих навчальних курсів буде методично оптимальним за умови розвитку і доцільного використання можливостей наочно-образного і поняттіального мислення школяра в ході розв'язання навчально-пізнавальних задач. Річу тим, що перевинка цілісності певного предмета на емпіричному рівні у свідомості учня виникає в образній формі. Конкретне уявлення про предмет, його образ маєтимуть у собі різноманітні його якості. І хоч ці якості ще не приведені у систему, все ж дитина розумно користується даним предметом, тобто відповідно до його функціональної властивості. Далі зберігаючи цей образ, який не дозволяє психологічно розпастися конкретному предмету, учень диференціює його внутрішню сутність у системі наукових понять і взаємозв'язків. Це, зрештою, призводить до пізнавального збагачення перевинного образу предмета; таке утворення презентує сформовану цілісну картину світу суб'єкта.

Отже, реформування сучасної освіти лежить на шляху подолання використання викладання навчальних предметів і створення принципово нових навчальних програм, де освітній процес доцільно орієнтувати на розвивально-продуктивний інтегративний підхід.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дж. Брунер. Психологія познання. — Ізд-во “Прогрес”, 1977. — С 390.

Ярослава КОДЛЮК

МОЛОДШИЙ ШКОЛЯР ЯК СУБ'ЄКТ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

В умовах переходу загальноосвітньої школи на 12-річний термін навчання змінюються підходи до розуміння призначення кожного її ступеня, у тому числі й початкової фази освіти. Серед пріоритетних функцій школи першого ступеня визнано загальнонаучальні та розвивальні, а одним із найважливіших її завдань — формування у молодших школярів розгорнутої навчальної діяльності (уміння читатися) [5].

Актуальність виділених підрозділів зумовлюється суспільними потребами, пов'язаними з переходом людства до інформаційного суспільства. Як результат цього переходу — переосмислення самоцінності знань, зміна співвідношення між результативним і процесуальним аспектами навчання на користь засвоєння учніми способів пізнання, формування бажання та уміння вчитися.

Поняття "уміння вчитися" Ю.Бабанський трактує як володіння сукупністю основних загальнонавчальних (межпредметних) умінь і навичок. Деталізує його зміст О.Савченко: "Учень вміє вчитися, якщо він визначає сам або приймає мету, яку ставить вчитель, відповідно до неї планує і виконує необхідні дії, контролює їх та оцінює свої результати" [10, 170].

Сутнієво збагачують уявлення про сутність даного феномена дослідження психологів [9, 12]. Враховуючи двосторонній характер процесу навчання, Г.Цукерман визначає уміння вчитися як уміння вчити себе, буди учнем і вчителем одночасно, в одній особі, самостійно знати і робити те, що на початку навчання виконується лише у співдружності з учителем.

Заступовує на увагу підхід Є.Божович та групи вчених до трактування даного поняття, теоретичним підрозділом якого є розуміння методу навчання як спільнотої діяльності (взаємодії) вчителя й учня. Він дав змогу виділити у структурі методу дві групи компонентів — ті, що реалізують вчителя, і ті, які стають надбанням школяра і реалізуються ним самим (так звані "внутрішні компоненти" методу навчання). До другої групи вчені відносять прийоми розуміння і запам'ятовування навчального матеріалу, навички самоконтролю, способи роботи з науковими посібниками та ін. Саме "внутрішні компоненти", на думку науковців, складають основу уміння вчитися.

Розглянемо інші (найсучасніші) трактування аналізованого поняття: "уміння вчитися є здатність суб'єкта навчальної діяльності до самостійного виходу за межі своїх знань і умінь з метою пошуку нових способів дій" [12, 68]; "уміння вчитися, доступне молодшому школярам, входить у базові здібності саморозвитку" [13, 11]; "удосконалувати, вчити самого себе — значить будувати стосунки з самим собою як з "іншим", таким, що змінюється, якій вчора думав і діяв не так, як сьогодні" [12, 159].

У вказаних означеннях чітко простежуються основні компоненти уміння вчитися:

а) рефлексії дій й операцій, необхідні для того, щоб відділити відоме від невідомого, усвідомити недостатність наявних знань, умінь та навичок, тобто відповісти на перше питання самонавчання: чого навчатися?

б) продуктивні дії і операції, які потрібні для оволодіння новими знаннями та уміннями і дають відповідь на друге питання самонавчання: як навчатися? (Г.Цукерман).

Рівень сформованості даного уміння значного мірою зумовлюється віковими особливостями школярів. У контексті аналізованої проблеми заслуговують на увагу дослідження вчених щодо можливостей розвитку даної якості у рамках початкової школи:

- "на ранніх етапах навчання, коли навчальна діяльність може здійснюватися лише як спільна діяльність дитини і дорослого, уміння вчитися виявляється як здатність дитини ініціювати специфічну навчальну взаємодію з учителем" [12, 68];
- "для дитини 6–7 років уміння вчитися — це, насамперед, уміння включатися й ініціювати специфічне навчальне співробітництво" [13, 12];
- "здатність навчати себе з допомогою іншого (вчителя), тобто ініціювати навчальне співробітництво є найбільш ранній інтер-психологічний вимір майбутнього уміння вчитися" [12, 217];
- "тідsumок початкової освіти — це дитина, яка навчає себе з допомогою дорослого", тобто здатна відповісти на два запитання: "Чи можу я розв'язати дану задачу?" і "Чого мені не вистачає для розв'язання?" [12, 101];
- "уміння вчитися у його розвинутій індивідуалізованій формах складається за межами молодшого шкільного віку. У початковій школі суб'єктом навчальної діяльності є клас як навчальна спільнота" [12, 218].

Важкоємо, що виділені характеристики відповідають дослідницькою продуктивністю і можуть сприувати основу для розробки психолого-педагогічних критеріїв сформованості уміння вчитися у молодшому шкільному віці, а також для з'ясування проблем наступності.

Співставивши точки зору дидактиків і психологів на трактування сутності означеного поняття, помічкою, що науковий пошук педагогів зорієнтований в основному на розробку

технології формування загальнонаучальних умінь і навичок, тоді як психологи перевагу надають розв'язкові рефлексії як необхідної умови уміння в читися.

Аналіз психологічно-педагогічної літератури і педагогічного досвіду свідчить про те, що на становлення дитини як школяра істотно впливають передумови навчальної діяльності, сформовані у період дошкілля, тому характеризуюмо психологічні особливості дітей 6–7-річного віку з точки зору можливостей оволодіння загальнонаучальними уміннями і навичками.

Науковий доробок Д.Ельоніна, О.Венгера, М.Піддъякова, В.Котирло, С.Коробко та ін. вченів свідчить про значні можливості дітей 6–7-річного віку у засвоєнні знань, формуванні умінь і навичок. Центральним моментом в оволодінні навчальною діяльністю, вважають дослідники, є переорієнтування свідомості школяра з кінцевого результату, якого потрібно доссясти у процесі розв'язання завдання, на способи його виконання. Саме інтерес до способів виконання завдання, на думку вченів, становить психологічну основу навчальної діяльності.

Найбільш системно, з урахуванням структури процесу учніння, представлено підхід до виділення передумов навчальної діяльності у дослідженні О.Прокури [8]. Позновартісна навчальна діяльність, на думку відомого психолога, значною мірою зумовлюється передумовами, що застосуються у дошкільному дитинстві: умінням сприймати навчальну задачу, розвитком допитливості, змінням планувати свої дії, здійснювати самоконтроль, здатністю усвідомлювати навчальній матеріал, ступенем розвитку рефлексії.

Результати дослідження психологічних особливостей дітей даної вікової групи дали можливість визначити основну передумову навчальної діяльності — уміння свідомо підпорядковувати свої дії правилу, що узагальнено визначає спосіб діяльності (Л.Венгер, І.Зверев, М.Піддъяков, А.Пищако). Науки ці стверджують, що “в цей період у дитини виникає стан, який можна назвати наукуванням” [4, 6]. О.Усов в ідділку інтелекту якості наукуваності, які включають уміння слухати і чути дорослого (основний показник оволодіння елементарними формами навчальної діяльності у дошкільному віці), працювати за його вказівками, здатність відокремлювати свої дії від дій інших, здійснювати самоконтроль [11]. Додамо, що у психологічній науці виділено інтегративний показник, що засвічує готовність шестирічної дитинки до шкільного навчання — шкільну зрілість (на відміну від семирічних, для яких також показником виступає психологічна готовність до навчання) [8]. Компоненти шкільної зрілості розроблені німецькими дослідниками Г.Гетцер, А.Керном, Г.Штребел та чеським науковцем Я.Йірасеком і включають розумову зрілість, показниками якої вважають диференціювані сприймання, довільну увагу, аналітичне мислення, емоційну, що характеризується певною емоційною стійкістю дитини, відсутністю імпульсивних реакцій, соціальну зрілість, пов’язану з потребами спілкування з іншими дітьми. Щодо психологічної готовності до школи, то вона, на думку О.Прокури, є наслідком первого року навчання шестирічок у школі.

Зауважимо, що врахування основних передумов навчальної діяльності, які склалися за період дошкільного дитинства, — важлива, на наш погляд, дидактична умова ефективного формування уміння в читися як цілеспрямованості особистості.

У зв’язку з виникненням актуалізується проблема наступності у роботі дошкільників закладів і школи, яка трактується як цілеспрямованість, двосторонній зв’язок, що передбачає, з одного боку, розвиток у дошкільників передумов навчальної діяльності, установку на виконання тих вимог, які будуть пред’явлені дітям з перших днів перебування у школі, а з іншого, — врахування готовності дитини до шкільного навчання, рівня сформованості основних передумов навчальної діяльності з метою їх розвитку.

Таким чином, теоретичний аналіз поняття “уміння в читися” свідчить про те, що його ядро утворюють загальнонаучальні уміння і навички. Зміст роботи в означеному аспекті у рамках початкової школи визначається програмово “Формування загальнонаучальних умінь і навичок” (автор О.Савченко). Розподіл міжпредметних умінь здійснено з урахуванням структури навчальної діяльності й передбачає оволодіння молодшими школярами організаційними, загальномовленнєвими, загальноті酣нальними і контролюно-оцінювальними уміннями. Зважаючи на їх різноманітність, на них зроблена спроба виділити у кожній групі провідні, тобто ті, що включають всі інші або сприяють їх розвитку, та визначити дидактичні умови формування даних умінь [3].

Організаційні уміння і навички, що спрямовані на раціональну організацію навчальної діяльності, передбачають сволодіння такими уміннями: організовувати робоче місце, точно виконувати вказівки вчителя, планувати наявні дії, працювати з підручником.

Провідними загальними пізнаннями уміннями, які забезпечують розвиток в учнів культури спілкування, є: уміння слухати, відповідати, запитувати, маркувати.

Загальнопізнавальні уміння передбачають сволодіння мисливськими операціями і спрямовані на формування у молодших школярів спостережливості, аналізу, порівняння, узагальнення.

Важливими компонентами навчальної діяльності є дії контролю й оцінки. Їх формування передбачає поєднання мотиваційного і процесуального аспектів, оскільки “виконання потреби в самоконтролі, з одного боку, і суб'єктивна діяльність засобами і способами самоконтролю, з іншого, — є дві необхідні сторони його формування”, — вказує А.Маркова [6, 101]. Серед групи контрольно-оцінювальних умінь провідними вважаємо такі: уміння орієнтуватися на зразок, здійснювати само- і взаємоконтроль, висловлювати оцінки судження.

Результати експериментального дослідження дали змогу встановити, що достатньо ефективно для формування загальнонавчальних умінь і навичок є така сукупність підзакінческих умов:

- вражування сформованості основних передумов навчальної діяльності дошкільників до початку навчання в школі;
- забезпечення цілеспрямованості і систематичності у визначені і реалізації розвивальних завдань у системі уроків;
- поетапне формування вказаних умінь і навичок;
- поєднання прямого й опосередкованого шляхів впливу на дану якість;
- формування загальнонавчальних умінь і навичок на основі міжпредметних зв'язків;
- формування уміння вчитися як цілісної якості особистості.

Розкрімо шляхи реалізації виділеніх підходів на прикладі уміння працювати з підручником як важливої складової уміння вчитися.

Вказане уміння — комплексне, воно складається з багатьох часткових: знати основні елементи книжки; орієнтуватися у її структурі; працювати з текстом, ілюстраціями; вміти виконувати завдання, вправи (засвоїти узагальнений підхід до виконання) тощо. З іншого боку, підручник як засіб навчання, на думку Д.Зуєва, поєднаний сприятливо набуття певних знань, вироблення у процесі учіння умінь і навичок, досвіду творчої діяльності, уміння орієнтуватися у предметі, шукати і знаходити необхідну інформацію, тобто забезпечувати не лише змістову, а й процесуальну сторони навчання. Тому, щоб сформувати у школярів дану якість, важливо організувати роботу у таких напрямках: се знакомити з будовою підручника, вчити користуватися його основними структурними компонентами, формувати уміння самостійної роботи з навчальною книгою.

Загальні, учні початкових класів сволодівають аналізованим умінням поступово. Передусім доцільно “звесті” дітей у світ книги, познайомити їх з будовою підручника. Зустріч з першою книгою — Букварем — можна провести в ігровій формі, коли до “першачків” присходить “живий” буквар (його роль виконує один із учнів попереднього випуску). На макеті підручника вчитель показує, що також обкладинка, сторінка, де знаходиться корінець книжки. Учні уважно слухають і відшукують виділені елементи на своїх букварях, які лежать перед ними на партах. Отримані знання діти закріплюють і поглинюють на інших уроках.

Враховуючи підхід учнів (В.Бейтісон, В.Беспалько, Д.Зуев та ін.) до трактування підручника як системи, що має відповідну структуру — текст (основний, додатковий, пояснювальний) та позатекстові компоненти (апарат організації засвоєння, ілюстративний матеріал, апарат орієнтування), уміння працювати з підручником розглядаємо як інтегроване, сформованість якого забезпечує здатність школяра користуватися кожним із виділеніх компонентів.

У контексті аналізований проблеми значний інтерес виникають позатекстові компоненти підручника, насамперед апарат орієнтування, який поєднаний забезпечити орієнтацію школяра у структурі і змісті книжки, створити необхідні умови для успішної самостійної

роботи з нею [2]. Даний структурний елемент включає: передмову, зміст, шрифтові й кольорові виділення, сигнали-символи та ін.

Насамперед знайомство учнів із зовнішнім виглядом підручника. Розглядаючи обкладинку, школярі дізнаються, що на ній вказана назва підручника, його автор, клас, для якого призначена дана навчальна книга. Титульна сторінка містить додаткові відомості про підручник: місто, в якому він виданий, називу видавництва, рік видання, а також дані про те, кому рекомендованої до використання (підручник — це державний документ).

Щоб дізнатися, що учні будуть вивчати на уроках, можна дати завдання погортати підручник. Учитель при цьому вказує, де знаходяться номери сторінок, як пронумеровані завдання та вправи; нагадує, як правильно перегортати сторінки; розкриває зміст найважливіших умовників позначення (зауважимо, що знання про сигнали-символи, шрифтові та кольорові виділення тощо педагог повідомляє у міру того, як вони появляються на сторінках підручника).

Мотиваційно викраєдання є вступне звернення до читача на початку книжки, в якому даються поради щодо того, як працювати з підручником, на що звертати особливу увагу, висловлюється побажання наповегливо оволодіти навчальним матеріалом. Доречно запропонувати учнім на першому уроці ознайомитися з ізмістом вказаного звернення.

Важливим структурним компонентом апарату орієнтування є "Зміст". Діти дізнаються, що у змісті вказані теми, які розкриваються у підручнику, та сторінки, на яких дані теми починаються. "Скільки всього тем?", "Яка найбільша?", "Яка найменша?", "Як називається перша тема?", "На якій сторінці знаходитьться тема...?", "Що означають числа, написані справа?" — такі питання присмають учнів користуватися змістом у повсякденній роботі.

Щоб дізнатися не тільки прізвище автора (авторів) підручника, а й ім'я та по-батькові, потрібно заглянути на останню сторінку (такі дані містяться там).

З метою закріплення набутих знань доречно запропонувати учням кілька запитань: "Де записана назва підручника?", "Що міститься зверку на обкладинці?", "Про що можна дізнатися, розглянувши обкладинку?", "Які дані про підручник можна почерпнути з титульної сторінки?", "Яку роль відіграє "Зміст?", "Як дізнатися, для якого класу призначена дана навчальна книга?", "Називте місце видання підручника", "У якому видавництві його видано?" та ін.

Навчальний матеріал підручників для початкової школи представлений у формі текстів, ілюстрацій, завдань і вправ, рідше — таблиць, схем, тому так важливо ознайомити школярів з даними структурними елементами.

Значущість уміння працювати з текстом загальноизвестна. Його психологочні основи належно проаналізовані у дослідженнях Г.Гранік, Л.Концевої, С.Бондаренко, стосовно молодшого шкільного віку — Н.Чепелевої та ін. вченів. Вказуючи на незадовільний стан сформованості даного уміння в учнів початкових класів, науковці основну причину вбачають у недооцінці в теорії і практиці шкільної першого ступеня процесуального компонента змісту освіти (навчальний матеріал розглядається переважно лише як джерело інформації, а способи інтелектуальної діяльності, логічної обробки матеріалу залишаються поза увагою педагогів). Тому уже з першого класу важливо вчити учнів працювати з текстом: використовувати різні види переказів — стислий, вибірковий, дослівний тощо; відповідати на запитання за змістом прочитаного; самостійно формувати питання до тексту, ділити твір на логічно завершені частини; підбирати заголовки; знаходити незрозумілі слова і словосполучення та ін.

Характерною особливістю підручників для початкової школи є наявність значної кількості ілюстрацій. Тому формувати уміння "читати" ілюстрацію, а значить розвивати спостережливість, уважність — важливі завдання класовода. Характер наявних ілюстрацій досить романтичний: одні відображають певний момент у розвитку подій, описаніх у тексті; інші подані у вигляді предметних малюнків; треті відображають події, що відбуваються уже "поза текстом", тобто після його закінчення. Роботу з ілюстраціями на уроці можна організувати у таких напрямках: формувати питання, ізучи від тексту до ілюстрації і наявні; виявляти випадки нестігівпадання тексту і малюнка ("Чи відповідає дана картина змісту оповідання?", "Чи все на картині намальовано так, як описано у тексті?"); предметні малюнки використовувати для логічних вправ (задань на порівняння, узагальнення, класифікацію). Важко зазначити, що ілюстративний матеріал повинен не лише деталізувати зміст тексту, але й містити додаткові пізнавальні відомості.

Інший позатекстовий компонент підручника — апарат організації засвоєння — включає завдання, вправи, таблиці та ін.

Традиційне навчання свідчить про те, що вчителі не привчають дітей вдумуватися у зміст завдання, записаного у підручнику. Вони часто самі читають і пояснюють вправу, що призводить до невміння вивчати інструкцію.

Уже на першіх сторінках підручників пропонуються завдання для самостійної роботи: скласти речення за поданою схемово; намалювати у зошиті певну кількість кружечків; розв'язати приклади з опорою на малюнки, орієнтуючись на зразок тощо. Тому так важливо привчати учнів поетапно виконувати завдання: правильно сприймати інструкцію (що потрібно зробити, яку роботу виконати, як оформити результат); у процесі виконання орієнтуватися на зразок; здійснювати поточний контроль; після завершення оцінити виконану роботу. Уміння вивчати інструкцію вчені тісно пов'язують з умінням контролювати завдання за допомогою підручника.

Основна мета роботи над правилом — допомогти учням зрозуміти його суть, зміст. Часто вчителі при поясненні нової теми підводять учнів до певних висновків та узагальнень, опираючись на додатковий матеріал. Зauważмо, що здебільшого доцільно проводити таку роботу на матеріалі підручника, оскільки вказаній прийом сприяє формуванню уміння працювати з даним видом навчальної літератури. Формулування правила учні мають читати у книжці, що значно полегшує їм процес підготовки домашнього завдання.

Самостійна робота як метод навчання у початкових класах включає такі етапи: підготовчий, орієнтувальний, виконавчий, перевірний (контрольний) (М.Казанський, Т.Назарова). Структура самостійної роботи з підручником ідентична. Особливо важливий підготовчий етап, основне призначення якого полягає в тому, щоб дитина усвідомила, що вона буде навчатися, виконуючи дане завдання; які знання та уміння необхідні; вибрала серед них найраціональніші; склали план виконання.

Для керівництва самостійною роботою з підручником пропонуємо алгоритм, розроблений Т.Назаровою [7, 109].

Для того, щоб правильно виконати самостійну роботу, потрібно:

1. Підготуватися до неї подумати, що я буду навчатися, виконуючи самостійну роботу, і що потрібно знати та зміти, щоб її виконати.

2. Виконати.

3. Перевірити виконану роботу.

Особливу увагу автор акцентує на двох моментах підготовчого етапу: чого будемо навчатися і що для цього потрібно знати і зміти, оскільки саме вони, згідно з теорією поетапного формування розумових дій П.Гальперіна та Н.Талізіної, складають орієнтувальну основу дій. Не менш важливе значення має володіння конкретними способами самоkontролю, які специфічні для різних навчальних предметів.

Підводячи підсумок уроку, важливо ще раз привернути увагу дітей до навчальної книжки: "Що нового ви дізналися про підручник?", "де записуються номери завдань?", "Що означає підготуватися до самостійної роботи?" та ін.

Дорадмо, що уміння працювати з підручником — важливое міжпредметне уміння, а тому робота з книжкою має стати для учителів предметом спеціальної уваги. З іншого боку, розвиваючи дане уміння, діти освоюють іншими загальнонауковими уміннями (вміння аналізувати, порівнювати, запитувати, контролювати роботу тощо).

Загальнознанням в науці вважається положення про те, що міжпредметні вміння формуються як прямим, так і опосередкованим шляхом. Прямий шлях включає чіткі вказівки, що і як учні повинні виконувати. Він виражається у цілеспрямованому оволодінні навчальною діяльністю шляхом виконання завдань і вправ, складених з урахуванням її структурних компонентів — мотиваційного, змістового і процесуального.

Опосередкований шлях створює умови, які сприяють оволодінню молодіжними школограмами необхідними уміннями, і здійснюється через підбір і організацію змісту та методів навчання, забезпечення емоційно позитивного фону уроку. Гуманістичні цінності освіти зумовлюють прорітет особистісно орієнтованого навчання, найголовнішими ознаками якого є

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

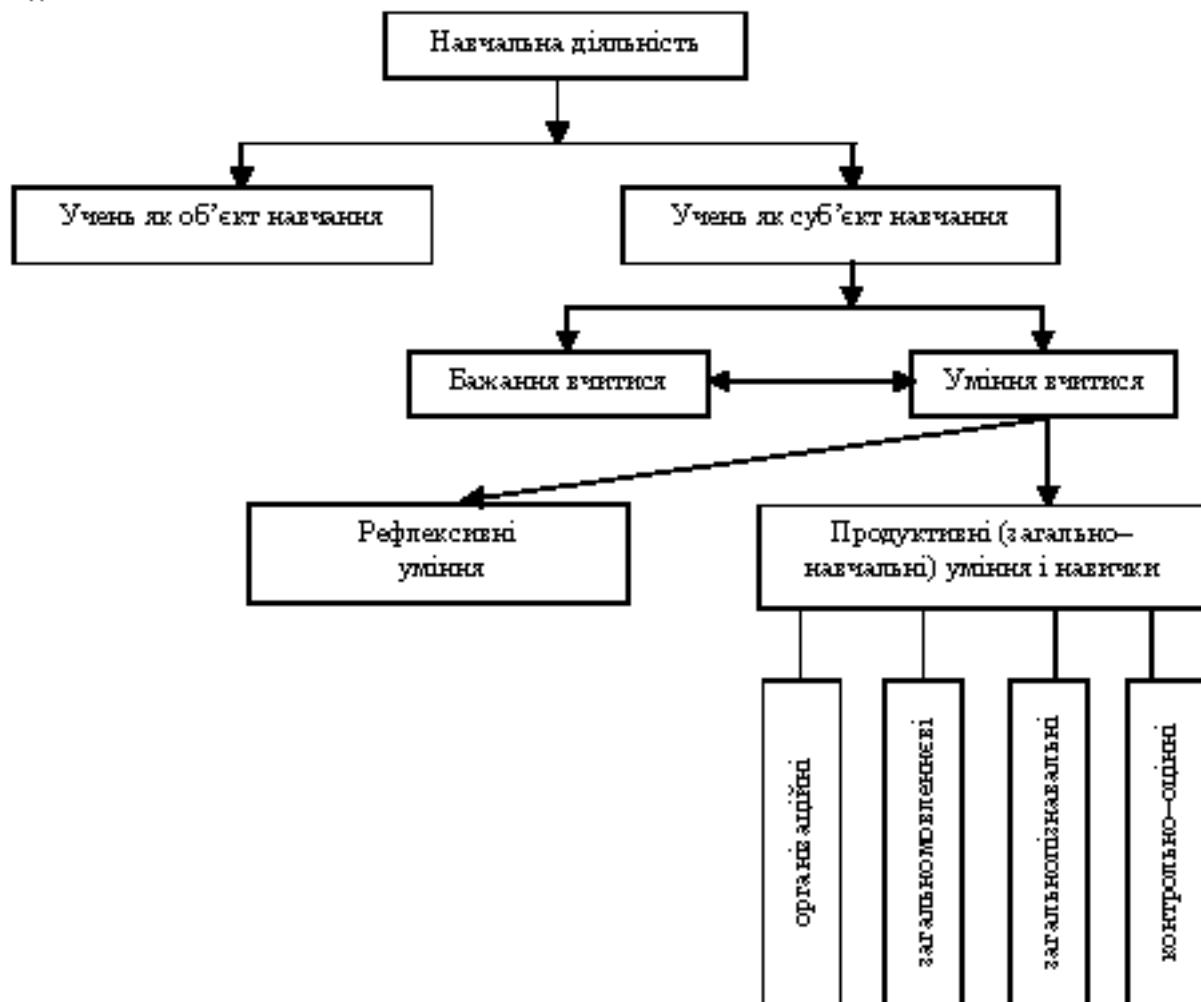
“багатоваріантність методик, уміння організувати навчання одночасно на різних рівнях складності, утвердження всіма засобами цінності й гідності дитячої особистості” [5].

Важливим засобом опосередкованого впливу на учнів є стимулююче педагогічне спілкування: “Чому ти так думаєш?”, “Ти впевнений?”, “Доведи, що це так”, “Не поспішай. Помни міркувати спочатку” — такі запитання і поради привчають дітей бачити різні варіанти виконання завдання, вибирати серед них найбільш раціональні; вселяють впевненість у власні сили.

Охарактеризовані уміння формуються в учнів поступово. “Вказуючи учителю, чого вона ще не знає і не віде, де потребує допомоги дорослого, дитина активно включає учителя у власну навчальну діяльність, тобто стає не виконавцем, а справжнім суб’єктом навчальної діяльності” [14, 41]. Такий рівень навчальної самостійності Г.Цукерман вважає максимумом вікових можливостей молодшого школяра, чия навчальна діяльність не може і не повинна ще бути повнотою інтерпретації.

Таким чином, формуючи у молодших школярів уміння вчитися, ми сприяємо тому, що дитина стає не лише об’єктом навчання, а й його суб’єктом, тобто носієм двох якостей — рефлексивних, необхідних для того, щоб зрозуміти навчальну задачу, усвідомити недостатність наявних знань та умінь, і продуктивних, які потрібні для набуття нових способів діяльності.

Узагальнено місце уміння вчитися у структурі позиції суб’єкта навчальної діяльності подано на схемі 1.



ЛІТЕРАТУРА

- Дакыдов В.В. Концепция гуманізації російського начального образовання // Психологическая наука и образование. — 2000. — №2. — С.5–17.
- Зуев Д.Д. Термины и их определения (Структура современного школьного учебника) // Проблемы школьного учебника. — М.: Просвещение, 1980. — Вып.8. — С.330–335.
- Кодюк Я.П. Формування загальнонаціональних умінь і навичок в учнів 1–2 класів 4-річної початкової школи: Автореф. дис....канд. пед. наук. — К., 1993. — 24 с.
- Коломійський Я.Л., Панко Е.А. Учителю о психології дітей шестирічного віку. — М.: Просвещение, 1988. — 190 с.
- Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) // Педагогічна газета. — 2002. — №1(91). — С.4–6.
- Маркова А.К. Психологизація язика як средство общения — М.: Педагогика, 1974. — 240 с.
- Назарова Т.С. Реализация межпредметных связей в работе с учебником на уроке (1 класс) // Внутриматематические и межпредметные связи в начальном обучении: Межвуз. сб. научн. трудов / Ред. коллегия Г.В. Бельтикова, Т.С. Назарова; Отв. ред. Т.Г. Рамзаева. — Л.: ЛГПИ им. А.И.Герцена, 1981. — 130 с.
- Прокура О.В. Психологічна підготовкачителя до роботи з першокласниками. — К.: Освіта, 1998. — 199 с.
- Психолого-педагогические проблемы развития школьника как субъекта учения / Под ред. Е.Д. Божович. — М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО "МОДЭК", 2000. — 192 с.
- Савченко О.Я. Дидактика початкової школи. — К.: Абрис, 1997. — 416 с.
- Усова А.П. Обучение в детском саду / Под ред. А.В. Запорожца. — 3-е изд., испр. — М.: Просвещение, 1981. — 176 с.
- Цукерман Г.А. Как младшие школьники учатся учиться? — Москва — Рига: ПЦ "Эксперимент", 2000. — 224 с.
- Цукерман Г.А., Поливанова Н.К. Введение в школьную жизнь. — Томск: "Пелант", 1996. — 160 с.
- Цукерман Г.А. Условия развития рефлексии у шестилеток // Вопросы психологии. — 1989. — №2. — С.39–46.

Катерина БАЛТРЕМУС

КРИТЕРІЙ ТА РІВНІ ГУМАНІЗАЦІЇ НАЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

Гуманні цінності і відповідні їм норми є тим культурним кодом, який визначає послідовність поведінку і регулює взаємини людей, забезпечує раціональність і людяність їхнього способу життя, а отже, життєздатність суспільства. Саме гуманне виковання сприяє оподіненню суспільних відносин, формуванню взаємодії людей за суб'єкт-суб'єктною моделлю, зміст якої безпосередньо впливає на стяжованість і характер потреб, цілей, інтересів особистості.

Це дозволяє зробити висновок, що проблема гуманізації навчання і виковання підростаючого покоління має важливе соціально-педагогічне значення. Від її успішного розв'язання залежить розвиток у школярів високих моральних якостей, таких як: порядність, милосердя, доброзичливість, відвертість, щирість, гуманність. Її значущість підтверджується статтями 23, 28, 29, 34 Конституції України [4], й статтями 12, 13, 29 Конвенції ООН про права дитини [3], що значково мірою актуалізує дослідження цієї проблеми і визначає необхідність пошуку ефективних форм і методів її впровадження у школьне життя.

Дослідження проблеми гуманізації начально-виховного процесу її теоретичний аналіз результатів діагностичного вивчення її рівня передбачає виділення ознак та показників ступеня прояву цієї характеристики, а також визначення виміру ефективності викової практики на різних етапах її розвитку.

Показники гуманізації виковання ми визначаємо у властивостях викової системи та її результатах — у розвитку дитини, ступені її комфортності у школі, атмосфері школи, можливостях самореалізації учнів, вчителів, батьків. Вивчення різних реалізацій особистісно орієнтованого підходу у практиці школи дає необхідну інформацію про ефективність застосування методів, форм навчально-викової роботи, дієвість проведених заходів,

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

допомагає вчасно виявляти упущення та недоліки у роботі, оперативно усувати їх, знаходити нові реальні напрями й ефективні методи навчання та виковання учнів.

З огляду на це ключовими для виявлення рівня гуманізації навчально-виксового процесу школи, педагогічних умов її функціонування ми визначаємо поняття “гуманізація навчально-виксового процесу”, “умови гуманізації”, “критерій”, “рівень”.

Проблема гуманізації освіти надзвичайно інтегративна та багатоаспектна, тому ми розглядаемо гуманізацію освіти як процес формування особистісно орієнтованого педагогічного середовища на засадах взаємодії всіх учасників педагогічного процесу, сподвигнення, одухотворення всіх сторін шкільного життя, а її необхідними педагогічними умовами вважаємо впровадження ідей гуманізму у мету, зміст, форми та методи урочини та позаурочиній діяльності школи, в управлінні школою та характер взаємовідносин всіх учасників навчально-виксового процесу: учнів, вчителів, батьків.

Визначаючи ці критерії, ми висходили з того, що вони є основовою для порівняння, зіставлення предметів або явищ, деяким еталоном вираженості певної якості.

Спираючись на монографію В.Білоусової, під критерієм ми розуміємо ідеальний зразок, еталон, що виражає вищий, найдосконаліший рівень гуманного навчально-виксового процесу, порівняно з яким можна встановити ступінь відповідності і наближення реального його рівня до ідеалу. Він поданий сукупністю ознак, які дозволяють відрізняти один рівень гуманізації навчально-виксового процесу від іншого [1].

На сьогодні у педагогічній науці та практиці утвердився інтегральний підхід у пошуках стрісменних критеріїв гуманізації. Так, О.Вишневський пропонує вважати загальнолюдські цінності критеріями гуманізму, а ступінь їх впровадження у практику шкільного життя — критеріями його гуманізації [2]. У роботах М.Монахова, Л.Киріїков, В.Білоусової, В.Магуріної виділено критерії та рівні гуманізації взаємні учителів та учнів [1; 5]. Зокрема, В.Білоусова виділяє чотири критерії, такі, що стосуються духовної сторони — інтелектуальної, потребно-мотиваційної, емоційної і такої, що стосується практичної сторони гуманістичного розвитку особистості — поведіновісний [3,180]. Усі перелічені критерії можна охарактеризувати за допомогою системи показників. Вони становлять сутність відповідного критерію і найтовіше інше відображають зміст гуманістичних взаємністей старшокласників, їх якісні та кількісні показники. В результаті В.Білоусовою був розроблений апарат для їх вимірювання, який складається з 25-ти пунктів (до кожного з чотирьох критеріїв відповідно — 6, 6, 5, 8 показників), а також запропоновано шість рівнів, які визначають ступінь оформленості кожного з критеріїв: вищий, високий, середній просунутий, середній, низький та елементарний. Відповідно до цих рівнів оцінювання показників може здійснюватись за шестибальною шкалою, а сума оцінок дасть уявлення про ступінь сформованості і прояву гуманістичних взаємовідносин старших школярів [1].

У сучасній педагогічній теорії розроблені критерії гуманізації лише окремих аспектів шкільного життя, наприклад: змісту навчання та виковання, їх форм та методів, взаємні учителів та учнів тощо. Створити інструментарій для оцінки ступеня гуманізації всього навчально-виксового процесу надзвичайно складно, оскільки це явище багаторівневе та багатоаспектне. Тому ми не ставили собі з метою розробити такий високоякісний вимірювальний апарат, а отже, не претендуюмо на повноту охоплення всіх цих аспектів та рівнів. У своїй роботі ми користувалися такими критеріями, які за результатами нашого дослідження розкривають цілісний стан гуманного навчання і виковання старшокласників на тому чи іншому етапі їх розвитку.

Основними критеріями, покладеними нами в основу визначення рівня гуманізації навчально-виксового процесу у старших класах загальноосвітньої школи були такі: розвиток творчих здібностей та громадських якостей особистості; створення комфортного морально-психологічного клімату, атмосфери взаємодовіри, взаємоподоваги та взаємовідповідальності; створення соціокультурного середовища, яке стимулює до самопізнання і самовдосконалення; вражування індивідуальних особливостей старших учнів, звернення до їх мотиваційно-потребно сфери; демократизація управління школою; сподвигнення усього змісту навчально-виксової діяльності, всіх видів і форм взаємостосунків між всіма учасниками навчально-виксового процесу. Важливим критерієм у нашому дослідженні була також мотивація здобуття учнями знань, яка є основовою поведінкою особистості.

Тоді критеріальними показниками є: ступінь психологічної комфортоності учнів у школі; вражування іхніх вікових ритмів, сензитивних періодів у навчанні; диференційований підхід, робота в індивідуальному режимі; оптимізація форм контролю знань, оцінювання не тільки результату, а й затрачених зусиль; забезпечення почуття успіху кожної дитини; організація "життєвого простору" учнів, продумане оточення; ступінь інтеграції школи та сім'ї, тобто ступінь сформованості особистісно-орієнтованого педагогічного середовища.

Визначені критерії знаходять відображення і відповідають п'ятьом рівням сформованості гуманістичного навчально-виксового процесу у старших класах загальноосвітньої школи: вищому, високому, середньому, низькому та елементарному.

Вищий рівень. Навчально-виксовий процес у школі характеризується як гуманний. Принцип гуманізації закладено у мету та концепцію школи. У центрі навчально-виксового процесу — дитина, яка є не тільки об'єктом, але й суб'єктом виксовання. Життєвий досвід дитини — вирішальний фактор формування особистості; дитина сама створює свою особистість, а вся система навчання та виксовання допомагає їй виявити у собі і розвинути те, що їй органічно притаманне. Школа забезпечує простір вільном та природним провівам особистості дитини. Свобода кожного учня заключується тільки там, де починається свобода іншого уча.

Основна увага у виксованні старшокласників надається моральному виксованню з пріоритетом загальнолюдських цінностей. Діяльність школи побудована так, що сама її організація виковує дітей у дусі високої моральності.

У навчанні здійснюються принципи гуманітаризації змісту освіти, диференціації та індивідуального підходу до учнів, гуманізовано форми контролю знань, крім результату оцінюються також зусилля, які затрачені на здобуття знань. Оцінки не оголошуються прислюдно, або зовсім відсутні. Серед методів навчання переважають пошукувий, частково-пошукувий та проблемний. Надається перевага індивідуальним формам навчання над груповими. Кожному учню забезпечено почуття успіху у будь-якій діяльності.

В управлінні школово всі організаційно-педагогічні рішення приймаються на загальніх демократичні зборах колективу. Створено Біллику раду школи, в роботі якої беруть участь обрані учні, вчителі, батьки. Організовано психологічну службу та педагогічний консультант; працює Батьківський університет (теоретично-практичний семінар).

У взаємостосунках учнів, вчителів, батьків панує демократичний та духовний рівні спілкування, атмосфера співпраці та співторчості.

Мотивація навчання — "Я-мотивація", тобто "ядро" особистості і пов'язані з ним особистісні цінності як стійкі самоцінні морально-духовні принципи. Лише особистісне "Я" надає пізнавально-навчальній діяльності внутрішнього смислу, значущості, цінності. Така спрямованість закріплюється, за пропозицією І.Бека, у судженнях: я повинен вчитися, щоб з допомогою своїх здібностей утверджувати позицію дбайливого ставлення до світу речей і світу людей, позицію справедливості, толерантності і т. ін. [4, 123].

Високий рівень. Принцип гуманізації закладено у мету та концепцію школи. У школі працює колектив однодумців, що намагається побудувати роботу так, щоб створити умови для самореалізації особистості учнів, вчителів і батьків. Атмосфера у школі тепла, дружня; учні і вчителі вчаться та працюють із задоволенням. Навчання та виксовання побудовані з урахуванням власного вибору дитини: у школі працюють гуртки за інтересами, майстерні, клуби.

Відбулися значні гуманістичні зміни у змісті виксовання: оплюднено зміст більшості навчальних дисциплін, здійснюється принцип гуманітаризації навчання. У старших класах введено профільні навчання за вибором учнів, викладаються факультативні курси, розроблена система індивідуальних занятт. Оцінювання знань здійснюється за модульно-рейтинговою системою. Оцінки виставляються в індивідуальні запікові книжки та не розголошуються. Надається можливість покращити запікову оцінку у будь-який час за бажанням учня. Серед методів навчання переважають пошукувий та частково-пошукувий, проблемний методи. Групові форми навчання органічно поєднуються з індивідуальними.

У школі працює учнівське самоврядування, всі рішення приймаються колегіально. Діє психологічна служба, проводиться індивідуальна психологічна консультація для учнів, вчителів і батьків. Постійно здійснюються навчання батьків та підвищення їх амфікалії вчителям.

Переважають демократичний та інтегративний стилі педагогічного спілкування між учнями, вчителями, батьками; взаємні спільноти зацікавленості.

Мотивація навчання — "Я-мотивація". Спрямованість пізнавально-навчальної діяльності визначається у судження: я повинен вчитися, щоб дізнатися про нове, цикаве, я хочу розвивати своє мислення, пам'ять, здібності для того, щоб реалізувати їх як найповніше у подальшому житті.

Середній рівень. Принцип гуманізації не є основним, або він відсутній у меті та концепції школи. Значна увага надається моральному вихованню з пріоритетом загальнолюдських цінностей, але в основному школа працює за односторонньо інтелектуалістичною моделлю (тобто її головна мета — здобуття учнями знань, умінь і навичок).

Започатковано гуманістичні зміни змісту навчання: збільшено долю предметів гуманітарного циклу. В школі працюють профільні класи або класи з поглибленим вивченням предметів за вибором учнів. Здійснюється принцип диференціації навчання. Система оцінювання — традиційна, оцінки оголошуються. Основні методи навчання — проблемний, частково-пошуковий, репродуктивний. Форми навчання — традиційні, групові значно переважають індивідуальні.

В управлінні школою застосовуються демократичні методи, рішення приймаються педагогічною радовою, але учні та батьки беруть участь у цьому епізодично.

У школі частково функціонує демократичний, але переважають маніпулятивний і стандартизований стилі спілкування. Атмосфера тепла, доброзичлива. Більшість учнів та вчителів почуються психологічно комфортно.

Низький рівень. Принцип гуманізації відсутній у меті та концепції. Школа, здійснюючи радикальні перетворення, поки що не змогла повною мірою подолати негативи, притаманні авторитарній системі виховання, повернутися до інтересів особистості, її життєвих проблем. Незважаючи на те, що учням проголосовано суб'єктом власного розвитку, до нового нерідко ставляться як до об'єкта педагогічного впливу, категорія "виховання" у більшості випадків укладається у звичай: поставити емногу, підказати, проконтроловати.

У змісті навчання не спостерігається гуманістично спрямовані зміни. Система оцінювання знань — традиційна. Оцінки оголошуються. Серед методів навчання переважають проблемний та пояснювально-ілюстративний. Застосовуються групові та індивідуальні форми навчання, перші значно переважають.

Створено шкільне самоврядування, але учні та батьки майже не беруть участі у вирішенні загальношкільних проблем.

Колектив вчителів усвідомлює необхідність демократичних змін шкільного життя на засадах гуманізму, але ці зміни спостерігаються лише на рівні взаємостосунків вчителів та учнів і проявляються в тому, що вчителі намагаються налагодити діалогічне спілкування та рівноправні взаємні з учнями. Завдяки цьому у школі існує доброзичлива атмосфера, більшість учнів почуються комфортно.

Мотивація здобуття знань — примітивно-прагматична, може бути висловлена у такому судженні: я повинен вчитися, щоб розвивати свої розумові якості та здібності; я повинен дослісти усіх у навчанні, щоб застужити сквалення своїх рідників, а у подальшому поступити у вищий навчальний заклад; у школі мені подобаються зустрічі з друзями, спілкування з вчителями.

Елементарний рівень. Принцип гуманізації відсутній у меті й концепції. У школі панує авторитарна система викоряння і навчання. Спостерігається стандартизація виковного процесу, подрібнена спрощеної системи викоряння довільним набором виковних заходів. Основовою педагогічною технологією є переважно починальне викоряння (вимоги моралі запищаються лише на рівні відомого і недостатньо впливають на поведінку). Учень у більшості випадків розглядається як об'єкт виковного впливу, а не як суб'єкт соціального життя, саморозвитку і самовизначення.

У змісті, формах та методах навчання не відбувається гуманістичні зміни. Серед методів навчання панує репродуктивний, рідко застосовуються проблемний та частково-пошуковий. Майже не проводиться індивідуальні заняття, основна форма навчання — групова. Система оцінювання — традиційна. Однак отримуються, а негативні ще й супроводжуються відповідним коментарем.

В управлінні школою переважає адміністрування. Учнівське самоврядування не створене, або є формальним. Учні та батьки не беруть участі у вирішенні шкільних проблем.

У спілкуванні всіх учасників педагогічного процесу переважають монополістичний, стандартизований та примітивний стилі. Офіційні взаємини значно домінують над особистісними. Тільки частинка учителів педагогічного колективу будує свої відносини з учнями на основі поваги та довіри. Учні характеризують школу як школу промислу, постійно відчувають психологічний дискомфорт.

Мотивація навчання — промислово-обов'язкова. Її суть можна охарактеризувати так: я повинен ходити до школи, бо знаю, що в нашій державі середня освіта є обов'язковою і від дітей шкільного віку повинна вчитися; я боюся осудження та покарання з боку дорослих, якщо не буду відвідувати школу, крім того, мені подобається спілкуватися з окремими учнями та вчителями.

Таким чином, в основу виділення навчання вище рівнів на нами покладено ступінь гуманізації навчання та викоряння у школі, тобто її проникнення у різні сфери шкільного життя. Відповідно, **елементарний рівень** характеризує негуманістичний педагогічний процес, коли тільки з елементів намагається налагодити діалогічне спілкування з учнями; **нижчий** — процес гуманізації не виходить за рамки взаємостосунків учнів та вчителів; **середній** — гуманістичні зміни відбулися у спілкуванні всіх учасників навчально-виковного процесу, а також у формах і методах навчання та викоряння; **вищий** — принцип гуманізації закладено у мету і концепцію школи, здійснено гуманізацію змісту навчання і викоряння, їх форм та методів, взаємовідносин учнів, вчителів і батьків; **вищий** — характеризується як ідеальний, коли можна говорити про здійснення гуманізованого навчально-виковного процесу на практиці, тобто про створення у школі особистісно зорієнтованого педагогічного середовища.

Визначені нами критерії та критеріальні показники, а також різні форми зростання гуманізованого навчально-виковного процесу загальноосвітньої школи можуть застосовуватись у практиці педагогічних досліджень: вони дозволяють розробити діагностичну програму вивчення ступеня гуманізації навчально-виковного процесу загальноосвітніх шкіл та педагогічних умов її реалізації. У процесі такого дослідження необхідно також враховувати усвідомленість та глибину розуміння учнями гуманістичних понять, уміння застосувати їх у повсякденному житті. Узагальнюючи, систематично цілком показником гуманістичного навчально-виковного процесу нами визначено ступінь морально-психологічного комфорту учнів у школі, стяглення до неї та мотивацію їхнього навчання.

ЛІТЕРАТУРА

- Білоусова В.О. Теорія і методика гуманізації відносин старшокласників у позаурочній діяльності загальноосвітньої школи: Монографія. — К.: ЗМН, 1997. — 192 с.
- Вишневський О.І. Гуманізація шкільного життя // Рад. школа. — 1990. — №1. — С.41–46.
- Конвенція ООН о правах дитини // Народное образование. — 1993. — №5. — С.1–5.
- Конституція (Основний закон) України / Відомості Верховної Ради України. — 1996. — №30. — С.141.
- Мазуріна В.О. Гуманізація взаємин учителів і старшокласників у позаурочній роботі загальноосвітньої школи: Автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.01ППВ АПН України. — К., 1999. — 17 с.

ПРАЦЕЗДАТНІСТЬ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Навчання дітей розумової діяльності (математика, мова, підка тощо) потребує від них часто непомірної напрути розумових сил і фізичного зусилля. Особливо загострилася дана проблема у зв'язку з переходом середньої школи на навчання з 6-ти років. Адже одночасне навантаження на психічну і розумову систему організму у дітей 6-7-и років допустиме тільки протягом 15-16-ти хв. (за даними М.Антропової, С.Гальперіна, А.Нерсесян та ін.). Поява загального рухового занепокоєння серед них свідчить про широку іридацію збудження, помітну втрату працездатності: розсіюється увага, збільшується число помилок, довільник некерованіс рухів.

Як стверджує "Педагогический сборник 1887 года" (Санкт-Петербург), порушувана проблема виявляється тривогу педагогів ще у XIX столітті, якож і на той час не раз ставало очевидним, що втома дітей навчанням і все більша хворобливість підростаючого покоління досягли вже такого ступеня, що явище з винадикового, часткового стало суспільним.

Спостереження педагогів-практиків, дослідження науковців ХХ століття (Н.Терекова та ін.) засвідчують, що у більшості дітей продуктивність навчальної діяльності зазнає значних змін. Старші дошкільники відчувають значну втому у загальному через 16-25 хв., а дівчата — навіть через 8-12 хв., хоч у них при цьому нерідко спостерігається велике бажання виконувати свої завдання з найменшим результатом. Тому намагання будь-що виконувати сучасні вимоги в галузі підготовки дошкільників до навчання в школі приводить їх до значної перевтоми.

Проблема працездатності підростаючого покоління перевігла у третє тисячоліття і має заходитися у центрі уваги педагогічної і медичної галузей, оскільки перетворилася у першорядну, гостросоціальну.

У більшості праць і досліджень вітчизняних вчених і практиків, присвячених проблемам працездатності людини, вони розглядаються у функціональному аспекті — стосовно дорослого населення. Це дозволило нашим фахівцям, у тому числі й фізіотерапістам, психологам, нагромадити певний теоретичний багаж, зробити широкі практичні узагальнення. Але истини довгий час обходився увагою той очевидний факт, що така фізіотерапічна і психологічна якість людини, як працездатність формується ще у ранньому дитинстві. Сформованій з недостатнім рівнем працездатності організм дуже важко піддається у дорослому віці корегуванню в поєднанні біх, фізичній та розумовій активізації.

У попередньому столітті докладалося немало зусиль для розробки найбільш оптимальної системи навчання та виховання підростаючого покоління з метою його підготовки до всебічної трудової діяльності, щоб вона зростала здоровою і працездатною. Щ отримала, авторитарна педагогіка нерідко замість живої, реальної дитини виставляла об'єктом своїх досліджень її абстрагований образ, який мав відповідати вимогам існуючої дошкільної та шкільної систем. Як слухно зауважила ще два десятиліття назад Н.Терекова, ще недостатньо відоме оптимальне співвіднесення можливостями розвитку дитини й доцільністю використання цих можливостей на тому чи іншому етапі дошкільного дитинства.

Видатне відкриття І.Семенова про зв'язок рухової діяльності людини з її нервово-психічною діяльністю тільки в останні десятиліття ХХ століття привело до розуміння того, що засобами фізичного виховання можна активно впливати і на психічний розвиток дитини (Л.Копьєєва, Г.Касатіна, О.Кенеман, Т.Оссіна та ін.). Біологічна потреба в рухах — кінетофілія — виявляється через механізм саморегуляції активності дитини (О.Сухарев), яка прагне вдовольнити її на рівні свого фізичного розвитку, статі, віку, типу нервової діяльності, а також кліматичних та екологічних умов та пори року (Д.Шептицький, Е.Вільчковський, Т.Дмитренко, В.Телінчі, М.Рунова).

Свого часу К.Ушинський у настановах до "Рідного слова" для першого класу радив учителям "причісти дітей до діяльних рухів у класі з а командою, які корисні не тільки тому, що дають дітям можливість рухатися і розім'яті від сидіння частини тіла, але ще більше тому, що допомагає вчителю збуджувати й зосереджувати на своїх усмішках і рухах увагу класу" [33, 261].

При наскількій руховій активності серцево-судинна та дікальна системи працюють без необхідного навантаження, яка передбачена генетичною пам'яттю, що формувалася за зовсім

інших умов життєдіяльності людського організму, коли рух, швидкість, динамічне м'язове натруження часто забезпечували високивання. Недовантаження фізичної системи веде до її атрофії, аномальних явищ у розвитку дитячого організму (зайвої ваги, інертності, занесення опору простудним та інфекційним захворюванням), у кінцевому результаті — до занесення працездатності (Е.Вільчковський, Т.Дмитренко, В.Телігіч, М.Рунова). У більшості дошкільників з віком ця проблема загострюється.

За умов дитсадка рухова активність дошкільників визначається більш спрямованістю педагогічного впливу на них, ніж їх біологічними потребами, які, як правило, пригнічуються вискователем. Але розрізняють підходи до організації окремих видів діяльності дітей у дошкільниках закладах у свою чергу призводили до довільних висновків щодо характеру їхньої роботи, їх постідовності, черговості з відпочинком.

На думку однієї науковців (А.Анциферова, Т.Владимирова, В.Гербова), для унормування режиму для дошкільної установи важливо, щоб окремі моменти його поступово складалися в уяві дитинки у єдине ціле. Щоб вона розуміла необхідність, придність переходу від однієї діяльності до іншої. З цією метою дуже важливо дотримуватися строгої послідовності і наступності режимних процесів. Це необхідно для формування у дітей наочного наступної діяльності протягом дня, уміння вкладатися з окремими операціями (діями) у певні відрізки часу. Щоправда, у попередні десятиліття панування автореттарної педагогіки такі наочності уявлялися необхідними не тільки для підтримання працездатності дитини, як для того, щоб приступити до будь-якої справи відразу за вказівкою вискователя.

Інші дослідники (Р.Буре, Г.Годіка) наполягали на необхідності поєднаного врахування фізіологічних і вікових потреб дітей. Це зумовлювало зворотні підходи: не воля вискователя має бути вирішальним при визначені режиму дня, а реальні можливості, вікові заняття дітей. На їхнє переважання багато дітей з задоволенням будуть сидіти над комп’ютером, але їм потрібні рухові паузи. Подібні погляди довгий час не складалися у цілісну концепцію удосконалення режиму для дитсадків. Виявлялася стійка тенденція спрямовувати діяльність дітей на виконання вимог відповідних з їхньої практики навчально-виховних програм, а не на організацію діяльності дітей згідно з їхніми віковими залежностями і потребами. Профілактикою від всіх цих в основному рекомендувалися прогулянки (В.Космінська, Е.Васильєва, Р.Казакова).

У дослідженнях (Б.Клісовська, Е.Космаровська, Г.Лескова, Н.Ноткіна) підтверджується, що ефективним засобом попередження в тому, підвищення загального самопочуття є фізичні вправи. Під їх впливом збільшується кількість імпульсів, які надходять з рухового, вестибулярного й інших аналізаторів. Більш інтенсивно функціонують залози внутрішньої секреції, що спричиняє збудження нервової системи, підвищення її працездатності. Одночасно відбувається поновлення функцій тiss центрів, які при розумовій роботі знаходяться в активному стані. Таким чином фізичні вправи особливо підвищують подальшу працездатність при складній розумовій діяльності.

Незважаючи на постійні зміни, намагання удосконалення темпових програм з фізичного висковання дітей дошкільного віку, у денному бюджеті часу на організовані форми заняття фізичними вправами дітей старшого віку принаджало всього до 15% часу перебування у дитсадку. Разом з самостійною руховою діяльністю це не перебільшувало 30% загального часу щодення. Фізичне загартування дітей шести-семи років потребує значно більшої рухової активності. Діти вступають у новий для себе етап молодшого шкільного дитинства, що характеризується значним збільшенням розумових навантажень.

Дослідники проблеми (О.Богініч, М.Голошоціна, А.Карманова, Т.Осокіна та ін.) наполягають на тому, що фізична підготовка дошкільників тим краща, чим частіше з ними проводяться заняття з фізичної культури. Бажано їх проводити щоденно, але тоді постає питання про дослідження їх оптимального впливу на організм дитини, щоб вони не перетворювались у самощіль.

Введення з 1988 року щоденник фізкультурних занятт у практику дитячих садків дозволило реалізувати ідеї, висунуті П.Лесгафтлом, розвинуті у наш час науковою відомістю науковців (О.Арамелян, М.Голошоціна, А.Карманова, Н.Авдовська, Т.Осокіна, Д.Шептицький).

Відомі у педагогіці твердження про те, що проведення фізкультурних пауз при подачі навчального матеріалу сприяє зменшенню розумової втоми, повністю підтверджуються даними

фізіотерапії вищої нервової діяльності. В.Кенеман, обґрунтуючи значення фізичних вправ для підвищення працездатності організму дитини, зазначає, що вони "сприяють також швидкому поновленню розумової працездатності, бо концентроване збудження у нервових центрах, з'ясовані з роботою м'язів, веде до активного гальмування центрів, що заснували значного навантаження у процесі розумової роботи" [3].

Об'єднання зусиль медичанів і педагогів у вивчені процесів життєдіяльності дитячого організму дозволили зробити глибокі висновки щодо механізму дитячої працездатності: "Систематичні фізичні вправи активно впливають на удосконалення основних властивостей нервової системи: спогадливості, рухливості, врівноваженості... Розмайття рухів, багатство координацій підвищують пластичність нервової системи, що зумовлює подальший розвиток різних видів діяльності дитини" [11, 25].

Доктор медичних наук, професор І.Муравов, вивчаючи проблему здоров'я, працездатності й фізичної культури (Здоровье, трудоспособность и физическая культура. К., 1885), доходить висновку, що гімнастика, фізкультпаузи як важливий оздоровчий засіб масового використання, в основі якого лежить науково обґрунтована можливість ліквідації етомі *не за рахунок ухилення від діяльності, а за рахунок зміни її характеру* (підхреслення наше — О.К.), повинні ще досліджуватися. Далі автор підводить до думки, що "активний відпочинок... забезпечує безпосередньо відновлювальні процеси. При використанні активного відпочинку, таким чином, запобігається посилення етомі, а замість цього забезпечується пришвидшення поновлення працездатності". Він наполягає на необхідності проведення фізкультпауз для всіх вікових груп людей. Важливо тільки правильно їх підбрати з врахуванням контингенту, його підготовки і розвитку, щоб запропоновані вправи мали сприятливий вплив.

Таким чином, на збалансування вимог дошкільного зачатку й потреб дошкільників і було спрямоване введення у широку практику фізкультпауз, які мають обов'язково супроводжувати протягом року наявально-виховний процес. Безпосередні спостереження як за організованим, так і неорганізованим дозвіллям дошкільників поза дитсадом, у сімейному колі, на прогулянках підтверджують, наскільки це важливе і складна проблема. Проблема працездатності, культури і змісту масового дозвілля, учасниками якого є вихованці дитсадів й учні школи — шестипітир, загострюється, що є ще одним аргументом на користь "науки відпочинку", доцільно поєднувати працю і відпочинок.

ЛІТЕРАТУРА

- Борисенко А., Цвек С. Руховий режим учнів початкових класів. — К.: Рад. школа., 1993. — 190 с.
- Будинська-Мідр. Общеразвивающие упражнения в детском саду. — М.: Просвещение, 1990. — 175 с.
- Кенеман А., Жукова Д. Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста. — М.: Просвещение 1978. — 272 с.
- Ковалець Я. Индивидуальный подход в воспитании ребенка. — М.: Просвещение, 1985. — 122 с.
- Коломійський Я., Панюко Е. Учителя о психологии детей шестилетнего возраста: Книга для учителя. — М.: Просвещение, 1988. — 192 с.
- Кочерга О. Розвиток творчих здібностей дитини. — К.: Наукові посібники, 1998. — 79 с.
- Лескова Г., Будинська П., Василівська В. Общеразвивающие упражнения в детском саду. — М.: Просвещение, 1981. — 160 с.
- Організація двигательного режиму в дошкільному учрежденнях: методич.указания — К., 1989. — 35 с.
- Основи теорії і методики фізичного виховання / За ред. М.Є. Догадісна. — К.: Радянська школа, 1967. — 288 с.
- Організація педагогічного процесу в дитячому садку: Методичні рекомендації / Уклад. О.П. Долесніна Т.К. Дудова, Г.В. Лаврентьєва, В.О. Павленчик. — К.: РМКДВ, 1992. — 144 с.
- Сухомлинський В. Об умственному воспитании. — К.: Радянська школа, 1993. — 224 с.
- Типова программа воспитания в детском саду / Под ред. Р.А. Курбатовой, Н.Н. Подолькова. — М.: Просвещение, 1984. — 176 с.
- Ушинський К. Вибрані педагогічні твори: В 2-х т. Пер. з рос. / Редкол.: В.М. Столетов (голова) та інші. — К.: Радянська школа, 1983.
- Жукова Д. Методика фізичного воспитания в дошкільных учреждениях. — М.: Просвещение, 1984. — 208 с.
- Шляхи удосконалення фізичного виховання дітей дошкільного віку. Збірник статей. — К., 1992. — 56 с.

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ І ПЕРЕВИХОВАННЯ

Лариса СЕРЕДЮК

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОЦЕСУ ОСОБИСТІСНОГО САМОВИРАЖЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Гуманізація освіти передбачає створення сприятливих умов для розвитку школярів, збереження їх психічного здоров'я, досягнення особистісної, моральної, громадянської зрілості та соціокультурної компетентності [3]. Однак із недостатньо розроблених аспектів цієї проблеми є визначення педагогічних умов, що забезпечують ефективність процесу особистісного самовираження учнів. Необхідність у відповідних дослідженнях перш за все стосується старшокласників, виходячи з високої готовності психологічних структур особистості в період ранньої юності до цього процесу. За відсутності сприятливих умов для особистісного самовираження можливе послаблення потенціальних даних чи їх реалізація в асоціальніх проявах [4, 6].

За нашими даними, отриманими в ході констатуючого експерименту, для старшокласників характерний широкий діапазон мотивів і потреб самовираження. Проте педагогічний досвід організації процесу самовираження старшокласників у школі здійснюється без відповідного наукового обґрунтування і має низку ефективності; 62% учнів не повністю реалізують свої потенціальні можливості, а 10% старшокласників далекі від усвідомлення своїх задатків і здібностей, необхідності їх активного виявлення і розвитку.

Проведене налими дисертаційне дослідження показало: підвищення ефективності процесу особистісного самовираження учнів можливе на основі реалізації науково обґрунтованого комплексу педагогічних умов, що стимулюють потреби самовираження учнів і створюють реальні можливості їх задоволення за рахунок зміни характеру і розширення сфери спілкування та діяльності.

Виходячи з вікових особливостей самовираження старшокласників, у комплексі мають бути такі педагогічні умови: 1) створення нових віково-виховувальних ситуацій у класному колективі; 2) розширення сфери діяльності та самодіяльності учнів; 3) забагачення навчальної та позакласної діяльності старшокласників елементами творчості. Перша умова збуджує внутрішні механізми активності особистості старшокласників, стимулює потреби в практичних діях на покращення стану свого самовираження, формує готовність до їх реалізації; друга — забезпечує реалізацію цієї готовності в діяльності за вибором; третя — розширює простір для виявлення й розвитку творчих можливостей старшокласників.

Створення нових віково-виховувальних ситуацій у класному колективі базується на застосуванні адаптивно-розвивальної концепції соціалізації до процесу особистісного самовираження старшокласників і реалізує таку соціальну функцію віковання, як вироблення й тренування індивідуального адаптивного механізму учнів, їх цілестримованого систематичного розвитку в якості суб'єктів діяльності, особистостей та індивідів [5]. Нові віково-виховувальні ситуації — штучно створені викладачем певні умови — порушують динамічний рівноважний стан взаємодії старшокласників із школою та віковим простором (якому відповідає певний зміст, організація, технологія навчання і виховання, певний стан міжособистісної взаємодії у колективі, статус кожного учня тощо), стимулюють адаптивну діяльність учнів. Остання включає: орієнтацію старшокласників у нових умовах, пізнання змін у предметній діяльності та спілкуванні, встановлення необхідних для цього емоційних контактів і стосунків; оцінку на цій основі особистості та суспільної значущості змін, що сталися; усвідомлення необхідності корекції цієї взаємодії; корекцію своєї поведінки та предметної діяльності з перетворенням на колишнього середовища для досягнення оптимізації їх взаємодії, рівноваги вищого рівня у нових умовах.

Меті задоволення й розвитку потреб самовираження старшокласників відповідає сукупність нових висковуючих ситуацій, створених засобами соціально-психологічних тренінгів, дискусій, спеціально дібраного змісту програм самоаналізу особистісного самовираження.

Соціально-психологічні тренінги "Знайомство" та "Творимо клас" швидко розширяють комунікативні зв'язки, перебудовуючи стосунки в класі, сприяючи переоцінку статусу членів колективу, налагоджуючи демократичний стиль керівництва класом; забезпечують диференціювану корекцію самооцінки й мотивації самовираження в усіх групах учнів, виділених за рівнем самовираження.

У дискусіях на теми "Діяльність", "Здібності", "Творчість" тощо продовжується процес розвитку самосвідомості, становлення особистісної позиції й інтерпретації цінностей, оскільки предметом обговорення виступають загальнолюдські цінності, а організація дискусій базується на історико-персональному підході, використання тематичної добірки в історії висвітлювань всесвітньо відомих людей, отже, простежується складний, суперечливий процес присвоєння особистістю загальнолюдських цінностей. Самовираженю учнів сприяють і такі принципи організації дискусій, як забезпечення високого рівня демократизму та інтенсивне стимулювання прояву особистісного фактора.

Програма самоаналізу спонукає учнів до самоусвідомлення й оцінки стану особистісного самовираження і визначення шляхів його оптимізації на базі частково відкоректовані особистісних цінностей. Зміст цієї програми поповнює знання учнів про сущність і значення самовираження особистості, без чого неможликий самоконтроль цього процесу. Програмований вклад змісту, що передбачає деялька постідових кроків на шляху самоаналізу, пропонує для вибору значну варіативність позицій, а також надає можливості порівняти зроблений вибір з певним еталоном, відповідає віковим особливостям розумового розвитку старшокласників, надає диференціювану допомогу відповідно до наявного стану самовираження, соціального досвіду учнів, пізнавального інтересу, вольових процесів, уваги тощо, забезпечує індивідуальний темп самоаналізу.

У другій педагогічній умові реалізується підхід до соціальної діяльності людини як передумови, умови та критерію ефективності виховання, враховуються такі чинники, від яких залежать вискові можливості діяльності [1]. Оскільки факт участі в діяльності, що має об'єктивну соціальну значущість, не забезпечує автоматично поєднаного вискового ефекту, а вона виступає актуально висковуючим чинником за умов певного суб'єктивного ставлення особистості до цієї діяльності, її особистісної моральної значущості, спеціально розширюється сфера самодіяльності старшокласників. У школі створюється банк даних про види діяльності, замовлені старшокласниками, і цими видами діяльності забагачується шкільний висковий простір. З метою забезпечення прояву особистості в усіх можливих сферах життєдіяльності, аналіз і систематизація переліку замовлених учнями в індивідуальній діяльності здійснюється за основними сферами життєдіяльності людини: "Я", "Інші люди", "Природа", "Культура".

Самостійне вивчення учнями з підвищеною наукуваністю окремих наявельників предметів на основі індивідуальної організації цього процесу, складання і виконання старшокласниками проектів теоретичного і практичного змісту, участь у об'єднаннях за інтересами — розширяють сферу самодіяльності учнів, забезпечують таку перебудову елементів і умов діяльності, за якої суб'єктивний сенс діяльності проходить у відповідність з її об'єктивним моральним сенсом.

Самостійне вивчення окремих наявельників предметів задовільняє прагнення юнаків до самостійності, є реальним проявом довіри до особистості, базується виключно на активності учня, надає йому можливості впевнитися у власних силах, здібностях, створює сприятливі умови для розвитку, оскільки передбачає саморегуляцію процесу й індивідуальний темп, викільянє час для задоволення інших потреб особистості, участі в інших видах діяльності.

Виконання учнями проектів комплексно реалізує ряд педагогічних принципів: актуалізація суб'єктивної позиції учнів у педагогічному процесі, взаємоз'язок педагогічного процесу з навколошнім природним та соціальним середовищем, коли педагогічний процес налаштовується на процес освоєння учнями цього середовища, самостійність учня та співробітництво суб'єктів вискового процесу тощо. Оптимальне самовираження особистості

старшокласників при виконанні проектів забезпечується принципом добровільності та вільного вибору виду й змісту проекту, специфічними функціями педагогічного колективу.

Метою самовираження учнів сприяє створення об'єднань за інтересами на основі банку засвоєних ними видів діяльності, широкий "каталог" форм цих об'єднань (гуртки, клуби, товариства, спільноти, рухи, ансамблі, секції, студії, відділення позашкільних громадських організацій тощо). Принципу самодіяльності відповідає процедура самостійної розбудови об'єднання учнями, добір доцільної форми, назви об'єднання, спільне вироблення статуту, графіка та змісту роботи, а також висунення неформального лідера (якщо краще за інших виоконує дану діяльність, дотримується партнерського стилю спілкування, викликає довіру, виявляє організаторські здібності тощо). Офіційний керівник (куратор, консультант) призначається за звертанням членів об'єднання.

Даний підхід до організації учнівських об'єднань за інтересами фактично забезпечує переміщення гуртів учнів зі сфери стаскійських формуючих чинників (у позашкільному просторі) до сфери, сконструйованої системово виксовання, з відповідності позитивними наслідками. Самодіяльні об'єднання за інтересами послаблюють також проблеми фінансування позакласної роботи в школі.

Остання обґрунтована нами педагогічна умова підвищення ефективності процесу особистісного самовираження старшокласників полягає у збагаченні наuczальної та позаурочній діяльності елементами творчості. Наuczальна діяльність з різних предметів збагачується одночасною тим, що творчими процедурами, осільки вони мають загальній характер. На попередньому етапі — це окремі процесуальні риси творчості (самостійний перенос засвоєних знань і вмінь у нову ситуацію; бачення нової проблеми в знайомих ситуаціях; бачення нової функції знайомого об'єкта тощо); у безпосередньому творчому процесі — удосконалення, завершення чи самостійне створення творчого продукту [2]. Забезпечення взаємопроникнення видів творчих продуктів та засобів їх створення може різними наuczальними предметами допомагати учням в оволодінні віддаленим переносом творчих процедур.

До позаурочній діяльності віночуються процедури порушення стереотипу сприйняття автентичних природних та соціальних умов, об'єктів, явищ, подій наявотишнього світу, способів використання об'єктів і явищ тощо.

Важливими умовами збагачення діяльності учнів елементами творчості є поєднання цього процесу з активними методами і формами наuczання та виксовання: рольовою грою, дискусією, тренінгом, КВК, брейн-рингом тощо, дотримання принципу добровільності.

Удосконалення умінь читання утілюється творчі процедури, добрати відповідні творчі завдання та методи їх використання у педагогічному процесі здійснюється на оперативному селекції в школі, що передбачає використання пам'яток відповідного змісту, банку дібраних творчих завдань та елементів тренінгу.

Попередження перевантаження учнів педагогічного процесу забезпечується диференціюванням підходом до використання розроблених засобів виксовання, організації виксових технологій, у яких реалізуються обґрунтовані педагогічні умови на основі принципів застікання, добровільності та вибору.

Науково обґрунтовані педагогічні умови оптимізації процесу особистісного самовираження старшокласників перевірені в експериментальному виксованні. Формуючий експеримент передбачав участь двох типів експериментальних класів Е₁ та Е₂ і контрольних класів (К). У класах (Е₁) вибірково реалізовувалися окремі елементи обґрунтованих педагогічних умов, перевірялась доцільність змісту певних виксових засобів та технологій їх використання; в експериментальних класах (Е₂) обґрунтований комплекс педагогічних умов використовувався у повному обсязі, а в контрольних класах вони загалом не запроваджувалися; процес самовираження старшокласників здійснювався як складова педагогічного процесу згідно з наuczальним планом школи, наuczальними програмами з різних предметів та планом позакласної виксовної роботи в школі.

Для перевірки результативності експериментального процесу особистісного самовираження старшокласників використано такі критерії:

- 1) зміни потребно-мотивної сфери особистості учнів;
- 2) позитивні зміни в стратегії самовираження старшокласників;
- 3) покращення стосунків в учнівському колективі;

4) відсутність перевантаження вчителів та учнів.

Результати експериментального виховання показали: реалізація обґрунтованого комплексу педагогічних умов дає змогу досягти позитивних змін у структурі потреб та характері мотивів самовираження у 11% учнів (проти 2% — у контрольних класах); підвищити дрівість мотивів саморозвитку та самореалізації у 9% старшокласників та мотивів спілкування — в 11% учнів (у контрольних класах ці показники — відповідно 2% та 1%) у 10% старшокласників змінити пасивний чи ситуативний тип стратегії самовираження на активний (проти 2% — у контрольних класах); розширити сферу діяльності й самодіяльності 26% учнів; зменшити кількість конфліктів та напівконфліктів діяд у класних колективах; підвищити статус учнів у класі.

У відгуках учителів та учнів про експериментальну роботу схвалюються запропоновані засоби та форми виховання, відзначається їх цікавість і корисність; у жодному відгуку немає негативних оцінок і вказівок на перевантаження вчителів чи учнів. Отже, вважаємо, що обґрунтовані нами педагогічні умови оптимізують процес особистісного самовираження старшокласників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славська К.А. Деяльність и психология личности. М.: Наука, 1980. — 335 с.
2. Андреев В.И. Дialectика воспитания и самовоспитания творческой личности. Основы педагогики творчества. — Изд-во Казан. ун-та, 1988. — 238 с.
3. Братченко С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования: Психологические аспекты. — М.: Смысл, 1999. — 137 с.
4. Кон И.О. Психология ранней юности: Книга для учителя. — М.: Просвещение, 1989. — 254 с.
5. Лукашевич Н.П. Социология воспитания. Краткий курс лекций. — К.: МАУП, 1996. — 180 с.
6. Фельдштейн Д.И. Психология становления личности. — М.: Международная педагогическая академия, 1994. — 192 с.

Наталія ПАЛІЙ

**ПЕДАГОГІЧНА КОРЕНЦІЯ
ЯК ФОРМА ВИХОВНОГО ВПЛИВУ**

Для сучасного етапу філософського осмислення і методологічного забезпечення науки, у тому числі й педагогічної, характерна все більша увага до особистісних детермінант її функціонування й розвитку.

Взятий у поєднанні з класною одніячістю, педагогічний процес, а особливо здійснюваній на основі найвищих гуманістичних принципів, традиційно маєфістується як процес управління [1, 6]. На користь таких маніфестів може слугувати факт діалогової взаємодії як за формою, так і за змістом. Адже педагог не лише бере участь у діалозі, а й організовує і контролює його досягнення за допомогою певних педагогічних завдань. Інша справа, що принциповою відмінністю педагогічного управління є те, що у кінцевому рахунку воно “спрямоване на власне затвердження” [9], тобто, на те щоб вихованець зумів обходитись без допомоги педагога, має сформовану здатність до саморозвитку та до ініціювання розвиваючої діалогової взаємодії з оточуючим середовищем. Ось чому більш доцільним для сучасної соціально-педагогічної ситуації вважаємо необхідність поєднати імперативні феномени “формування” і “розвиток” більш позитивним феноменом — “корекцією”.

Безпосередньо термін “корекція” вперше використовувався в дефектології стосовно варіантів аномального розвитку дитини. Під “корекцією” (лат. correction — виправлення), на відміну від медичної допомоги, розумілась певна форма педагогічної діяльності, тобто сукупність дій, спрямовані на виправлення психічних та фізичних недоліків у розвитку дитини [14, 26].

Феномен корекції як певного виду психолого-педагогічної практики має довгу та значну історію розвитку. Ще наприкінці XVIII століття французький лікар та педагог Ж.Ітард намагався використати та навчити “аверронського хлопчика-дикуна” за допомогою техніки сенсорного тренінгу. У XIX столітті найбільш відомими були система виховання Ф.Фебеля, що реалізувалась в дитячих садках Німеччини, а також система сенсорного виховання

М. Монтессорі [7, 12]. Ці системи, що базувались на ідеях гуманістичної філософії та втілювали досягнення психолого-педагогічної науки та практики того часу, постали значним кроком вперед щодо використання нових методів оптимізації психічного розвитку дитини.

На початку ХХ століття, з розвитком прикладної вікової психології та підвищенням рівня соціальних вимог суспільства до широтарючого покоління, відбулась своєрідна експансія поняття "корекція" на галузь нормальногопсихічного розвитку особистості. Так, у 20-х роках минулого століття лікар та педагог В. Кащенко заклав теоретичні основи лікувальної (корекційної) педагогіки з так званими "винахідними дітьми". Він лікувальною педагогікою він розумів синтез медико-терапевтических, навчально-педагогіческих та виховних заходів, спрямованіх на виправлення (корекцію) характеру та особистості дитини в цілому [8, 18]. Акцентуючи увагу на "винахідних дітьма", В. Кащенко мав на увазі те, що лікарі та педагоги мають справу з аномаліями, зумовленими не лише органічними недоліками, а й з порушеннями при початково нормальній психосоматичній конституції. Він підкреслював, що робота з такими дітьми співпадає із завданнями звичайної школи, але вимагає спеціальних підходів, "винахідних заходів" у навчально-виховному процесі. Важливо, що В. Кащенко привертає увагу і до сутності гуманістичного аспекту проблеми. Він неодноразово застерігав, що порушення, з якими мають справу дитячі лікарі та педагоги, переважно не визначають соціальної неповоночіності особистості. Отже, висідна позиція фахівців має бути спрямована на потенційну соціально-психологічну повноцінність дитини з негативними проявами характеру та поведінки.

Особливий внесок у розуміння проблеми корекційного впливу на розвиток дитини зробив Л. Виготський [5]. Розуміння нам психодемічного змісту корекції як забезпечення умов для формування вищих форм психічної діяльності відповідно до базових законів онтогенетичного розвитку (закону середовища, закону розвитку в інших психіческих функцій) створило необхідну теоретичну базу та дозволило поширити термін "корекція" на галузь нормального психічного розвитку, тобто розвитку у межах вікової норми.

Аналіз сучасних джерел з розглядуваної проблеми дозволяє окреслити три основні напрямки вирішення питань діагностики та корекції психічного розвитку дитини.

У дослідженнях *першого* напрямку (дефектологія і психотерапія) проблема психічного розвитку та, відповідно, корекція різного роду відхилень у дітей та підлітків розглядається з медико-терапевтичного погляду [3, 4 та ін.]. Основна причина належить психічним проблемам дитини у цьому випадку вбачається у власне психічному розвитку особистості; пропонується корекція дитячих неврозів, фобій, пропедевтика різних форм психіческих захворювань, тобто форм наявної патології. Встановленням є той факт, що в основі патогенезу негротичних станів дітей є деформація системи стосунків дитини з оточуючим середовищем, що, власне, і призводить до негротичного розвитку особистості.

У дослідженнях *другого* напрямку [10 та ін.], стратегія якого базується на принципах психоаналізу та широко використовує методи ігротерапії та арттерапії, з'ясовується причини несприятливого психічного розвитку дитини і пропонується реабілітація, спрямована на їх усунення (зміна форм спілкування з дорослими та однолітками, зміна різних ситуацій, які пропонують прояви негативних реакцій тощо). Характеризуючи причини несприятливого психічного розвитку дітей, зокрема, депривації як наслідку психічного дискомфорту, в дослідженнях даного напрямку підкреслюється, що ці причини зумовлені, переважно, незадовіленням декількох важливих потреб особистості. Браховуючи складність діагностики цих потреб, а також те, що різні діти під впливом однотипної "деприваційної ситуації" будуть вести себе по-різному, автори справедливо вважають, що для повноцінного психічного розвитку можна дитини потребує, передусім, тепла та уваги оточуючих. Отже, доцільність сказаного підходу полягає в тому, що паралельно з діагностикою можливих причин несприятливого психічного розвитку учнів він чітко визначає необхідні умови (цира симпатія до дитини, стівчуття до її проблем, позага до дитячої особистості) щодо задоволення афективних проблем школяра, чим створюється для нього відчуття психологічного комфорту.

У дослідженнях *третього* напрямку [2 та ін.] пропонується симптомокорекція, яка спрямована, переважно, на усунення наслідків негативних проявів дитини. Доцільність такого впливу полягає в тому, що він не дозволяє укорінитись негативним рисам у характері та поведінці учня.

Аналіз існуючих напрямків з проблеми корекції психічного розвитку особистості показує, що даний процес має місце лише в практиці психологічної служби у системі освіти, або ж вікової психологічної консультації. Це значимою мірою пояснюється тим, що традиційно корекція психічного розвитку особистості була і залишається прерогативою психології, медицини, дефектології.

Феномен власне педагогічної корекції розглядається в контексті відносно нового напрямку науково-пошукової діяльності вчених, педагогів, медиків, психологів — педагогічної реабілітації, ідеї якої мають сьогодні стріснове значення не лише в роботі з хворими дітьми, а й для масової середньої школи, для поглиблення її реабілітаційної функції, оскільки саме школа може допомогти учніві зорієнтуватися у складному суперечливому світі.

Реабілітаційна педагогіка як наука виникла ще у 20-х роках минулого століття. У той час — як “пікування педагогіка”, вона передбачала дополнення процесу сідорозвитку дітей їх вихованням. В умовах загострення соціальної, економічної та екологічної кризи реабілітаційна педагогіка повернулася у педагогічну теорію і передбачає “відновлення частково втрачених або послаблених властивостей, функцій організму, окремих сторін особистості дитини з метою максимального повного розвитку її індивідуальних можливостей і активно-перетворюваної адаптації до оточуючого світу” [12, 6]. Таким чином, педагогічна реабілітація здійснюється шляхом цілеспрямованого застосування у навчально-виховному процесі сукупності медико-психологічних засобів і прийомів спеціальної педагогічної корекції, а її актуальним завданням є підтримка та відновлення фізичного, психічного, морального та духовного здоров'я дитини як ідеальної особистості у стресових ситуаціях [13, 47].

Ідеється, насамперед, про оволодіння мистецтвом самореабілітації, що стимулює самостійні пошуки учнів нових можливостей самовідіснення, наближення до себе, до власної сутності. Зважаючи на це, засвоєння прийомів реабілітаційної педагогіки та здійснення педагогічно-корекційного впливу постає важливим завданням для кожного вчителя та виксователя масової загальноосвітньої школи.

Сутність педагогічної корекції, на наш погляд, полягає в тому, що вона є різновидом експлікаційної допомоги (лат. explication — роз'яснення, тлумачення) виконаною з боку вчителя в конкретній діяльності з метою її регулювання.

Зрозуміло, що необхідність організації навколо дитини з певними проблемами реабілітаційного “простору” вимагає створення особливої, оптимістичної, емоційно насиленої атмосфери. Разом з тим у процесі здійснення педагогічно-корекційного впливу саме духовне, міжособистісне спілкування сприяє розкріпаченню дитини, підключає корекційні механізми і тим самим значимою мірою відновлює різні сторони особистості школяра.

Принципово зазначити, що під терміном “корекція” має не розуміють власне виправлення особистості як такої. Адже будь-яка дитина у своїй сутності є неповторною і тому можна говорити лише про корекцію окремих характеристик особистості школяра, наприклад, його несприятливого емоційного розвитку.

Педагогічна корекція є однією з найважливіших складових реабілітаційного процесу. У той час, коли медична корекція спрямована на усунення хвороби або компенсацію її проявів, психологічна — на зняття стресів, неврозів, то педагогічна корекція сконцентрована на підвищенні рівня адаптації “проблемного” школяра до існуючих життєвих умов і соціального оточення, підвищення самооцінки дитини та її ресурсової підготовленості.

Означеними особистісними якостями, насамперед, є здатність до рефлексії, творчості, самовизначення, самоактуалізації, самореалізації, саморозвитку, що надають можливість дитині розірвати певне коло обмежень і віднайти кращі способи у вирішенні проблемних ситуацій. Ось чому формування цих якостей одночасно постає і головним завданням розглядуваного членника виховного впливу.

Важливим структурним компонентом процесу педагогічної корекції є її організаційно-управлінський комплекс, у межах якого здійснюються усі педагогічні події і факти. У конкретній ситуації педагогічно-корекційного впливу, яка виникає лише в результаті цілеспрямованої і зацікавленої взаємодії педагога і виксованця, учнів між собою і з явницями доказів, діють педагогічні принципи, які визначають вісідні позиції педагогічної майстерності вчителя.

Серед пріоритетних проблем корекційного впливу можна виділити такі: системності корекційних, профілактических та розвиваючих завдань; спільнотої діяльності і педагогічного спілкування; налаштованості на усіх; рефлексивності корекційного впливу, активного заполучення найближчого соціального оточення до корекційної роботи з дитиною [7, 47–55].

Основними методами педагогічної корекції як методами “допину виксователя до особистості дитини” (Б.Ліхачов) ми обираємо такі: поваги до дитячої особистості; розуміння; довіри; співчуття; зняття напруги у стосунках; звертання до самолюбства та почуття любові [11, 169–191].

Спираючись на означені методи, у безпосередньому живому спілкуванні з учнями педагог отримує багату інформацію про розвиток дитячої особистості, а також про ефективність перебігу корекційного процесу. Разом з тим педагогічна цінність корекційних методів полягає не лише у їх організаційній, корекційній та, зрештою, висовий результативності, а й у тому, що вони є джерелом важливого зворотного зв’язку, який дозволяє педагогу корегувати взаємодію та вплив у розглядуваному процесі, прогнозувати спрямованість розвитку кожної особистості зокрема.

Доцільно зазначити, що процес педагогічної корекції здійснюється у двох напрямках [13а, 45]:

1. Суто корекційний — сприяння впровадленню вже існуючих психологіческих (світоглядних, поведінкових, мотиваційних) конструктів, які дитина має у своїй суб’єктній сфері.

2. Розвиваючий — сприяння розвитку тих конструктів, які необхідні дитині, але з будь-якої причини не були розвинені.

Поряд із зазначеними напрямками педагогічної корекції, її основними етапами є наступні [13а, 46]:

- **діагностичний**, під час якого педагог не лише отримує необхідну інформацію про дитину (корекційну групу), а й паралельно виконує перші корекційні дії — привертає увагу до проблем учнів, проводить над створенням міцної мотиваційної основи та конкретними рекомендаціями щодо вирішення проблем;

- **власне корекційний** (тренажери, вправи, бесіди, консультації тощо), перебіг якого здійснюється безпосередньо вчителем (виксователем) з групою учнів або індивідуально з дитиною;

- **профілактичний**. Профілактичні заходи можуть бути прямими (лекції, бесіди, ігри тощо) або прискорювальними (здійснюватися у контексті будь-якої діяльності).

У процесі з’ясування сутності природи педагогічної корекції заслуговує на увагу співвідношення дефініції “корекція” та її аналога у зарубіжній психології — “інтервенції” (англ. intervention — втручання, інтервенція). Зміст останньої обґрунтованої теоретичною уявленнями про природу онтогенетичного розвитку як процес, зумовлений взаємодією спадковості, середовища та проблемами активності особистості. У найближчому широкому аспекті інтервенція розуміється як систематичне втручання в процес розвитку з метою впливу на нього для підтримки або покращення потенціалу дитини [15]. Отже, формуюча стратегія інтервенції як різновиду психологічно-педагогічної практики фактично набликається до значення корекції. Проте, основна різниця у цих поняттях пов’язана з акцентами на різні сторони корекційного впливу. У той час як “інтервенція” акцентує аспект втручання у процес розвитку, “корекція” підкреслює кінцеву мету педагогічного впливу — подолання порушень в особистісному розвитку дитини та забезпечення досягнення нею рівня вікових норм.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балт Г.О., Вургин М.С. Аналіз психологических воздействий и его педагогическое значение // Вестник психологии. — 1994. — №4. — С.4–7.
2. Безбородова Н.Я. Психологическая коррекция личности младшего подростка с отклонениями в поведении средствами игровой деятельности: Дис.... канд.псих.наук:19.00.07. — 204 с.
3. Бузнов М.И. Основы психотерапии детей и подростков. — К.: Вища школа, 1990. — 191 с.
4. Бинокоров Л.Н. Основы педагогической диагностики и профилактики мерико-психических нарушений у детей и подростков. — Кострома: КГПУ, 1994. — С.104–146.

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ І ПЕРЕВИХОВАННЯ

5. Выготский Л.С. Проблемы возраста. Младенческий возраст / Сборник в 6-ти т.; (под ред. Д.Б. Ельконина). — М.: Педагогика, 1984. — Т.4. — С.244-318.
6. Ермаков Ю.А. Манипуляция личностью: Смысл, приемы, последствия. — Екатеринбург, 1995. — С.18-32.
7. Карабанова О.А. Игра в коррекции психического развития ребенка. — М.: Российское педагогическое агентство, 1997. — 192 с.
8. Кашенко В.П. Педагогическая коррекция. Исправление недостатков характера у детей и подростков. — М.: Знание, 1992. — 223 с.
9. Краевский В.В., Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности // Дидактика средней школы. — М., 1992. — С.8-11.
10. Лангенхайер Й., Матейчик З. Психотехника в детском возрасте. — Прага, 1984. — С.12-46.
11. Лисачев Б.Т. Педагогика: Курс лекций. — 2-е изд.. — М.: Прометей, 1996. — С.169-191.
12. Практическая реабилитационная педагогика: Учебно-методическое пособие для воспитателей. — М.: АПО, 1996. — 64 с.
13. Реабілітаційна педагогіка на рубежі ХХІ ст.: Наук.-метод.збірник у 2-х ч.: ч.1. / Редрада: В.М.Доній, Г.М.Несен, У.Т.Ермаков та ін. — К.: ІЗМН, 1998. — 320 с.
14. Синьков В.М., Коберник Г.М. Основи дефектології. — К.: Вища школа, 1994. — С.26.
15. Clarke M., Clarke A.D. Thirty years of Child Psychology // Child Psychology, 1989. — Vol.6. — P.14-47.

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Валентина ВОНОВИЧ

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ЗМІСТУ ПОНЯТТЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ

Аналіз і оцінка ефективності навчального процесу у вищій школі відноситься до важливих проблем сучасної педагогіки і взаємодіючих з нею дисциплін. Термін "ефективність" узятий із інших галузей знань і означає оцінку покращення навчання. Тому тривалий час у педагогіці (теорії і практиці) підвищення ефективності навчання розглядалося як вдосконалення численних компонентів навчання [1]. Поступово в процесі розширення сфери наукового пізнання в різних науках термін "ефективність" вживався як синонім до термінів "результат, що дає користь", "дія, яка приводить до бажаного результату". Очевидно, з цього значення і розвинулось поняття ефективності.

Ефективність — це узагальнена філософська категорія, котру вважають мірою діяльності і якості системного об'єкта [2]. Поняття ефективності, яке широко використовується у промисловості, не так давно стало вживатися в психології, соціології і дидактиці. В педагогіці ефективність вказує на ступінь близькості до дійсності, до найбільш необхідного результату, тобто характеризує відношення між різними певною діяльністю за ступенем наближення до кінцевої чи заданої мети [3].

Уже в 30-ті роки, яким властиві були серйозні зрушения у житті вищої школи, було поставлено завдання рівного покращення якості навчання, підвищення його ефективності. Незважаючи на це, в педагогічній науці проблема ефективності навчання розроблена значно слабше ніж у таких науках, як економіка, соціологія та ін.

Поняття "ефективність", після його введення в систему педагогічної теорії в загальному вигляді, ще не набуло достатньої визначеності. Спроби уточнити зміст даного поняття посилювались у середині 80-х років. Зокрема, намітилась тенденція поєднати якісне значення з його кількісною оцінкою при вивченні ефективності методів навчання, при виборі критеріїв ефективності тощо.

Найінтенсивніше ефективність навчання вивчалася у дидактиці. Все ж, не зважаючи на наявні передумови, і в цьому розділі педагогічної науки ще не проведений необхідний педагогічний аналіз даної якості навчання, не розроблені спеціальні засоби отримання знань про ефективність. Отже, завдання полягає в тому, щоб отримати як спеціально педагогічні, так і власне дидактичні знання про ефективність навчання.

Це свідчить, що при виробленні цілісного підходу до визначення ефективності навчання потрібно розділити проблему на декілька складових моментів. Один із можливих шляхів, на нашу думку, полягає в тому, щоб уточнити розуміння суті ефективності навчання.

Головним чином ця проблема розробляється в загальнопедагогічному плані з урахуванням численних факторів, що впливають на діяльність викладача і студента. Незважаючи на те, що проблема ефективності навчання взята у загальному вигляді, вивчення дидактичних робіт дозволяє зробити висновок, що загальнопедагогічний підхід до вирішення названої проблеми є недостатнім для розуміння суті ефективності навчання з позиції дидактичної науки, і тому в ній не сформоване достатньо чітке уявлення про дане явище.

Проблему ефективності навчання інколи ототожнюють із проблемою успішності засвоєння знань, визначення його результативності. Так, В.Безпалько розвиває концепцію про те, що критерії якості засвоєння знань (умінь) і критерії ефективності навчання — це взаємно однорідні і навіть однакові. При цьому приймається основне положення про те, що в

результаті навчання той, хто навчається, засвоює деякі комплекси знань, умінь і навичок. З цього робиться висновок про необхідність, по можливості, точніше описати і вимірювати результати засвоєння як "факт дидактичного процесу", що контролюється зовні, як сам зміст дидактичного процесу і як пізнавальну діяльність того, хто навчається, спрямовану на отримання нової інформації [4, 2].

Отже, проблема визначення ефективності навчання зводиться до того, щоб знайти способи вимірювання якості засвоєння знань, умінь і навичок. Виходячи з теорії поетапного формування розумових дій, В.Беспалько пропонує класифікацію видів пізнавальної діяльності за ступенем складності.

Ефективність як педагогічне поняття має подвійне значення. У випадках предметного значення вона виражає зміну в обсязі знань та умінь їх застосовувати. У предметно-особистісному змісті характеризує зміни у мотивації, прагненні у зацікавленості та інтелектуальній підготовці студентів [2, 50]. Поняття ефективності має широке і вузьке значення. У широкому розумінні воно відображає суту економічний характер і виражається відношенням величини досягнутих результатів порівняно з різного роду витратами. У вузькому — відносно величину, що визначає відношення досягнутого ефекту до затрачених засобів [4, 14]. Поняття "ефективність навчання" характеризує сукупність позитивних властивостей навчально-виксового процесу, найбільш продуктивних і одночасно економічно обігруваних дій, що дозволяє досягнути найкращих результатів у процесі навчання, отримати знання, уміння і навички, виробити потребу у неперервній освіті.

Під ефективністю навчаннями має розуміють обсяг, рівень, якість знань, отриманих студентами за можливо короткий проміжок часу та вміння їх використовувати в умовах вузу і в професійній діяльності.

Отже, ефективність навчання є синтезом показником навчально-виксового процесу. В цьому значенні вона все частіше входить до наукового лексикону.

Визначення ефективності навчального процесу може здійснюватися по-різному. З позицій сучасних уявлень ефективність навчального процесу характеризує відносні зміни результатів навчання за визначеній проміжок часу щодо поставленої мети. Ефективність як величина виявляється в результаті узагальнення і порівняння однаків статистичних даних з іншими і виражається у розходженнях між наявною в програмах системовою знань, уміння і навичок і отриманими показниками під час педагогічної практики. Позитивний показник ефективності передбачає встановлення найдоцільнішого способу діяльності студентів і викладачів, за якого буде результативна характеристика навчального процесу (наприклад, отримані знання досягають найвищого показника або знаходяться в оптимальному інтервалі змін своїх значень). При цьому, як правило, досягнення навчальних цілей проходить у більш короткі терміни ніж у попередніх залежаннях навчання. Отже, визначені ефективність навчання — означає порівнянні досягнуті результати з тими, що проектувалися як оптимальні. Щоб визначити ефективність на рівні навчального предмета чи окремого його розділу, потрібно порівняти результати їх засвоєння у вигляді теоретичних, емпірических та практических знань і уміння з програмовими вимогами, якими студент повинен отримати. Стільки відношення результату й міри дають можливість визначити коефіцієнт ефективності навчання, який знаходитьться в межах показника від 0 до 1.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аванесов В.С. Основы научной организации педагогического контроля в высшей школе. — М.: Просвещение, 1990. — 167 с.
2. Блинков В.М. Эффективность обучения. — М.: Педагогика, 1976. — 192 с.
3. Алексюк А.М. Педагогіка вищої школи. Курс лекцій: модульне навчання/ Навч. посібник. — К.: ІСДО, 1993. — 220 с.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ САМОВІХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ

У вирішенні актуального завдання нашого суспільства — розбудови незалежної Української держави — велику роль відіграє національне виховання підростаючого покоління. Ефективність виховання роботи значного мірою залежить від того, наскільки вдається спонукати особистість до самовиховання, тобто до роботи над своїм удосконаленням. Тому важливим завданням школи на сучасному етапі є формування в учнів потреби у самовихованні, організація процесу самовиховання і кваліфікація керівництва ним.

Аналіз процесу виховання як суспільного явища переконує, що самовиховання виникло значно раніше, ніж організоване виховання. Вже в епоху первіснообщинного ладу існували обряди і вірування, які вимагали від людей вироблення необхідних життєвих якостей: сміливості, спритності, витривалості і ін. Готовуючись до обряду ініціації — посвячення юнаків у дорослі — підлітки та юнаки тренували себе у мисливській спритності, здатності стримувати почуття болю, голоду, холоду тощо.

Широко відомо, що в афінській та спартанській школах процес самовиховання займав провідне місце. Про необхідність морального самовиховання висловлювались тогоджані філософи. Так, Сократ вважав, що єдиним шляхом до щастя є добре чеснота, яку можна відшукати лише у самому собі. Ним було висунуто правило: “Пізнай себе!” Аристотель розглядав найважливішу потребу самовиховання — ставлення людини до себе і наголошував, що сила волі має допомагати розуму в подоланні ефектів і пристрастей.

Цікаві думки, які заслужують уваги в плані підготовки майбутніх педагогів до організації процесу самовиховання школярів, висловлювали відатні педагоги минулого. Так, наприклад, видатний чеський педагог Ян Амос Коменський залишив до самопізнання і керування розвитком своєї особистості. Його відомі праці “Правила життя”, “Настанови в моральності для юнацтва” та інші залишають до актичного самовиховання, до вершин морального удосконалення.

У тракті англійського філософа, психолога і педагога Джона Локка “Про виховання розуму” докладно розглядається проблема самоосвіти як розумового саморозвитку, порушуються питання організації самовиховання.

В американському суспільстві великою популярністю користувалася “Автобіографія” відомого вченого Бенджаміна Франкліна, написана ним у формі настанов сконве. У ній розкривається робота Франкліна над собою. Він мріє про створення в суспільстві масового самовиховання. Його висловлювання про практику самовиховання були відомі і користувалися великою популярністю серед учнівської молоді ряду країн.

Питання самовиховання досить широко висвітлені в працях зарубіжних педагогів і психологів XIX–XX ст. Д.Менсон, Дж.Блекі, С.Смайл, Ж.Лейо, П.Дюбуа, Дж.Леббок розробили рекомендації про те, як досягти високого становища в суспільстві шляхом самовиховання.

Прогресивні ідеї з питань самовиховання були висловлені М.Пироговим у його знаменитій статті “Питання життя”. Молоді він радить з ранніх років притягатися до себе, виховувати в собі чесноту, готоватися до боротьби за справедливість. Школа, на його думку, має організувати виховання таким чином, щоб воно сформувало учнів способами подолання власників слабкостей і спокус оточуючого життя.

Представники теорії “вільного виховання” — Л.Толстой і К.Вентцель, розуміючи під самовихованням систему вільного виховання особистості, стверджували, що моральне виховання і самовиховання можуть бути тільки результатом свідомої вільної волі людини: якщо людина не вільна, причому вона повинна шукати в собі. Сам Л.Толстой протягом усього життя неутомно працював над удосконаленням своєї особистості та письменницької майстерності. У своїх філософських і педагогіческих поглядах він головну увагу приділяв самопізнанню та самоаналізу.

Студентів варто познайомити з програмою самоосвіти Л.Толстого, яка передбачала такий зміст:

а) вивчити весь курс юридичних наук, необхідних для складання екзамену в університеті;

- б) вивчити практичну медичну і частину теоретичної;
- в) вивчити мови: французьку, російську, німецьку, англійську, італійську, латинську;
- г) вивчити сільське господарство як теоретично, так і практично;
- ґ) вивчити історію, географію і статистику;
- д) вивчити математику, гімназійний курс;
- е) написати дисертацію;
- є) досягти середнього ступеня досконалості в музиці і живописі;
- ж) написати працю;
- з) скласти твори з усіх предметів, які буду вивчати.

Розуміння самовиковання як частини процесу виковання притаманне К.Ушинському. На його думку, деякі люди мають добру вдачу від природи, а інші — повинні виробляти її, свідомо долаючи погані нахили. Тому людина сама бере участь у формуванні свого характеру. Цікавими будуть для педагогів і складені видатним педагогом правила поведінки, їх зміст такий:

- а) спокій цілковитий, крайньою мірою — зовнішній;
- б) відвертість у словах і вчинках;
- в) продуманість дій;
- г) рішучість;
- г) не говорити про себе без потреби жодного слова;
- д) не проводити часу несвідомо: робити те, що хочеш, а не те, що доведеться;
- е) витрачати тільки на необхідне або на приемче, а не за пристрастю витрачати;
- є) кожного вечора сумісно давати звіт у своїх вчинках;
- ж) ніколи не хвалитися ні тим, що було, ні тим, що є, ні тим, що буде;
- з) ніколи не показувати цього журналу.

У розробці теорії і практики самовиковання і для підготовки майбутніх педагогів виникає інтерес висунуті А.Макаренком такі два положення:

- 1) високий рівень особистості повинен перетворитися із об'єкта виковання на суб'єкт виковання;
- 2) самовиковання має здійснюватись у колективі і при його допомозі, оскільки вимога до себе виникає на основі вимог зовні.

Виникає неабиякий інтерес розробленою А.Макаренком методикою самовиковання: авансування довір'я, вироблення здатності до гальмування і самовиковання, виковання позитивних звичок, самодисципліна, взаємне колективне обговорення викованання, “таємний вчинок”, вправлення у вчинках та інші ефективні прийоми виковання і самовиковання, побудовані на позежі до особистості і вимогливості до неї [8]. Вся практична діяльність А.Макаренка була спрямована на активізацію моральних сил дітей, на виковання у них прагнення стати корисними членами суспільства. Весь процес виковання, організований ним у колонії для неповнолітніх правоторушників, перетворювався у процес самовиковання.

Високо цінував самовиковання у розвитку особистості В.Сухомлинський. “Самовиковання потребує, — писав він, — дуже власного, могутнього стимулу — почуття власної гідності, поваги до самого себе, бажання стати сьогодні кращим, ніж був учора. Самовиковання можливе тільки за умови, коли душа людини дуже чутлива до найтоніших, сутінько дуських засобів впливу — доброго слова, поради, ласкавого чи докирливого погляду. Не може бути й мови про самовиковання, якщо людина звикла до грубості й реагує тільки на “сильне” слово, оклик, примус. За свою сутність свою самовиковання передбачає віру людини в людину, звертання до честі й гідності людини. Педагогічне керівництво самовикованням — це насамперед відносини між педагогом і викованцем, пройняті глибоково взаємною вірою в добре і наміри” [12, 602].

У процесі підготовки майбутніх педагогів до організації самовиковання школярів важливо передусім розібратися в самій суті процесу самовиковання.

У визначенні поняття самовиковання мають місце певні розбіжності, але всі вчені сходяться на тому, що самовиковання залишається з роботою особистості над собою з метою виковання позитивних якостей. Так, наприклад, О.Кочетов вважає, що “самовиковання у вузькому значенні — це свідома, систематична робота особистості над собою з метою усунення тих чи інших недоліків і формування позитивних властивостей, які відповідають вимогам суспільства і особистого плану особистості” [4, 329]. О.Кочетов самовиковання розглядає “як

усвідомленій керованій особистістю саморозвиток, у якому відповідно до вимог суспільства, цілей та інтересів самої людини формуються за проєктами які нею сили і здібності” [6, 136].

Дещо по-іншому розглядає самовиховання Л Рувінський. Він вважає, що процес самовиховання не можна пов’язувати тільки з формуванням у людини позитивних якостей. На його думку, не всіє самовиховання сприяє покращенню особистості. Так, наприклад, самовиховання в окремих людей може привести до формування і небажаних якостей (лицемірства, грубості, агресивності і т.п.) Значить, у період активного формування потреби до самовиховання особистості необхідно прагнути так організувати керівництво цим процесом, щоб воно давало позитивні результати, сприяло формуванню активної життєвої позиції з високими ідеалами, що спонукають людину до постійного самовдосконалення. Дослідження Л.Рувінського процесу самовиховання заєднують те, воно може мати місце, незалежно від того, людина його наявність в плані вказаних вище понять чи ні. Немає потреби ототожнювати самовиховання зі знанням конкретних понять і прийомів самовиховання [10, 14].

Український педагогічний словник трактує самовиховання як “систематичну й свідому діяльність людини, спрямовану на вироблення в собі бажаних фізических, розумових, моральних, естетических якостей, позитивних рис волі і характеру, усунення негативних звичок” [2, 295]. Не можемо погодитись із автором цього визначення в тому плані, що він дещо обмежує значення самовиховання в напрямку подолання негативних якостей особистості тільки “усуненням негативних звичок”. Адже до негативних відносяться і поміткові погляди, і негативні інтереси, і спотворені потреби, на подолання яких може бути спрямоване самовиховання.

Серед розглянутих нами визначення поняття самовиховання найбільш повно відображає його суть сформульоване у “Педагогічній енциклопедії”: “самовиховання — систематична і свідома діяльність людини, спрямована на вироблення і вдосконалення своїх позитивних якостей і подолання негативних” [9, 769].

Психологічною основою самовиховання (за В.Галузинським і Н.Масленниковим) є збалансування (з інтересах людини та навколоїншого середовища) процесів збудження і гальмування. Уся психічна діяльність людини є тими чи іншими проявами цих провідних процесів. Їх комбінації і взаємодії складають основу розвитку психічного типу та зміну станів особи. Зокрема, єдність фізических (матеріальних) і психіческих (духовних) факторів виникає у людини потребу в розвитку збуджуючої активності при пасивному темпераменті або, наїваки, — розвитку гальмувальної струмленості при надмірно активному темпераменті [1, 8].

Самовиховання водночас розвиває позитивні риси характеру, удосконалює процес переробки інформації (сприймання, пам'ять, увага, відтворення). Отже, з психологічної точки зору, самовиховання є ефективною системою вдосконалення людиною основних психіческих процесів, зовнішніх проявів її життєдіяльності [1, 8].

Майбутні педагоги мають усвідомити, що між вихованням і самовихованням існує тісний зв’язок. Передусім обидва процеси представляють собою дві сторони єдиного педагогічного процесу. Виховання визначає спрямованість і зміст самовиховання, мету, яку особистість ставить перед собою, і діяльність, яка забезпечує її досягнення. Таким чином, виховання створює школи розвинуті морально-психологічні, пізнавальні і вольові передумови самовиховання [13, 20].

Загальновизнано, що особистість розвивається найбільш інтенсивно тоді, коли виховання узгоджується з активним самовихованням, яке, в свою чергу, піднімає виховання на новий, вищий ступінь. В.Сухомлинський справедливо назав самовиховання “вищим ступенем самовиховання”, вищим ступенем самодіяльності, досягнення якого повинно бути вершиною педагогічної майстерності.

Виховання і самовиховання визначаються суспільними умовами. Здійснюючи єдині цілі і завдання — всебічний розвиток особистості, підготовку гідних громадян України, виховання і самовиховання мають і свої відмінності. Так, виховання — фактор зовнішнього впливу, керівництва розвитком дитини. Виховання поєднує розкрити потенційні можливості людської психіки, підняти інтелект, свідомість і спрямувати особистість на розвиток без зовнішнього стимулювання, щоб процес роботи над собою став постійною життєвою потребою. Самовиховання будується на внутрішніх зусиллях самої особистості; як внутрішня, індивідуальна сторона процесу виховання, воно спрямоване не тільки на придбання знань, розширення

кругозору і фізичне вдосконалення, а й на засвоєння розмаїття соціального досвіду й утвердження себе як особистості, на формування моральних та інших якостей, які відповідають вимогам суспільства, а також на здійснення життєвих цілей. Високі заходи можуть залишатися нейтральними, не сприйматися особистістю, якщо вони не зачинають внутрішній світ людини і не супроводжуються внутрішньою роботою над собою, не спонукають до самовиковання [13, 21].

Єдність і взаємозв'язок виковання і самовиковання визначають перехід одного процесу в інший. З появою прагнення вдосконалувати особисті якості виковання стає внутрішньою стадією і переходить в самовиковання, методи виковання стають методами самовиковання, контроль переходить у самоконтроль, наявність — в самонавчання, аналіз — в самоаналіз і т.д.

В організації самовиковання для майбутніх педагогів принциповим є питання, з якого віку на них можуть займатися діти. "Педагогічна енциклопедія" орієнтує на те, що "дев'ять малоусвідомлені елементи самовиковання зустрічаються у молодших школярів і старших дошкільнят. Розвинуті спонукальні мотиви самовиковання у ділей дошкільного віку слід в основному виді їх діяльності — грі, стимулювати у них самовиковання вольових якостей, спільноти і стриманості. У доступних формах необхідно привчити дошкільників до самостійності, яка забезпечує в подальшому успіх" [9, 770].

Як зауважує Л.Рувінський, самовиковання у цьому віці полягає у самовирівненні в чинках, яке характеризується прагненням дитини змінити конкретні форми своєї поведінки, а не якості особистості. Вирішуючи виконання, дитина ще не має на увазі зміну властивостей особистості, а лише здійснення певних в чинках або в імовірності їх: не ображати токарів, не размовляти на уроках, виконувати домашні завдання і т.д. Вона ще не встановлює зв'язків між поведінкою і своїми достоїнствами та недоліками, не усвідомлює свої якості. Виконуючи свою поведінку, дитина по суті спонукається неусвідомленім бажанням змінитися, що вносить у самовирівнення в чинках; самовиковання викриває у міру встановлення зв'язків між вчинками і якостями людини, усвідомленням своєї особистості [10, 24].

Достатні умови для самовиковання створюються лише у підліковому віці, коли рівень самосвідомості дозволяє школярів шляхом якісної характеристики своїх вчинків оцінити власні розумові і фізичні сили, усвідомити невідповідність наявних можливостей своєму попередньому місцю в системі відносин. Для підлітка стає характерним прагнення бути подібним до дорослого, самостійно розібратися у своїх вчинках, самоутверджатися. Перед ним постають перші завдання самовиковання. На даному етапі важливим питанням у роботі педагога є зміщення віри учня у свої сили, здатність досягнути наміченого.

Дослідження перевірюють, що підліток ще не має достатнього досвіду самостійної діяльності, корегування її відповідно до реальних життєвих вимог, він прагне зайняти більш самостійне місце в житті, ніж це реально можливо, взаємодія його з наївнішими середовищем здійснюється з позиції максималізму самостійності. Для реалізації такої позиції він відіндає роль пасивного об'єкта виковання, яке здійснюють інші, прагне самостійно визначити характер якостей своєї особистості, стати суб'єктом виковання.

Неусвідомленість, "стискіність" самовиковання підлітків, а також велика вразливість, відносно цієї зміни зразків для наслідування приводять до того, що діти перехідного періоду виникають не в змозі самостійно, відповідно до свідомо поставлених завдань, спрямовані самовиковання, тому воно набуває ситуативного характеру [10, 31].

Свідоме становлення людини до своєї особистості і її якостей передбачає наявність у неї світогляду, системи поглядів на оточуючу дійсність, на власну особу. Ось чому лише в юнацькому віці, для якого характерне становлення світогляду людини, школярі усвідомлюють своє самовиковання, починають ставитися до своєї особистості як об'єкта виковання, свідомо ставлять завдання в самовиковання, тобто підімаються на стадію вдосконалення якостей. Тепер вже школярі починають розглядати якості особистості як спеціальний об'єкт для впливу, штрафування, вдосконалення. Юнаки усвідомлюють, що необхідна систематична робота з вдосконаленням своїх якостей, складають спеціальну програму їх формування [10, 34].

Таким чином, кожний віковій групі школярів властиві певні рівень усвідомлення якостей особистості, можливості й особливості самовиковання. Браховуючи це, педагоги

позиції, поряд з організацією самовиковання з конкретною віковою групою, формувати передумови для вищого рівня самовиковання в наступному віковому періоді.

Для теорії і практики самовиковання і для підготовки до його організації майбутніх педагогів важливим є питання виявлення передумов його успішної організації. Так, В. Селіванов вважає, що людину можна вважати підготовленою до самовиковання за умови, що в неї сформовані життєві цілі, ідеали, до певної міри натреновані воля і наявне прагнення до подальшого розвитку волі власними зусиллями. Для виковання волі в дітей автор пропонує дотримуватись принципів: свідомості, активності, постійності і систематичності, наочності, виковання в колективі, індивідуального підходу до дітей.

О. Ковалев до передумов і умов самовиковання школярів відносить передусім умови життя і виковання, взаємозв'язок виковання і самовиковання, активну діяльність учнів, освільки “тільки в систематичній, щоденній суспільній роботі і праці можуть сформуватися ті властивості особистості, які проектують чи визначають самовиковання сам школяр”, притому навчальна і суспільна діяльність мають бути творчими. Таким чином, підготовленість особистості до самовиковання формується під впливом умов життя і виковання — життя і поведінки батьків, учнів у колективі класу, школи, прикладу вчителя [4, 47].

На думку М. Фіцуїлі, самовиковання учнів можна успішно організувати за такими умовами:

- а) в дитячому колективі створено сприятливий для самовиковання морально-психологічний клімат;
- б) у учнів, які хоча займатися самовикованням, сформовано ідеал, до якого він прагне;
- в) у учнів наявний певний рівень свідомості, коли вони правильно оцінюють свої дії і поведінку;
- г) учні мають певні відомості з психології, можуть виявити свої позитивні риси і недоліки своєї особистості, володіють прийомами самовиковання;
- ґ) у учнів є певний рівень сили волі, уміння долати труднощі [4, 221].

М. Тайчінське до передумов самовиковання відносить: розвиток життєвих ідеалів, інтересів (у тому числі й інтерес до свого внутрішнього світу), потреб, склонностей, певний рівень самосвідомості і прагнення до самопізнання, які визначають життєву спрямованість і сприяють формуванню якостей, властивостей особистості — волі, самостійності, почуття обов’язку, відповідальності, тобто всього того, що являє собою спонукальну силу в роботі над собою [13, 20].

Більш грунтово до визначення передумов процесу самовиковання підходить В. Куденюко. Він вважає, що слід виділити дві види передумов самовиковання школярів, які характеризують викованій процес. Одна група передумов охоплює зовнішні впливи на учнів, друга — відображені стан і рівень внутрішнього розвитку. При цьому обидві групи мають істотні показники, вражування яких сприяє успіху педагогічної роботи.

Зовнішні елементи складають:

- знання педагогом методики управління процесом самовиковання учнів;
- висока стадія розвитку дитячого колективу;
- органічне включення прийомів самовиковання у життедіяльність учнів.

Внутрішні передумови самовиковання складають:

- певний рівень самосвідомості і самопізнання школярів;
- наявність інтересу до власного внутрішнього світу;
- прийняття морального зразка — орієнтора;
- розвиток вольової сфери учнів [7, 15–17].

Ефективність процесу самовиковання школярів залежить від дотримання педагогом певної, психологічно обґрунтованої етапності в його проведенні. В. Куденюко пропонує організовувати процес самовиковання за такими етапами: а) на першому етапі в учнів виробляється система мотивів, які спонукають їх до роботи над собою; б) другий етап самовиковання полягає в безпосередній організації практичної діяльності учнів, в саборсні їх конкретними способами і прийомами самовиковання; в) третій етап самовиковання учнів характеризується потребою в систематичній роботі над собою.

Таким чином, кожний наступний етап є логічним продовженням попереднього, що засвідчує їх органічний взаємозв'язок у єдиному процесі самовиковання школярів.

Дещо по-іншому розглядають етапність організації самовиковання учнів В.Галузинський і Н.Масленникова. На їх думку, в організації самовиковання мають бути такі етапи: а) підготовка педагогів і учнів до застосування самовиковання у класному колективі; б) поступове усвідомлення і практичне отримання прийомів індивідуального самовиковання частинного учнів; в) залучення до самовиковання всіх учнів класу, контроль педагогів і учнівського активу над здійсненням завдань самовиковання [1, 31].

А.Калінченко розглядає такі чотири етапи організації самовиковання:

1) спонукальний: основна увага зосереджується на розкритті ролі самовиковання у розвитку особистості, формуванні у неї адекватної оцінки власної особистості, виявленні якостей, які необхідно розвивати, і тис, які слід позбутися;

2) проектуючий: допомога особистості нахрестили мету й розробили програму самооздоровлення;

3) організаційно-діяльнісний: організація практичної діяльності особистості з метою набуття соціального досвіду і формування у себе намічених програмово самовиковання якостей;

4) оцінювано-результативний: ознайомлення особистості з методами самоаналізу, самоаналізу та самозвіту [3, 9].

Однакожчи в цілому пропоновану автором етапність організації самовиковання позитивно, важко погодитись з тим, що четвертим етапом виділено оцінювано-результативний, оскільки самовиковання — неперервний процес і виявлення його результатів та їх оцінка повинні супроводжувати вже його третій етап (організаційно-діяльнісний).

У процесі підготовки майбутнього педагога і здійснення процесу самовиковання його орієнтують на те, що, залежно від психічного складу людини, її потреб і умов, вона керується тим чи іншим мотивами самовиковання. Такожчи спонукальними чинниками можуть бути:

а) емотиви суспільної моралі: для школярів вирішальну роль у цьому плані відіграють правила поведінки, які регламентують їх життя і діяльність у школі, вдома, у громадських місцях; вони визначають емотиви нашого суспільства до підростаючого покоління;

б) домагання відповідності, поваги колективу: школяр відчуває глибоке задоволення, коли його діяльність і поведінка склавуються, високо оцінюються колективом. Заради цього прагне до залучення авторитету колективу, що і стає мотивом самовиковання;

в) змагання: у багатьох випадках виникає стисливі, інколи — спеціально організовується в самовикованні. Змагання має базуватися на ентузіазмі, бажанні виграти недоліки чи сформувати у себе позитивні якості;

г) критика і самокритика: доброзичлива критика з боку членів колективу чи педагога можуть викликати бажання проаналізувати свою поведінку, критично підійти до оцінки власної діяльності і в кінцевому результаті викликати бажання працювати над собою;

і) прецедент оточуючих: якщо учень бачить, що інші члени колективу активно працюють над собою, й сам починає займатися самовикованням. Достатньо того, щоб у колективі ініціювати "епдемію" самовиковання, як в силу здорового змагання вісі більш активно почнуть працювати над собою;

д) вищим мотивом самовиковання стає ідеал, вимоги якого спрямовують самовиковання в певне русло, спонукають контролювати свою поведінку, щоб привести її у відповідність з ідеалом.

Не можна вважати, що самовиковання завжди спонукається тільки одним якомось мотивом, найчастіше їх два або й три, але завжди один з мотивів виступає провідним. Необхідно так проводити роботу зі школярами, щоб провідним був завжди соціально цінний мотив [5, 340–342].

Актуальним для теорії і практики самовиковання і для підготовки майбутніх педагогів є проблема класифікації його прийомів. Учені — психологи і педагоги — виришують це питання по-різному. Так, наприклад, В.Галузинський і Н.Масленников згрупували прийоми самовиковання в такій послідовності:

- а) людина дає собі (або батькам, товаришам, членам колективу) самовісов'язання;
- б) самовісов'язання або відповідність особистості правилам;
- в) самонагадування і самоінструктування;

г) використання самопереконання або таї його видозміни, як самовисвітлення, самонавіювання, самовітання;

г) самозаборона і самовідмова як прояв самоkontrolю;

д) самозахочення і самотокарання [1, 29–31].

М.Фіцула прийоми самовиковання поділяє на дві групи:

1) психологічні: самопереконання, самонавіювання, самогідбадьорювання, самозахочення, самоосуд, самотокарання, самопримус, самоаналіз, самопереключення;

2) практичні: крок за кроком, оцінка прожитого дня, правила моєї поведінки, самозобов'язання, пізнай себе, самохарактеристика, взаємхарактеристика.

Якщо перша група прийомів самовиковання даної класифікації включає вже відомі прийоми з попередніх класифікацій, то віднесені автором прийоми до практичної групи не мають аналогів в цих класифікаціях [14, 224].

Г.Сітін до прийомів самовиковання відносить такі самонавіювання, цілеспрямоване наслідування, самопожвала і самонагородження, самоосуд і самотокарання, самонаказ, самопримус, самогідбадьорювання, самоконтроль, самоаналіз, перенесення, входження в образ, опора на свої успіхи і перемоги, робота над минулім, ілюзорна зміна патогенної ситуації, ілюзорне подолання перешкод, вправи в справжньому подоланні труднощів і перешкод, вправи на м'язове розслаблення, прийоми психологічного і фізичного самооздоровлення [11, 39–77].

В даному переліку прийомів самовиковання виникають інтерес такі нестандартні, як: входження в образ, робота над минулім, ілюзорна зміна патогенної ситуації та ін.

Ефективність процесу самовиковання залежить від того, наскільки цілеспрямовано, систематично і планомірно він здійснюється. Стийкість і ситуативність самовиковання підлітків обмежує його можливості в розвитку особистості. Не усвідомлюючи свого самовиковання, не намічаючи програму вебінірів роботи над собою, підлітки звертають увагу лише на ті якості, які найбільш актуальні для них у даний час або вразливи їх уяву. Локальний характер програми самовиковання пояснюється тим, що підлітки склонні звертати увагу на зовнішню, найбільш яскраву сторону поведінки герой, на їх вольові вчинки, а переживання, мотиви поведінки нерідко не помічаються дітьми. Це приводить до обмеження програми самовиковання школяра вольовими якостями особистості [10, 41].

З огляду на сказане у процесі організації самовиковання педагог повинен спонукати викованця до складання програми роботи над собою, свідомо взяти на себе певні зобов'язання із самовиковання, здійснити певні вчинки з метою зміни своєї особистості, допомогти йому сформувати прийомами роботи над собою.

Для майбутнього педагога важливо знати зміст процесу самовиковання. У педагогічній літературі розглядається питання напрямків змісту самовиковання. Так, В.Галузинський і Н.Масленников пропонують організувати його за такими основними трьома напрямками: а) розвиток моральних і емоційно-зольових рис і якостей; б) удосконалення розумових здібностей і процесів; в) фізичне загартування і зміцнення здоров'я [1, 9].

Планування самовиковання не повинно привести до певного шаблону. Як справедливо зауважує О.Ковалев, програма самовиковання доповнює програму виковання, індивідуалізує загальні вимоги суспільства до людини. Тому програма самовиковання має передбачати виправлення недоліків особистості, певною мірою — недоробів виковання. Самовиковання повинно сприяти подальшому зміцненню наявних позитивних рис особистості, і нарешті, передбаченню і формуванню потрібних позитивних якостей, яких у школяра недостає. З таких трьох позицій потрібно виходити, плануючи роботу над удосконаленням своєї особистості.

У педагогічній літературі пропонуються певні правила щодо організації процесу самовиковання, які виражают узагальнені вимоги до організації цієї роботи з учнями. Наземо основні правила організації самовиковання школярів:

- Самовиковання — органічна частина викованого процесу.
- Робота над собою — добровільна діяльність.
- Програма самовдосконалення конкретна і пакетична.
- Приймите самозобов'язання має точні часові рамки.
- Взяття нових зобов'язань — тільки через виконання попередніх.
- Робота над собою — регулювана суспільна оцінка.

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Така своєрідна пам'ятка допоможе педагогу методично правильно організувати цю складну діяльність школярів [7, 21].

Володіння майбутніми педагогами розглянуту системою теоретичних положень і практичних рекомендацій з проблем самовиховання особистості може слугувати в іншальному передумову їх теоретичної підготовки до організації процесу самовиховання школярів у навчально-виховній діяльності загальноосвітньої школи.

ЛІТЕРАТУРА

- Галузинський В.М., Масленікова Н.П. Самовихованнята самоосвіта школярів. — К., 1969. — 152 с.
- Гончаренко С. Український педагогічний словник. — К., 1997. — 376 с.
- Калініченко А.І. Педагогічні умови організації самовиховання студентської молоді: Актореф... канд. пед. наук: 13.00.04. — Тернопіль, 2002. — 16 с.
- Ковалев А.Г. Самовоспитание школьников. — М., 1967. — 380 с.
- Ковалев А.Г. Психология личности. — М., 1970. — 392 с.
- Кочетов А.И. Самовоспитание подростка. — Свердловск, 1967. — 182 с.
- Куденко В.Г. Управление самовоспитанием школьников. — Л., 1973. — 70 с.
- Макаренко А.С. Сочинения. — Т.5. — М., 1957. — 588 с.
- Педагогическая энциклопедия. — М., 1966. — Т.3. — 880 с.
- Ружинський Л.И. Воспитание и самовоспитание школьников. — М., 1969. — 182 с.
- Ситін Г.М. Психологія самовиховання. — К., 1973. — 136 с.
- Сухомлинський В.О. Столпорад учителя // Відкритівору 5-ти т. — Т.2. — С.412-652.
- Тайчинов М.Г. Воспитание и самовоспитание школьников. — М., 1982. — 1606 с.
- Фіцула М.М. Педагогіка. — К., 2002. — 528 с.

Ірина МЕЛЬНИЧУК

ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ ВИВЧЕННЯ КУРСУ ХІМІЇ У ПІДГОТОВІЦІ ТЕХНОЛОГІВ ХАРЧУВАННЯ

Підготовка підростаючого покоління до участі в суспільному виробництві, до свідомої трудової діяльності — одне з найголовніших завдань навчального закладу. На це звертають увагу в своїх працях О.Андрусь [1], О.Бернова [2], О.Вітковська [3], Б.Динамов і Д.Чернішевський [4], Л.Дунець [5], П.Мітіка [7], В.Потков [8], В.Рукасов [9], О.Сердюк [10], Н.Токар [11].

Професійна самосвідомість — один з головних компонентів професійного самовизначення, тому набуває важливого значення для становлення особистості студента — майбутнього технолога харчування. Її зміст визначається характером майбутньої професійної діяльності і включає сукупність не тільки фахових знань і умінь, оцінки рівня своєї виробничої майстерності, знання умов професійного самовдосконалення, а й знання з тих предметів, які тісно пов'язані зі спеціальністю технолога харчування, зокрема з хімією.

Тому ми вважаємо, що підготувати студента до праці — означає сформувати у нього психологічну готовність працювати, що передбачає такий рівень розвитку особистості, який є достатнім для успішного складіння фахом технолога харчування. Розуміння суспільної та особистості потребності праці виникається в необхідних мотивах, завданнях яких студент правильно оцінює зміст своєї майбутньої трудової діяльності.

Оскільки постійно підвищуються вимоги до майбутніх фахівців, насамперед до їхньої професійної компетентності, то це потребує чіткого розуміння кінцевих цілей процесу навчання у закладах професійної освіти, зокрема в комерційному технікумі. Їх концентрованим вираженням є модель спеціаліста.

До складу моделі спеціаліста входять способи його діяльності, які являють собою сукупність знань, умінь і навичок, що необхідні для виконання функціональних обов'язків у професійній сфері. По суті способи діяльності — це сукупність професійних завдань, які повинні виконати випускники конкретного навчального закладу [4].

Модель спеціаліста не може обмежуватись лише його професійною діяльністю. Мета і завдання освіти в технікумі не зводяться до підготовки спеціаліста, який успішно функціонував би на тому чи іншому місці при існуючому розподілі праці. Відповідно до соціального заłożення визначається глобальна мета — підготувати різносторонньо і гармонійно розвинуту

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

особистість, що здатна після закінчення навчального закладу в кіль чистися в процес суспільних і професійних перетворень.

Беручи за основу кваліфікаційну характеристику техніка-технолога і враховуючи загальні вимоги до молодшого спеціаліста, слід відзначити, що він повинен бути підготовлений до активної творчої професійної та соціальної діяльності, яка сприяє прогресу суспільного розвитку, уміти самостійно здобувати нові знання, контролювати та корегувати зроблене, вміти приймати професійні рішення з урахуванням соціальних наслідків, володіти на встановленому рівні сукупністю видів діяльності та відповідно до них компетентно і відповідально вирішувати професійні завдання. Молодший спеціаліст повинен знати:

- постанови, розпорядження, накази уряду, методичні та нормативні документи, що відносяться до виробничо-господарської діяльності підприємства;
- хімічний склад і властивості сировини, напівфабрикатів та готової продукції; технологію виробництва кулінарних страв та кондитерських виробів;
- методи виконання техніко-хімічного контролю якості готової продукції.

Повинен знати:

- правильно організовувати технологічний процес виробництва;
- виконувати органолептичний та лабораторний аналіз якості сировини, напівфабрикатів та готової продукції, вести технологічні розрахунки;
- вносити необхідне коригування в технологічний процес.

У зв'язку з цим модель спеціаліста повинна бути основою для обґрунтування в цілому необхідного стівідношення між трьома блоками дисциплін:

- дисципліни, які формують загальнокультурний рівень і світогляд спеціаліста, його духовну культуру, громадську якість, культуру поведінки і мови;
- фундаментальні загальнотеоретичні дисципліни, що забезпечують "живучість" спеціаліста, його здатність успішно орієнтуватись в новій інформації, яка стосується спеціальності, та розвивають творчий підхід до фахової діяльності;
- профілюючі прикладні дисципліни, які обумовлюються наявною специальністю і кваліфікаційним рівнем та сприяють адаптації молодого спеціаліста до конкретного місця роботи.

Загальновідомо, що неможливо забезпечити високий рівень навчання, якщо студенти не усвідомлюють перспективи вивчення певного предмета чи курсу, не бачать їхньої ролі у формуванні майбутніх професійних знань і вмінь. Розробляючи підходи до створення оптимальних педагогічних умов для свідомого й активного засвоєння навчального матеріалу з хімії студентами технікуму, ми акцентували увагу на проблемі формування у студентів-харчовиків передумов для більш ефективного висвідомлення основним об'єктом вивчення хімико-технологічних дисциплін — хімічного складу харчових продуктів, їх зміни при кулінарній обробці, зміни вмісту нітратів в рослинній продукції в процесі приготування їжі, хімічні реакції, які лежать в основі метаболічних процесів в організмі тощо. Такий підхід сприяє стимуляції активної діяльності студентів у процесі вивчення хімії і чистить їх бачити аналогію у теоретичних хіміческих явищах і процесах в порівнянні з практично-фаховою діяльністю.

Тому ми вважаємо, що при формуванні цілісної особистості технолога приготування їжі необхідно проводити орієнтацію базових знань, умінь і навичок з хімії на професійне становлення працівника сфери харчування. Практична реалізація цього процесу можлива при систематичному використанні різноманітних методів контролю навчальної діяльності студентів, які стимулюють систематичне вивчення програмного матеріалу, а також сприяють формуванню професійного мислення, основою якого є застосування набутих знань за період навчання в технікумі в практичній діяльності.

Системно-структурний підхід до викладання курсу хімії сприяє формуванню спеціаліста з таким мисленням, яке дасть змогу встановити зв'язки між його знаннями і явищами, що їх він вивчає або досліджує, та об'єднати окремі осанки в єдине ціле, тобто синтезувати нові знання методом системної діяльності, а це можливо при встановленні міжпредметної координації.

Системна діяльність — це здатність людини використовувати сукупність взаємозв'язків логічних (алгоритмічних) і аналітичних процедур для пізнання, пояснення й перетворення найкомплекснішої діяльності. Такі процедури лежать в основі міжпредметних зв'язків, пов'язаних з

теоричним мисленням, яке сприяє аналізу життєвих, суспільних, економічно-екологіческих ситуацій, оптимальному вибору мети діяльності, способів її досягнення та форм реалізації.

Таким чином, освіта технолога харчування повинна ґрунтуватись на трьох підсистемах, а саме: 1) основ фундаментальних наук, зокрема хімії; 2) технології приготування їжі та економіки; 3) соціальної психології та основ управління. Курс хімії як складову фундаментальної підготовки потрібно вкладати на такому методично-технологічному рівні, який забезпечує формування економічного світогляду студента.

З'язок між навчальними дисциплінами розглядаємо як одну з основних в інтуїції дидактики вищої школи, виконання якого не тільки забезпечує засвоєння необхідних фахівцю-технологу харчування знань та успішне їх використання в практичній діяльності, а й більш високий рівень пристосованості його до життедіяльності в умовах ринкової економіки.

Встановлення взаємозв'язку між навчальними дисциплінами на поняттійній основі потребує передусім здійснення систематизації понять у змісті як хімічних дисциплін, так і спеціальних технологічних.

Важко зазначити, що цінність набутих хімічних знань і умінь полягає не тільки в їх накопиченні як енциклопедичних, а й у здатності студента використовувати їх при вивчені інших дисциплін, які є основою для формування конкурентноспроможного фахівця технолога харчування. Тому ми склали схему міжпредметної координації для студентів I курсу, яка з першого заняття мотивує вивчення хімії для якісної підготовки спеціаліста і стимулює особисту активність студента в процесі засвоєння нових хімічних знань.

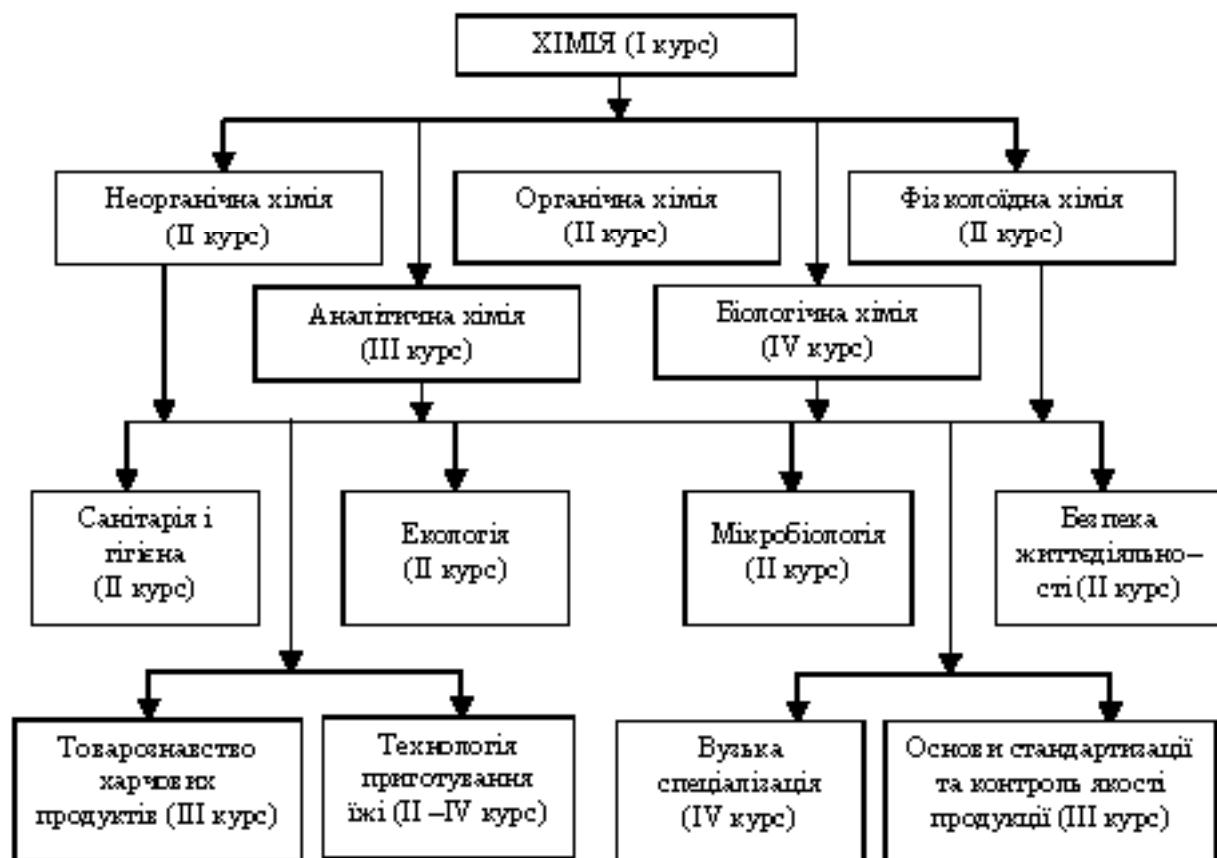


Схема 1. Схема міжпредметних зв'язків при вивчені хімії у підготовці технологів харчування

Впровадження міжпредметної координації при вивчені хімії відроджує на I курсі формує у студентів економічне мислення, а згодом і економічний світогляд.

Формування економічного мислення при вивчені хімії містить інтегративну та регулятивну функції, які реалізуються на рівні мети і змісту, методів і організаційних умов та форм навчання.

Інтегративна функція полягає в тому, що відбувається об'єднання складових компонентів формування окремих хіміческих понять у цілісну структуру економічного світогляду особистості. Інтеграція категорій в кінцевій фазі відбувається безпосередньо у свідомості та діяльності особистості і має індивідуальний характер. Але це не означає, що педагог може пасивно очікувати, як складається процес інтеграції економічного світогляду особистості. Необхідно стимулювати особисту активність студента в процесі засвоєння ним економічних знань при вивчені хімії, а це можливо при систематичному використанні задач і вправ економічного змісту, ділових і технологічних ігор.

Регулятивна функція полягає в тому, що світоглядні погляди та переконання дають загальний напрямок взаємодії всіх сторін формування особистості, їх гармонізації. Успішне здійснення цих функцій забезпечується комплексним підходом до формування економічного світогляду студентів. Як інтегративна, так і регулятивна функція виявляється лише тоді, коли всі фактори впливу постійно та постійно виконують претендовану їм світоглядну функцію. Цей процес змінюється в залежності від ускладненням змісту навчання, введенням нових курсів хімії, технологічних дисциплін, а також змінами психологічних особливостей студентів.

Оптимальне управління формуванням економічного світогляду вимагає чіткого визначення факторів, які впливають на протікання цього процесу (вікові та індивідуальні особливості, педагогічні умови навчальної діяльності, активність участі в навчальній діяльності), способів прийняття та перетворення цих впливів. З точки зору формування економічного світогляду важливо, яка сфера для конкретного студента є головною. Вплив вкладача буде ефективним тоді, коли вдається виявити та проаналізувати те, що має для студента глибоко особистісне значення, його можна започаткіти до будь-якої діяльності, але основною для нього є лише та, яка дає йому глибоке задоволення, пов'язана з досвідом, дозволяє застосувати знання. Отже, з точки зору формування економічного світогляду важливо не лише започаткити студента до різних видів діяльності, а й, в першу чергу, створити умови, які забезпечують розвиток глибокого інтересу до цих видів діяльності та виявляються передумовами для адекватної орієнтації особистості.

Свідоме засвоєння економічних знань — головна передумова формування світогляду. Засвоєні таким шляхом поняття стають важливим засобом розвитку мислення студента.

Одним з можливих шляхів формування професійної самосвідомості є активізація особистісної позиції студента. Для цього на них створювалися умови, які сприяли емоційному включенням студентів в навчальну діяльність, організовану в процесі практичних та лабораторних занять. З цією метою використовувалися рольові ігри, колективні дискусії, аналіз виробничих ситуацій, що давало можливість кожному студенту виявити свої знання і побачити значущість знань з хімії для технолога харчування.

Розвиток економічного мислення студентів значовою мірою визначається логікою побудови навчальної дисципліни, розвитку в ній економічних понять та ідей. Кожна наукова дисципліна, а звісно і навчальна дисципліна, маючи свій особливий предмет вивчення, складає систему понять, навколо яких ґрунтуються факти, які вивчаються нею. Це відноситься і до хіміческих дисциплін, які повинні забезпечити студентів логічно структурою, науково обґрунтованою системою знань, що є основою для підготовки технолога харчування.

Інтерес до хіміческих знань у студентів стимулюється можливостями застосовувати ці знання і в повсякденному житті, і в своїй майбутній діяльності. Тому важливо своєчасно стимулювати професійну зацікавленість.

Для досягнення здатності застосовувати набуті знання на практиці ми використовували на кожному етапі навчання хімії спеціально підібрані і складені завдання наростаючої складності, диференційовані завдання, а також включали навчальні, тренувальні і контрольні вправи в різноманітні види самостійних робіт, застосовували ділові та імітаційні ігри, які наближали умови навчального процесу до реальних професійних. Це забезпечувало прогрес у студентів потреби в хіміческих знаннях і їх практичному застосуванні, переход від пізнавальної мотивації до професійної, виробничої, хоча і на елементарному початковому рівні.

Для визначення впливу професійної спрямованості курсу хімії на ефективність навчального процесу ми провели анкетування 420 студентів на початку і в кінці навчального року. Питання в анкеті відображали ставлення студентів до необхідності вивчення хіміческих

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

дисциплін при одержанні спеціальності технолога підготовлення їжі. Результати анкетування показують, що протягом вивчення курсу хімії в свідомості студентів відбувається певна зміни, які демонструють формування мотивів і тенденцію до їх особистої зацікавленості у якісному оволодінні знаннями з хімічних дисциплін.

Ми проаналізували кількісні зміни у поглядах і переконаннях студентів щодо професійної значущості вивчення хімії і виявили, що відсоток студентів, які вважали вивчення цієї дисципліни вимушеною необхідністю, знизився від 91,7% до 35,7%; усвідомлювали потребу хімічних знань для одержання високого фахового рівня, зрос від 13,6% до 81,2%; вважали перевірку теоретичних знань шляхом розв'язування задач і вправ важливим і зайвим процесом, змінився від 5,5% до 44%; переконались у необхідності розв'язування задач технологічного і економічного змісту, зрос від 40,5% до 91%; зрозуміли професійну спрямованість вивчення хімії, зрос від 12,1% до 46%.

Габеліца 1

Анкета

Питання для анкетування	початок наочн.р.		кінець наочн.р.	
	к-сть с.	% студ.	к-сть с.	% с туд.
1. Чи сприятливе, на Вашу думку, вивчення хімії якісній підготовці технологів харчування?	50	12	340	81
2. Для чого Ви вивчаєте хімію?	385	91,7	150	35,7
а) необхідно для одержання середньої освіти (вимоги програми); б) потрібно при вивченні інших дисциплін, для розуміння технологічних процесів, для підвищення фахового рівня;	57	13,6	341	81,2
3. Чи потрібні Вам задачі і вправи з хімії для перевірки рівня засвоєння знань?	23	5,5	185	44
4. Якби Ви складали збірник задач і вправ з хімії, чи використовували б задачі технологічного та економічного змісту?	170	40,5	382	91
5. Чи зможете Ви застосувати свої знання з хімії в практичній діяльності технолога харчування?	51	12,1	193	46

Звичайно, суб'єктивна оцінка студентів не може бути єдиним критерієм для визначення значущості професійної спрямованості вивчення хімії на І курсі. Тому ми провели роботу від мотивації навчання до проведення заняття з комплексом задач і вправ технологічного, економічного, екологічного і мікробіологічного змісту та заняття у вигляді ділових і дидактичних ігор тощо, які інтегрують знання з хімії і мають професійне спрямування (схема 1). Особливо важливе місце у нашому дослідженні займає виявлення впливу задач економічного і технологічного змісту на формування професійного мислення майбутнього технолога харчування. Уміння розв'язувати задачі — це важливий критерій, за яким оцінюються знання студентів. Навчити швидко і правильно розв'язувати задачі можна лише шляхом самостійного мислення. При складанні задач, які мають професійну спрямованість, ми використовували творчі роботи студентів, задачі з мікробіології, санітарії, рецептурної довіднику з технології підготовлення їжі, підручник товарознавства тощо. Такі задачі є стимулом для студентів досконаліше вивчати курс хімії, оскільки вони бачать мотивацію і засіб підвищення рівня фундаментальних і фахових знань, що сприяє активній навчальній діяльності студентів-технологів на кожному занятті.

Наведемо приклади деяких задач:

а) технологічного змісту:

Для підготовки 10 порцій макаронів необхідно 5 г питної води загасити оцтом. Скільки потрібно 3% оцту, щоб реакція пройшла до кінця?

б) екологічного змісту:

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

У питані води було знайдено сліди речовини, що має токсигену і карбонітну дію. На основі якісного і кількісного аналізу цієї речовини було встановлено, що це — похідна фенолу, в якій масові частки елементів становлять: 36,5% карбону; 1,5% гідрогену; 8,1% сажистену, 53,9% хлору. Встановити молекулярну формулу речовини. Вказати можливі шляхи надходження цієї речовини у природне середовище.

в) технологічного і мікробіологічного змісту.

Бензойна кислота є харчовою добавкою Е210. Вона зустрічається в багатьох ягодах. Її додають до йогуртів, джемів, фруктових соусів як бактерицидний і протигрибковий засіб. Запропонуйте спосіб добування бензойної кислоти з метионінолексану, який добувають із нафти.

Наші спостереження показали, що студенти з більшово наполегливістю і цікавістю розв'язували саме такі задачі, оскільки їхній зміст відображав предмет професійної діяльності майбутніх технологів харчування. Ми порівняли успішність студентів контрольних груп, де перевірка знань проводилася при допомозі традиційних семінарських занятт і розв'язування задач з підручника, та експериментальних, де використовувались семінар — дидактична гра та задачі технологічного змісту. Результати експерименту дано в таблиці 2.

Аналіз результатів експерименту свідчить, що при впровадженні такої педагогічної умови, як професійна спрямованість вивчення курсу хімії у студентів-технологів при контролі їхніх навчальних досягнень підвищилась показник середнього бала від 3,47 до 3,7 при розв'язуванні задач і від 3,5 до 3,8 при оцінюванні теоретичних знань на семінарі; відповідно, абсолютна успішність за цими ж показниками зросла від 47% до 63% та від 47% до 67%.

Таблиця 2

Порівняння успішності студентів контрольних та експериментальних груп

№ п/п	Вид діяльності студентів	К-сть студ.	Успішність студентів					
			5	4	3	2	сер. бал	абс. усп.
1.	Розв'язування задач із прав з підручника (К)	30	2	12	14	2	3,47	47%
2.	Розв'язування задач із прав технологічного, економічного, мікробіологічного змісту (Е)	30	3	16	10	1	3,7	63%
3.	Традиційне семінарське заняття (К)	30	2	12	15	1	3,5	47%
4.	Семінарське заняття — дидактична гра (Е)	30	5	15	10	—	3,8	67%

Отже, створення такої педагогічної умови, як професійна спрямованість вивчення курсу хімії в технікумі технологічного профілю заслуговує визнання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрієв О.І. Формування особистості фахівця // Психологічно-педагогічні проблеми професійної освіти. — 1994. — С.54-57.
2. Бернова О.М. Формування економічного світогляду у процесі навчання // Науковий вісник Національного аграрного університету. — 2000. — Вип. 30. — С.78-84.
3. Вітковська О.І. Професійне самовизначення як життєва проблема особистості // Педагогіка і психологія. — 1998. — Вип. 3. — С.171-179.
4. Дикамов Е.С., Черніківський Д.В. Формування моделі спеціаліста: цілі обучення // Среднее специальное образование. — 1987. — №2. — С.33-35.
5. Дунець Л., Дунець О. Формування професійних інтересів у майбутніх фахівців // Рідна школа. — 2001. — № 1. — С.48-50.
6. Концепція державного стандарту професійно-технічної освіти // Професійно-технічна освіта. — 1998. — № 2. — С.2-5.
7. Мінтина П.М. Личностно-професіональное развитие человека в новых соціально-экономических условиях // Вопросы психологии. — 1997. — №4. — С.28-39.

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

8. Попков В.А. Дифференцированное обучение и формирование профессиональной элиты // Педагогика. — 1998. — №1. — С.40–45.
9. Ружасов В.І., Буковська І.П. Формування професійної самосвідомості у студентів технологічного факультету // Проблеми освіти. — 1998. — Вип.11. — С.116–119.
10. Сердюк О.П. Закономірності і принципи навчання студентів майбутній професійній діяльності // Проблеми освіти. — 2001. — Вип. 23. — С.3–8.
11. Токар Н.Ф. Динаміка мотивації в процесі професійної підготовки // Педагогіка і психологія. — 1997. — Вип. 4. — С.151–155.

Микола КОРЕЦЬ

ТЕХНОЛОГІЧНИЙ РЕСУРС МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ І ТЕХНОЛОГІЙ ВИРОБНИЦТВА

Питанням підготовки вчителів трудового навчання протягом останніх двох десятиліть було присвячено найбільше наукових праць, але зміст освіти підготовки вчителів цього фаху розроблений не достатньо, особливо це стосується набору необхідних наукових дисциплін. В монографії В.Гуєва [1] аналізується процес становлення політехнічної підготовки вчителя, де демонструються витоки та корені зародження системи підготовки вчителів трудового навчання.

Аналіз літературних джерел та стану справ дозволяє виділити такі основні позиції концептуальних засад існуючої підготовки вчителів трудового навчання:

1. Підготовка вчителя має бути підпорядкована змісту трудового навчання, яке є рівноправним загальноосвітнім предметом школи, але за певних умов може забезпечувати професійну підготовку.

2. Трудове навчання як елемент загальної освіти здійснює такі загальношкільні завдання: трудові викоряння, політехнічну освіту, профорієнтацію, формування творчого ставлення до праці, поєднання навчання з продуктивною працею.

Крім цього трудове навчання має специфічні завдання з формування практических умінь та навичок із технології обробки матеріалів. Виконання цих завдань повинна однозначно бути підпорядковано структурі та змісту навчального плану з підготовки вчителя трудового навчання.

З суттєвим недоліком діючих навчальних планів із підготовки вчителя трудового навчання є те, що вони на перших етапах значною мірою копіюють відповідні навчальні питання з підготовки інженерів. Це пояснюється тим, що у свій час не були "розведені" функції вчителя трудового навчання та інженера, а тому не були скориговані роль та місце загальної та спеціальної технічної підготовки. З позиції нових навчальних планів виникає інший дисбаланс — у сторону надмірної гуманітаризації та суттєвого ущільнення обсягу вивчення навчальних дисциплін професійної науково-технічної підготовки.

4. Підготовка вчителя трудового навчання має бути поєднана з підготовкою вчителя креслення й основ безпеки життєдіяльності.

5. Спеціальність вчителя трудового навчання передбачає ряд спеціалізацій, які враховують різноманітність змісту трудового навчання у VIII–XI класах залежно від обраного профілю. Допускається поєднання цієї спеціальності з іншими, які є спорідненнями (наприклад, фізика).

Під технологічним ресурсом ми розуміємо спектр функціональних можливостей майбутнього спеціаліста як вчителя-предметника. Поняття "технологія" прийшло в освіту з промислової сфери, де воно означає сукупність методів і процесів в певній галузі виробництва. Технологія передбачає чітке дотримання всіх етапів, застосування спеціальних інструментів, режимів обробки, методів вимірювання і діагностики. Невиконання певних умов, порушення технологічного ланцюга веде до браку, зниження споживчих властивостей товару, економічних втрат. Технологія стосовно освіти повинна включати методику початкової діагностики тих, кого навчають, набору методів і засобів реалізації програми, періодичний контроль їх ефективності з урахуванням можливого внесення операційних змін, систему перевірки кінцевих результатів реалізації освітньої і висновкої програми [2].

Основні концепції трансформування підготовки учителів для освітньої галузі "Технології" продемонстровані в роботі М.Корець [3], де щодо науково-технічної підготовки визначені

необхідність формування інтегрованих курсів із техніко-технологічними наукою та дисциплінами, у яких здійснюється онтодидактичне втілення знань в ізповідних галузях науки.

Окрім розширення функціональних можливостей учителя технологій виробництва, порівняно з учителем трудового навчання, на чому аргументувалося у статті В.Потонського [2], цей фах став більш привабливим і конкурентноспроможним на ринку праці.

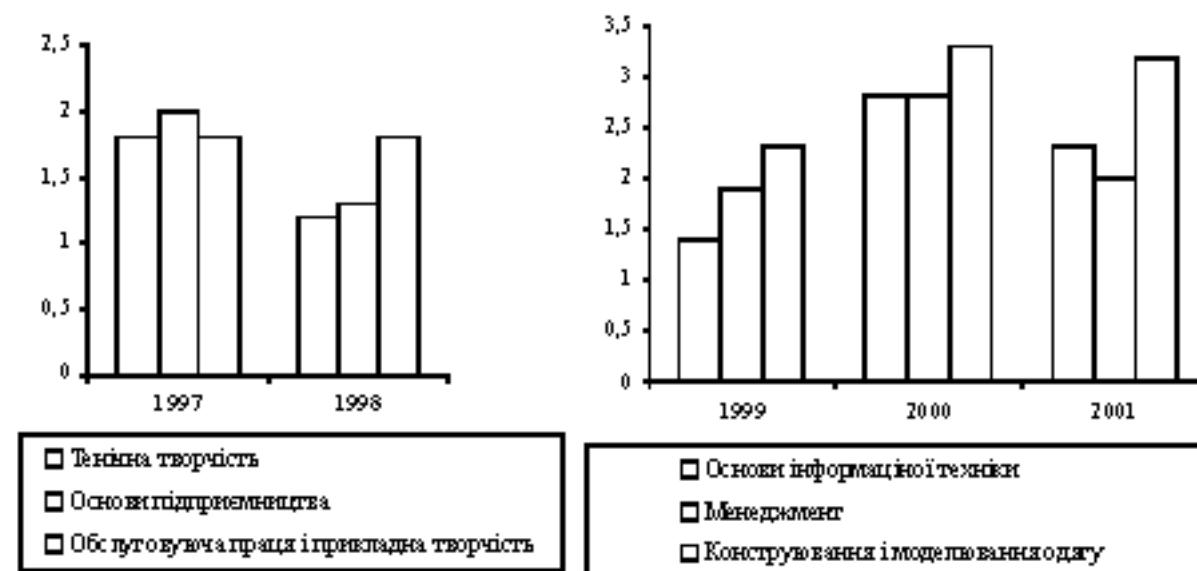


Рис. 1. Динаміка зміни конкурсного показника при вступі на спеціальність "Трудове навчання" і "Технологія виробництва" у Національному педагогічному університеті імені М.Драгоманова

Розглянемо динаміку зміни конкурсу при вступі до Національного педагогічного університету на спеціальність "Трудове навчання" і "Технологія виробництва", тобто за точку відліку візьмемо вихідні показники технологічного ресурсу вчителя. Як відно, конкурс при вступі у 1998 році досяг критичної межі, тобто не перевищував 1,3. Спід відзначити, що і попередні роки, які не показані на діаграмі, також характеризувалися конкурсом при вступі на спеціальність "Трудове навчання", який не перевищував 2,0. Із запровадженням нової назви спеціальності конкурс зрос і в останні два роки був не нижчим 2,0. Побутує думка, що на конкурс могла вплинути привабливість нової спеціалізації. Але на противагу цьому свідчить динаміка зміни конкурсу для спеціалізації "Основи підприємництва (менеджмент)", яка залишалася без зміни як при попередній назві спеціальності, так і при нової агресії аджеї.

Для перевірки доцільності інтегрування наукою та дисциплінами науково-технічної підготовки вчителя був проведений аналіз успішності студентів 4 курсу Національного педагогічного університету ім. М.Драгоманова — майбутніх учителів трудового навчання — з розділу інтегрованого курсу машинознавства "Енергетичні машини" і відповідних автономних курсів до інтегрування.

Динаміка зміни успішності студентів із машинознавством (розділ "Енергетичні машини") протягом 12-ти років, залежно від зміни навчальних програм та створення інтегрованих курсів представлена на рис. 2.

До інтегрування це були автономні навчальні дисципліни "Гіdraulika і гідрравічні машини", "Теплотехніка і теплові двигуни", "Електротехніка і електричні машини", "Автомобіль". Навчальні програми для них затверджувалися у 1970, 1981, 1987 і 1991 роках. Успішність та якісний показник визначалися усередині показників від всіх згаданих навчальних дисциплін. Як відно, при переході з навчальної програми 1987 року на нову успішність зменшилася і до 1997 року вийшла приблизно, на попередній рівень, що зумовлено процесом адаптації. Суттєве зменшення успішності в наступні три роки (1995, 1996, 1997), яке трималося на стабільному рівні, можна пояснити дещо складнішими побутово-економічними умовами студентів, які приступали саме на цей період.

Інтегрований курс був запроваджений у навчальний процес з 1998 року, а у 1999 році вперше оцінювали знання з розділу "Енергетичні машини". Успішність і якість знань відчутно зростають і в деякому наближенні стабільно тримаються протягом останніх трьох років.

Якщо порівняти успішність і якісні показники за три попередні роки до запровадження інтегрованих курсів (1995, 1996, 1998 р.р.) з останніми (1999, 2000, 2001 р.р.), то усереднено успішність зросла на 17 %, а якісний показник — майже на 22 %.

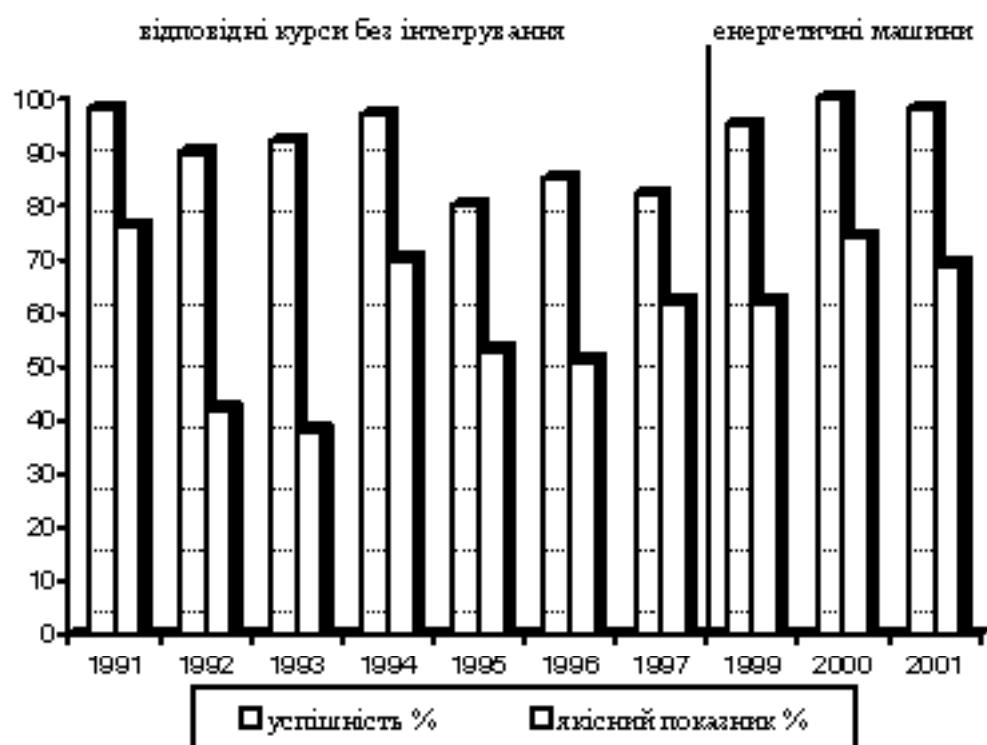


Рис. 2. Динаміка успішності студентів

Якість підготовки спеціаліста значною мірою визначається змістом освіти на різних рівнях і ступенях системи неперервної педагогічної освіти. Серед основних принципів, на якіх позиціонується розробка й уточнення змісту освіти підготовки вчителя технологій виробництва, доситьно виділити такі:

- фундаментальність, тобто наукова ґрунтовність і висока якість, в першу чергу, предметної і психолого-педагогічної підготовки;
- варіативність, яка передбачає гнучкий підхід до вибору навчальних дисциплін спеціальної підготовки залежно від спеціалізації і дисциплін за вибором факультету, студента;
- наступність та узгодженість змісту освіти на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях як необхідну умову, що забезпечує неперервність педагогічної освіти;
- професійну спрямованість.

Зважаючи на основні позиції професійної підготовки вчителя трудового навчання і технологій виробництва, зробимо порівняння систем підготовки вчителя за традиційною моделлю (трудове навчання) та їх трансформованим варіантом (технології виробництва). Для вчителя на перший план виносяться знання та змінки.

Таким чином, додатково до існуючих теоретичних розробок нами експериментально продемонстровані прагматичні переваги системи підготовки вчителя технологій виробництва над традиційно існуючим моделлю.

Порівняльна таблиця та технологічного ресурсу вчителя

Показники	Вчитель трудового навчання	Вчитель технології працівництва
Науково-технічна підготовка	Посередня	Відповідає сучасному рівню науки і техніки
Практична підготовка з технології обробки матеріалів	Достатня	Високий рівень з використанням сучасних технологій
Можливість використання в роботі нових інформаційних технологій	Дуже обмежена	Достатня
Можливість переввалифікації на споріднену спеціальність (наприклад, професійне навчання)	Обмежена	З високою мобільністю
Можливість працевлаштування в не освітніх галузях	Обмежена	Посередня

ЛІТЕРАТУРА

- Гусев В.И. Совершенствование содержания политехнической подготовки учителей труда в пединституте: Монография. — К.: Выща школа, Головное изд.-во, 1988. — 131 с.
- Полонский В.М. Методические проблемы разработки понятийной системы педагогики/ Магистр. — 2000. — №1. — С.39–53.
- Корець М.С. Основні напрямки перебудови системи професійної підготовки вчителів для освітньої галузі “Технології” / Наукові записки. Серія “Педагогіка”. — Тернопіль. — 2002. — №1. — С.38–46.

Надія АНДРОЩУК, Андрій ОГНИСТИЙ

ОСОБЛИВОСТІ ПЛАНУВАННЯ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО РОБОТИ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

У законіх України “Про освіту” [1], “Про фізичну культуру і спорт” [2], “Державний національний програмі “ОСВІТА” (Україна ХХІ ст.) [3], “Державний програмі розвитку фізичної культури і спорту в Україні” [4] звертається увага на необхідність підготовки нової генерації працівників, підвищення їхнього професійного та загально культурного рівня. Однотою із визначальних аспектів цієї проблеми є удосконалення підготовки педагогів, які будуть працювати у сфері фізичного виховання підростаючого покоління.

Процес підготовки вчителя фізичної культури здійснюється в основному факультетами фізичного виховання вищих навчальних закладів і проводиться на належному науково-методичному рівні, чого не можна сказати про факультети підготовки вчителів початкових класів.

Навчальний процес на факультеті підготовки вчителів початкових класів з фізичного виховання повинен бути спрямованій на формування у студентів найбільш важливих професійно-педагогічних умінь та навичок, необхідних для роботи з фізичного виховання з дітьми молодшого шкільного віку. Крім садоровлення, всебічного фізичного розвитку, формування звичок до щоденних самостійних заняття фізичною вправами, вдосконалення знань і умінь, передбачених базовою навчальною програмою для вищих закладів освіти України III і IV рівнів акредитації, на практичних заняттях майбутнім вчителем початкових класів повинні здобувати знання з методики фізичного виховання, оволодівати необхідними теоретичними знаннями, уміннями і навичками для професійної діяльності з дітьми 6–річного віку, в класах-комплектах, виксователями груп продовженого дня, в школах та школах-інтернатах.

Засвоєння матеріалу з фізичного виховання студентами, які навчаються на факультеті підготовки вчителів початкових класів, проходить у різних формах заняття.

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

На практичних заняттях засвоюються найбільш важливі професійно-педагогічні уміння і навички, оволодіння на належному рівні вправами, програмовим матеріалом шкільної програми з фізичної культури, а саме вправами з розділів гімнастики, легкої атлетики, спортивних та рухливих ігор, ліжкої підготовки, плавання.

Теоретичний матеріал з теорії та методики фізичного виховання учнів молодшого шкільного віку студенти отримують під час лекційних і семінарських занять.

Навчальна практика проводиться протягом усього періоду навчання студентів з фізичного виховання. Вони оволодівають практичними навичками в проведенні стройових і загальнорозвиваючих вправ, ранкової і ритмічної гімнастики, уроків фізичної культури, рухливих ігор та естафет, вправ для розвитку та контролю фізичних якостей; способами страхування і допомоги, організацією та підготовкою місця для заняття, підготовкою та проведенням фізкультурно-оздоровчих та спортивно-масових заходів. Дана підготовка залишається шкільного педагогічного практикою.

Самостійна робота складається з індивідуальних і групових завдань викладача, передбачають: розвиток рухових якостей, необхідних для успішного оволодіння технікою вправ, термінологією, страхуванням та допомогою, методикою навчання; підготовку до проведення стройових і загальнорозвиваючих вправ без предметів та з предметами, окремих частин уроку і уроку в цілому, сценарію для спортивного свята, змагань за програму "Веселі старти", "Старти надій", підготовку конспектів тощо.

Особливе місце займають індивідуальні навчально-дослідні завдання з фізичного виховання (табл. 1.).

Таблиця 1

Орієнтовні індивідуальні навчально-дослідні завдання (ІНДЗ) з фізичного виховання для студентів факультету підготовки вчителів початкових класів

№ п/ п	Коротка характеристика ІНДЗ			Частка оцінки за ІНДЗ в загальній оценці за екзамен (залик), %
	Назва	Зміст	Форма звіту його об'єм	
1	Підбір ігор імігаційного характеру для учнів молодшого шкільного віку	Підбираються чи розробляються ігри імігаційного характеру і перевіряє їх ефективності	10 ігор на кожній клас початкової школи з югідієвінням та фізіологічним обґрунтуванням	10%
2	Словник спеціальних термінів для інкористання у початковій школі	Терміни з фізичного виховання для дітей молодшого шкільного віку	10 термінів з вражуванням особливостей сприйняття дітьми молодшого шкільного віку	15%
3	Комплекси вправ фізкультурників	Підбір вправ під вірованний супровід	5 комплексів для дітей молодшого шкільного віку	20%
4	Комплекси вправ для гардин здоров'я	Підбір вправ та ігор	3 варіанти комплексів для дітей молодшого шкільного віку	20%
5	Склади кросворд з термінів фізичного виховання	Вправи для розвитку якостей та наскрін ігор	2 кросворди для дітей молодшого шкільного віку	10%
6	Словник термінів і кросворд з цих термінів для дітей	Терміни з фізичної культури з програми фізичної культури	Словник і кросворд	20%
7	Склади сценарій свята "Ми веселі акробати"	Програма свята для дітей молодшого шкільного віку	Сценарій	15%
8	Склади сценарій проведення уроку у природних умовах	Підбір вправ у природних умовах з інкористанням життєвих ситуацій	План, конспект	10%

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Спортивно-масова робота доповнює наочну та індивідуальну форму заняття і сприяє успішному розвитку фізичних можливостей, необхідних для виконання наочальної програми, підвищуючи загальний рівень фізичної та професійної підготовки студентів. Під час занять широко використовується система контрольних заходів. Головна мета контролю — активізувати процес фізичного висловлення, домогтися його максимальної результативності.

Особливе місце відводиться розподілу навчального матеріалу на весь період перебування студентів у вищому закладі освіти. Пропонуємо орієнтований розподіл навчального матеріалу з фізичного висловлення для студентів, які навчаються на факультеті підготовки вчителів початкових класів (табл.2).

Таблиця 2

Розділ навчального матеріалу

Розділи програми	Семестри							
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Теоретична підготовка	+	+	+	+	+	+	+	+
Гімнастика	+	+	+	+	+	+		
Легка атлетика	+	+	+	+	+	+		
Спортивні і рухливі ігри					+	+		
Лісівна підготовка		+		+		+		
Плавання					+	+		
Розвиток фізичних якостей	+	+	+	+	+	+		
Навчальна практика	+	+	+	+	+	+	+	+
Запіки		+		+		+	+	+
Педагогічна практика							+	+
Самостійна робота	+	+	+	+	+	+	+	+
ІНДЗ		+		+		+	+	+

Аналіз програми з фізичної культури для загальноосвітнього навчального закладу та нормативних документів з підготовки фахівців у галузі фізичного висловлення дав нам змогу сформувати систему знань і змін професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкових класів для роботи з фізичного висловлення з дітьми, яка складається з наступних структурних компонентів:

1. Загальні знання про:

- основи техніки безпеки під час проведення фізкультурних занять у спортивних залах та на відкритих спортивних майданчиках;
- руховий режим дітей молодшого шкільного віку,
- рухову діяльність та покращення працездатності учнів на заняттях і в позаурочний час;
- висловлення потреби у заняттях фізичною вправами майбутніх фахівців шляхом набуття стійкого інтересу і звички до систематичних занять фізичною культурою і спортом;
- вікові особливості розвитку організму молодших школярів;
- основи здорового способу життя (режим, гігієна харчування, чергування праці та відпочинку, власна гігієна та гігієна фізичних вправ, подолання шкідливих звичок, види загартування).

2. Спеціальні знання про:

- спортивну термінологію;
- лінії і точки гімнастичного майданчика;
- стройові поняття — стрій, зімкнутий та розімкнений стрій, шерента, колона, інтервал, дистанція, направлючий та замікаючий, фланг, широка строю, глибина строю, розпорядження, команда, особистий приклад;
- фігурне марширування — обід, протисід, змійка, діагональ, спіраль, дроблення, зведення, розведення, злиття;

- виконання команд “Шикуйсь!”, “Рівняйсь!”, “Струнко!”, “Вільно!”, пожідний крок; стройовий крок;
- застосування команд: “Ширше крок!”, “Частіше крок!”, “Рідше!”, “Пів кроку!”, “Позичи кроком!”, “Прямо!”, “Кроюм руш!”, “С тій!”;
- повороти на місці переступанням, поворот на п'яті та носку (по розділах), стрибком, повороти вліво, вправо, кругом під час руху;
- розрахунки — по порядку, на перший-другий, по три (четири), на шість, три, на місці (на дес ять, шість, три, на місці);
- способи розмежування — на витягнуті руки, пристав ногами кроками, уступом;
- шикування в шеренгу, шикування в колону по одному, перешкодження на місці з одної шеренги в дві; перешкодження з одної шеренги в три на місці; перешкодження з колони по одному в колону по три на місці; перешкодження з шеренги в коло, перешкодження з одного кола в два, шикування в колону по три (четири) за раніше розставленими напрямлючими, перешкодження з колони по одному в колону по двоє, по три, по чотири послідовніми поворотами в русі;
- положення рук, ніг, сиди, положення лежачи, виси й упори.

3. Вміти виконувати:

- вправи, які представляють у програмі з фізичної культури для учнів 1–4 класів;
- вправи з гімнастичною палицею, на і біля гімнастичної стінки, на гімнастичній лаві та з плавово;
- акробатичні вправи — групування, перекати, перекиди, стійку на лопатках, стійку на голові, міст з положення лежачи, напівшплагат, шплагат;
- танцювальні вправи — позиції ніг, основні вимоги до положення рук, танцювальні кроки — звичайній, перемінній, приставній, крок галоту, крок з підскоком, крок польки, вальсовий крок, притул;
- загально розвиваючі вправи без предметів для м'язів шкі, верхнього грудового пояса, рук, тулуబ, ніг;
- вправи зі скакалкою;
- вправи з обручем;
- вправи з еспандером;
- вправи з малим і великим м'ячем;
- імітаційні вправи;
- рухливі ігри й естафети.

Підводячи підсумок вище викладеного, потрібно зазначити, що професійна підготовка вчителя до роботи з фізичного виховання в школі вимагає переосмислення у плані формування вимог до студента з врахуванням вимог нових реалій вищої освіти. Дана підготовка в першу чергу повинна бути спрямована на створення передумов самостійної роботи студента, здобуття необхідних знань і умінь з фізичного виховання з використанням інноваційних освітніх технологій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України “Про освіту” // Рад. шк. — 1991. — №9. — С 5–19.
2. Закон України “Про фізичну культуру і спорт”. — Клів. — 1993. — 21 с.
3. Державна національна програма “Освіта” (“Україна ХХІ століття”) // Освіта. — 1993. — грудень (№44–46).
4. Державна програма розвитку фізичної культури і спорту в Україні: Видання передруковано в ДВПП ДКНТ. — 1996. — 26 с.

Галина ГРИГОРЧУК

САМОСТІЙНА РОБОТА ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ САМОСТІЙНОСТІ ПЕРШОКУРСНИКІВ

Аналіз педагогічної літератури свідчить, що поняття "самостійність" багатьма авторами використовується щодо формування певних якостей самостійності особистості в навчанні. Так, зустрічаються такі різновиди самостійності: пізнавальна, творча, розумова (інтелектуальна), емоціональна.

Важливим є той факт, що формування самостійності студентів проходить у процесі їх навчальної діяльності. При цьому підвищення ступеня самостійності в навчанні розглядається як основна умова їх переходу до нових знань, від репродуктивної навчальної діяльності до продуктивної, творчої. Формування самостійності в навчанні є передумовою виникнення даної якості в інших випадках діяльності: не тільки в тих, у яких студент виключається в даній час, а й у тих, які будуть в майбутньому.

В працях М.Данилова, Б.Єсипова, П.Підласистого, І.Підласого, В.Тюріної, Г.Щукіної розкривається стимулююча роль пізнавальної ініціатики в формуванні пізнавальної самостійності студентів, у якій в єдиності виступають мотиваційна та операційна сторони навчання, проходить взаємне збагачення мотивів навчання — потреб, інтересів, прагнень і способів самостійного досягнення мети навчання.

Для формування певного виду самостійності повинна бути реалізована цілеспрямованість на цю самостійність навчальна діяльність. Розглядаючи розвиток і формування особистості як єдиний, цілісний процес, ми вважаєм, що на різних етапах розвитку можуть формуватися і різні якості особистості. Ступінь сформованості характеризується стійкістю, завершеністю розвиваючої якості і може розрізнятися за рівнями. "Формує особистість, — стверджує П.Підласий, — високоваження, яке веде за собою розвиток і орієнтується на процеси, які ще не дозріли, але знаходяться в стадії становлення" [5].

Формування особистості студента першого курсу проходить у процесі його навчальної діяльності, суть якої є пізнання. Внаслідок цього в більшості робіт ця діяльність визначається як пізнавальна діяльність, а значить, в широкому розумінні цього слова самостійність, яка формується в процесі пізнавальної діяльності, є пізнавальною самостійністю. Разом із тим пізнавальна діяльність може бути репродуктивною і продуктивною і змінюватися за рівнями. Значить, пізнавальна самостійність, яка формується в процесі пізнавальної діяльності, буде мати аналогічні рівні.

Стимулювання пізнавальної самостійності на різних етапах процесу пізнання пропонується здійснювати засобами самостійних робіт студентів, які повинні відповідати різноманітним дидактичним завданням. Як свідчать роботи А.Алексюка, В.Козакова, П.Підласистого, це можуть бути самостійні роботи, спрямовані на знаходження нових знань, на їх закріплення, систематизацію і класифікацію матеріалу, на використання знань у різних видах діяльності.

У педагогічній енциклопедії самостійна робота студентів — це різноманітні види індивідуальної і колективної діяльності, яка здійснюється на класніх і позакласних заняттях або вдома за завданнями, без безпосередньої участі педагога. Виконання цих завдань вимагає від студентів активної розумової діяльності, самостійного вирішення різних пізнавальних завдань.

Аналогічне визначення дається в педагогічному словнику С.Гончаренка [1]. Б.Єсипов вважає: "самостійна робота студентів, що включається в процес навчання, — це така робота, яка виконується без безпосередньої участі викладача, але за його завданнями і спеціально назначеній для цього час" [1].

Із наведених визначень випливає, що робота в усіх випадках здійснюється самостійно, але за завданням педагога, чим, на наш погляд, дещо зникається пізнавальна ініціатива, тобто завдання в більшості випадків передбачається і визначаються шляхи його виконання. Разом з тим саме в виборі правильного шляху розв'язання задачі або проблеми досить часто міститься

та дія, яка веде до помилкового рішення при самостійному виконанні. Отже, з урахуванням сучасних умов це поняття, вважаємо, потрібно уточнити.

І. Під час під самостійною роботою розуміє вже більш вільну від впливу керівника самостійну пізнавальну діяльність студента. Це будь-яка організована (але не за завданням!) педагогом активна діяльність студентів, яка спрямована "на виконання поставленої дидактичної мети в спеціально відведений для цього час: пошук знань, їх осмислення, закріплення, формування, розвиток умінь і навичок, узагальнення і систематизація знань" [6, 309]. Тут відсутня тверда регламентація і студенти, маючи поставлену дидактичну мету, проявляючи самостійність, вибирають із відомих або конструюють шляхи її досягнення. При цьому буде формуватися пізнавальна самостійність більш високих рівнів. Саме про такий підхід пишуть П.Підкасстий і М.Портнов, виділяючи в самостійній пізнавальній діяльності студентів чотири види самостійності робіт: за зразком, реконструктивно-варіантні, частково-пошукові, предметні і міжпредметні, дослідницькі.

У ряді досліджень самостійна робота розглядається "як дидактична форма навчання", що є системовою організацією педагогічних умов, які забезпечують управління навчальною діяльністю студентів, які протікає без викладача і без його безпосередньої участі й допомоги. Із цього визначення не відхилюємо зробити висновок про те, що викладач створює певні педагогічні умови, які стимулюють внутрішню і зовнішню активність самостійно і творчо розв'язувати свої навчальні задачі.

Найбільш прайнятим із позиції сучасних умов до процесу пізнання і формування самостійності студентів в навчанні є визначення, дане В.Козаковим: "...це специфічний вид діяльності навчання, головною метою якого є формування самостійності суб'єкта, а формування його умінь, знань і навичок здійснюється безпосередньо через зміст і методи всіх видів навчальних занять" [2, 14–15]. При цьому досягнення в інших, творчих рівнях сформованої самостійності, як вважає автор, можливе при вирішенні "продуктивних" навчальних задач, яке дозволяє привести формування додаткових умінь, знань і навичок і підвищувати інтерес тих, хто навчається, до "...закінчуючого етапу цієї над задачею", тобто содержання прагніального результату. Таку сенсацію кінцевого результату самостійної пізнавальної діяльності В.Козаков, і ми повністю підділемо його думку, називає продуктивністю.

"Генетичною клітиново" самостійності робіт, як стверджує П.Підкасстий [4], їх центральним ядром є пізнавальна задача, що пропонується студентові в першій ситуації навчання (засвоєння), виступає предметом його діяльності. В навчальному процесі в якості такої задачі завжди постає навчальна або наукова проблема, оскільки навчальний матеріал може бути включений в структуру навчальної або наукової діяльності студентів тільки у формі системи навчально-пошукових задач, вибр ласк визначається особливостями об'єкта вивчення і структурою пізнавальної діяльності вивченого.

Задача, пов'язана з навчальним матеріалом, становить одну з можливих форм його представлення студенту, а навчальний матеріал в структурі задачі виступає предметом його діяльності. В процесі взаємодії між ним і предметом вивчення формуються знання, навики й уміння, а також розвиваються творчі здібності студента. Така взаємодія іде двома взаємоз'язаними шляхами: від знання до фактів і від фактів до знань.

Отже, виступаючи спочатку внутрішньою причинною, задача перетворюється у внутрішні збудники, а мотив — в уміння самостійно діяти. В процесі структурування змісту самостійності робіт, особливо визначення їх типів і видів, задача виступає в ролі засобу логічної і психологічної організації навчального матеріалу. В даному випадку вона, як ядро будь-якої самостійної роботи, виступає початком самостійної пізнавальної діяльності, детермінується відповідно до дидактичних цілей навчальних занять (в тому числі і заняття в структурі самопідготовки), визначені структури навчальної діяльності студента.

Одним із основних способів формування пізнавальної самостійності студентів у дослідженнях Л.Скуратівського є Багаторівна система пізнавальних завдань. У пізнавальній самостійності автор виділяє три основні компоненти: змістовий, організаційно-процесуальний і мотиваційний. Для стимулювання пізнавальної самостійності при конструюванні пізнавальних завдань використовуються такі способи:

а) представлення нових фактів, які неможливо пояснити за допомогою відомих студентам знань;

б) співставлення двох фактів або понять, які зовнішньо не співпадають;

в) протиставлення двох суджень про один і той же факт;

г) співставлення фактів, якщо, які співпадають лише за формою, але різні за змістом;

ґ) спонукання до знаходження допущеної помилки і пошуку шляхів її виправлення.

В.Тюріна під пізнавальною самостійністю студентів розуміє якість особистості, сутністю якої є готовність, тобто здібність учня бачити і вирішувати своїми силами нові для нього пізнавальні задачі, створювати більш чи менш нові способи їх вирішення.

Пізнавальна самостійність формується в процесі пізнавальної діяльності, яка спрямована на вирішення пізнавальних задач, складність рішення яких є важливим показником сформованості пізнавальної самостійності. Важко зазначити, що важливий висновок, який після певної конкретизації може бути покладений в основу розробки різних сформованості пізнавальної самостійності школярів.

Розгляд формування пізнавальної самостійності як педагогічної проблеми сучасної загальноосвітньої школи і як формування якості особистості тих, хто навчається, дозволяє В.Тюріній виділити ряд суперечностей. Зокрема, "може необхідністю виковання учня як особистостей, які прагнуть самостійного творчого пізнання дійсності, і недостатньою розробленістю педагогічних методик для цих цілей; може динамікою розвитку особистості учня і консервацією місту, традиційних форм і методів навчально-виковної роботи в школі; може потенційними можливостями процесу навчання щодо реалізації завдання формування в умовах пізнавальної самостійності і недостатньою підготовкою вчителів; може індивідуальну своєрідністю процесу становлення самостійності особистості кожної дитинки і статичним підходом до навчально-виковного процесу, може потребою особистості самостійно оволодівати новими знаннями та способами діяльності і низькою престижністю інтелектуальної, зокрема пізнавальної, праці серед молоді".

Проте серед цих суперечностей ми не знаходимо неузгодженості між вимогами творчого підходу до самостійної діяльності і фактичним рівнем і точнотою сформованості пізнавальної самостійності, що в даний час є однією з актуальних проблем.

Важливим вважаємо висновок автора про те, що пізнавальна самостійність є результатом пізнавальної діяльності і повинна мати ту ж структуру, ті ж компоненти, що має пізнавальна діяльність. Отже, ефективне формування пізнавальної самостійності можливе в умовах спеціально організованої навчально-пошукової діяльності, в ході якої використовується система пізнавальних задач в ідповідних рівнях.

Найбільший інтерес із позиції нашого дослідження становить підхід П.Юцикічене, яка під самостійністю розуміє "здібність людини ефективно виконувати на певному рівні дії або цілий комплекс дій без всякої допомоги з боку, керуючись лише власним досвідом" [7, 200]. При цьому автор відрізляє поняття "змістової" та "органзаційної" самостійності, одночасно відзначаючи, що співвідношення між ними при формуванні пізнавальної самостійності є "достіднощівською проблемою, яка вимагає вирішення" [7, 203]. Розгляд цієї програми входить у завдання нашого дослідження.

П.Юцикічене визначення рівнів змістової самостійності розглядало в структурі модульної організації навчального процесу, при якому "проходить інтенсивне формування змістової самостійності різних рівнів, а також органзаційної самостійності" [7, 209].

В основу розробки різних змістової самостійності П.Юцикічене покладена теорія поетапного підняття за різними досвіду в процесі навчання. Важко зазначити, що це пов'язує процес засвоєння знань, процес пізнання з формуванням самостійності в навчанні. П.Юцикічене виділяє чотири рівні змістової самостійності:

перший — виконання самостійності, яка характеризується оволодінням досвідом на рівні викнавання і дозволяє тому, хто навчається, самостійно якісно виконувати операцію, керуючись відмінною інструкцією з її виконання;

другий — самостійність дій у типових умовах, яка проявляється в результаті засвоєння досвіду на рівні відтворення знань у типових ситуаціях; вона характеризується здатністю

студента здійснювати засвоєну ним діяльність у нетипових ситуаціях за визначеного інструкцію для конкретної діяльності;

третій — самостійність дій у нетипових ситуаціях; характеризується здатністю студента здійснювати засвоєну ним діяльність у нетипових ситуаціях;

четвертий — творча самостійність досягається після засвоєння досвіду на рівні "творчість". Студент може користуватися запропонованим методом самостійної навчальної діяльності, але може і самостійно знаходити свій метод.

На основі концепції самоорганізації досвіду можна стверджувати, що на кожному рівні засвоєння досвіду до певного ступеня необхідне управління навчальними діями студента з підвищенням при цьому його самостійності.

Самостійність студентів на всіх етапах розвитку процесу навчання в більшості досліджень розглядається як якість особистості, здатність (готовність) самостійно виконувати навчальні завдання. Це положення незмінно присутнє в усіх визначених самостійності: від стародавніх часів до нашіх днів. Але, починаючи вже з часів Я. Коменського, виникають твердження про те, що змістова самостійна діяльність є результатом навчальної діяльності. Таким чином, в міру розвитку вимог до якості навчання і пізнавальної діяльності змінюються і характер самостійності діяльності, її починають називати "пізнавальною самостійністю".

Процес перебудови освіти, який почався у середині 80-х років, вимагав переходу пізнавальної самостійності студентів на вищі продуктивні рівні навчання. Це знайшло відображення в законодавчих документах України. Закон України "Про освіту" вимагав корінної перебудови системи загальної середньої освіти: "Метовою освіти є всеобщий розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виконання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого вибору, забагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими працівниками, співдружиною" [8].

Це не могло не забезпечити і проблему пізнавальної самостійності, оскільки "пізнавальна самостійність" є результатом пізнавальної діяльності, тому має саме такі структурні компоненти, що її пізнавальна діяльність. Одним зі структурних компонентів є змісновно-операційний, до складу якого входять інтелектуальні знання та логічні операції і дії. Тому рівень сформованості пізнавальної самостійності виступає показником складності такими знаннями і логічними прийомами їх одержання.

Основні змінки до вимог самостійності студентів у навчальному процесі найбільш чітко почали проявлятися в розумінні суті самостійності тих, хто навчається. Якщо до початку перебудови перед системою освіти ставилося завдання "преподавати вміння самостійно поглинювати свої знання", то на етапі перебудови системи освіти, коли стоять питання про творчий підхід до навчального процесу, поставлено "завдання підготовки молоді до самостійного життя і праці".

Якщо раніше самостійною вважалася діяльність за завданнями, вказівкою педагога, то в даній час у поняття самостійності входить пошукова і творча самостійна діяльність студентів, яка починається з перших курсів навчання у ВТЗО. Для формування такої самостійності потрібно спрямовувати самостійну роботу студентів перших курсів. Основою таких можливостей самостійної роботи є рівнірівневі завдання і задачі, що стимулюють активну самостійну діяльність студентів. Для розвитку такої самостійної роботи, як стверджує В. Козаков, потрібний, передусім, банк таких задач. Для мотивації діяльності студентів задачі повинні бути професійно орієнтованими, а для набуття уміння дія повинна бути ціленаправлена. В програму дій викладача необхідно включити розробку задач, які забезпечують формування у студентів усіх груп умінь та навиків, які необхідні їм в процесі навчання у ВТЗО.

ЛІТЕРАТУРА

- Гончаренко С.І. Український педагогічний словник / Під ред. С. Гончаренка. — К.: Лібідь, 1997. — 374 с.
- Козаков В.А. Самостійна робота студентів і її інформаційно-методичне забезпечення. — К.: Вища школа, 1990. — 248 с.

3. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсивного навчання — К.: ЦСЮ. — 1993. — 333 с.
4. Підрасистій П.І. Самостійна пізнавальна діяльність учнів у навчанні. — М.: Педагогіка 1980. — 240 с.
5. Підласій І.П. Педагогіка. — М., 1996. — 632 с.
6. Педагогіка / Підред. П.І.Підрасистого. — М., 1996. — 604 с.
7. Юцявімене П.А. Теорія і практика модульного навчання. — Каунас, 1989. — 272 с.
8. Закон України "Про освіту" // Освіта. — 1991. — 25 червня.

Василь ЯГУПОВ

ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ОФІЦЕРА ТА ЇЇ СКЛАДОВІ

Через специфіку військово-професійної діяльності та функціональних обов'язків кожен офіцер одночасно є вчителем, викладачем і організатором усього військово-педагогічного процесу. Військово-педагогічний досвід доводить, що за належності певної військово-професійної підготовленості, психолого-педагогічної компетентності, розвинутись особистісних якостей кожен військовий педагог може досягти позитивних результатів у навчанні, викованні та психолого-педагогічній підготовці військовослужбовців. Тому дуже актуальними та своєчасними є висловлювання видатного грузинського педагога Ш. Амонашвілі: "Не Бог народжує педагога-маїстра. Вчителем не народжуються, а стають. Маїстерністю вчителя можна опанувати" [1, 32].

Існує кілька підходів щодо визначення педагогічної маїстерності та її складових. Н. Кульміна і М. Куларев вважають її як "найвищий рівень педагогічної діяльності...", що виявляється в тому, що за відредений час педагог досягає оптимальних наслідків" [6, 20]. А. Щербаков розуміє педагогічну маїстерність як "синтез наукових знань, вмінь і навичок методичного мистецтва й особистісних якостей педагога" [14, 30].

Ш. Амонашвілі не дає чіткої дефініції педагогічної маїстерності, але визначає її основні риси: "Бути маїстром педагогічної справи — це означає мати високу позицію, ... яка є особистісно-гуманістичною; ... це яскрава особистість, мудра, чуйна, добреочільна і принципова людина; ... це першодослідник теоретичних рекомендацій, який може їх переконливо довести або спростувати. ... Його теорчість може збагатити педагогічну науку і практику новими висновками, дати початок новим ідеям і підходам" [1, 103].

У вітчизняній педагогічній науці найглибше цю проблему опрацювали вчені та педагоги кафедри педагогічної маїстерності Полтавського педагогічного інституту ім. В. Короленка на чолі з академіком АПН України І. Заянюком. Основні положення такого досвіду містяться у наявному посібнику "Основи педагогічної маїстерності" [7, 8] і підручнику "Педагогічна маїстерність" [10].

Маїстерність педагога проявляється у його зовнішніх діях як вирішення різноманітних педагогічних завдань, як успішна організація навчально-викладального процесу й отримання суттєвих результатів, але її *внутрішня сутність* виражається в певних якостях особистості військового педагога, які породжують цю діяльність і забезпечують її ефективність.

Автори підручника "Педагогічна маїстерність" розглядають педагогічну маїстерність "як найвищий рівень педагогічної діяльності (якщо характеризуються якісні показники результату), як вища творча активність особистості педагога (якщо характеризується психолого-педагогічний механізм успішної діяльності)" [10, 30]. "Педагогічна маїстерність — це комплекс якостей особистості, що забезпечує високий рівень самоорганізації професійної діяльності на рефлексивній основі" [10, 30]. Найважливішими якостями особистості педагога вважають: гуманістичну спрямованість його діяльності, професійну компетентність, педагогічні здібності й педагогічну техніку. Усі складові педагогічної маїстерності пов'язані між собою, їм властивий саморозвиток.

Гуманістична спрямованість вважається найголовнішою характеристикою маїстерності педагога, що будується на основі цінічної орієнтації: на себе — самоутвердження; на засоби педагогічного впливу (кома найважливіше для педагога — навчальна програма, дидактичні заходи і методика їх здійснення); на об'єкт навчання (допомогти адаптуватися до умов військово-професійної діяльності і знайти в ній смисл); на мету педагогічної діяльності (на допомогу воїнам у їх всебічному розвитку — гуманістична стратегія).

Професійна компетенцість є підвалинною педагогічною майстерністю. Зміст цього компонента, стосовно діяльності військового педагога, становлять глибокі військово-професійні знання, навички та зміння, професіоналізм у галузі психології та педагогіки, досконалі методики здійснення навчально-виховних заходів.

Здібність до педагогічної діяльності — це третій елемент у структурі педагогічної майстерністі. Провідною тут вважається чутливість до людини і до особистості. Цей елемент об'єднує комунікативність, перцептивні здібності, динамізм особистості, емоційну стабільність, оптимістичне прогнозування, креативність.

Четвертий елемент педагогічної майстерністі становить педагогічна техніка як форма організації поведінки педагога. *Педагогічна техніка — це зміння використовуваних психофізичний апарат як інструмент дидактично-виховного впливу, це конкретні прийоми та способи володіння собою (організмом, настроем, мовленням, увагово, уявово та ін.), а також методи впливу на іншок (verbальними та невербальними засобами).*

Відповідно до цих складових визначаються кілька рівнів в осволодінні педагогічною майстерністю:

елементарний рівень — педагог володіє лише окремими якостями професійної діяльності;

базовий рівень — педагог володіє основами педагогічної майстерністі (це рівень, характерний для випускників педагогічних інститутів);

досконалій рівень характеризується чіткою спрямованістю дій педагога, їх високою якістю, діалогічною взаємодією у спілкуванні;

творчий рівень характеризується ініціативністю, творчістю у професійній діяльності. Педагог самостійно конструює оригінальні, педагогічно доцільні прийоми взаємодії. При цьому його діяльність базується на результатах рефлексивного аналізу.

Український педагог С.Гончаренко так характеризує педагогічну майстерність: “Це характеристика високого рівня педагогічної діяльності. Критеріїми педагогічної майстерністі виступають такі ознаки його діяльності: гуманість, науковість, педагогічна доцільність, оптимальний характер, результативність, демократичність, творчість (оригінальність)” [3, 251].

У військовій педагогіці проблему педагогічної майстерністі обґрунтували О.Барабашуков і С.Мудріков [2]. На їх погляд, педагогічна культура і педагогічна майстерність знаходиться у взаємоз'язку і, відповідно, є взаємообумовленими. Педагогічну хульму вони розглядають як осволодіння військовим педагогом педагогічним досвідом людства, ступінь його досконалості в педагогічній діяльності, досягнутий рівень розвитку його особистості як педагога.

Основними складовими педагогічної культури вони вважають:

- педагогічну спрямованість;
- психолого-педагогічну ерудицію;
- гармонію розвинутих інтелектуальних і моральних якостей;
- високу педагогічну майстерність й організаційність у педагогічній діяльності;
- уміння продуктивно поєднувати навчально-виховну і науково-дослідницьку діяльність;
- сукупність професійно важливих якостей, які потрібні в педагогічній діяльності;
- педагогічно спрямоване спілкування і поведінку;
- постійне прагнення до самовдосконалення.

Стріжневий компонент педагогічної культури, на їх думку, становить педагогічна майстерність, яка передбачає синтез розвинутого психолого-педагогічного мислення, професійно-педагогічних знань, навичок і змін, емоційно-вольових засобів виразності, що дозволяють успішно вирішувати навчально-виховні завдання.

Безумовно, викладені в іншій підходи щодо визначення педагогічної майстерністі є досить обруктовані. Але, виходячи зі специфікою діяльності військових педагогів, на сучасному етапі функціонування Збройних сил України, слід наголосити на необхідності докладного визначення змісту поняття “педагогічна майстерність”, наповнення його конкретним змістом і чіткого виділення складових, що має позитивно вплинути як на самих військових педагогів і на

весь навчально-викований процес у військових підрозділах і частинах, так і на об'єкти навчання і виковання.

Під час реалізації цього доцільно виходити з таких положень:

1. Зміст діяльності військового педагога є набагато складнішим і різноманітнішим порівняно з будь-яким цивільним педагогом, який відповідає, в основному, лише за якість опанування об'єктами навчання його предмета. Військовий педагог одночасно є читтелем, виксователем і організатором навчально-виковеного процесу у військовому підрозділі чи частині; викладає не один, а практично всі предмети бойової та гуманітарної підготовки; відповідає за стан бойової та мобілізаційної готовності як підрозділу, так і кожного окремого війська та ін.

2. Дидактичні та виковні завдання виришуються одночасно з іншими проблемами, які пов'язані з підтриманням постійної бойової та мобілізаційної готовності підрозділу, обслуговуванням бойової техніки та сировини, несенням різних служб тощо, які значно ускладнюють педагогічну діяльність педагога і навчально-виковальні дії курсантів.

3. Відбувається гуманізація і гуманітаризація всіх видів освіти, які, безумовно, повинні також стосуватися військово-професійної освіти, пронизувати як її зміст, так і дії учасників. Звідси на перший план повинна виходити загальноповодські цінності.

4. Надзвичайно підвищується виковний аспект усіх дидактических заходів. Це пов'язано із становленням і розвитком Збройних сил України, що вимагає формування в об'єктах навчання менталітету громадянства України.

5. Сучасна дидактика обґрунтowała нові концепції навчання і використання нестандартних прийомів і способів дидактичного впливу. Це педагогіка співробітництва, гуманістична педагогіка, активні методи навчання тощо, які потребують від педагогів творчості, ініціатики, відкритості до інновацій, розвинутого психолого-педагогічного мислення, загальної високої культури, професійної компетентності та ін.

6. Падіння престижу військової служби, наслідком якого є занесення мотивації навчально-виковальних дій курсантів.

Ці положення спрямлюють безпосередній вплив на особистість військового педагога, коли він стає головною постаттю у військово-педагогічному процесі, складовою частиново якого є дидактичний. Він має бути Особистістю з великої літери, яка може протистояти складнощам сьогодення і спроможна підніматися над ними. У зв'язку з цим актуальну і своєчасну є така думка К.Ушинського: "У викованні все повинно ґрунтуватися на особистості виксователя, тому що викована сила виникає тільки із живого джерела людської особистості. Ніякі статути та програми, ніякий штучний організм, як би він добре не був осмислений, не може заступити особистість у викованні. .. Без особистого безпосереднього впливу виксователя на виковання істинне виковання, яке проникає в характер, неможливе. Тільки особистість може впливати на розвиток і визначення особистості, тільки характером можна формувати характер" [13, 63-64].

На думку автора, найбільш обґрунтованими є концепції педагогічної майстерності, які її розглядають через призму діяльності, наприклад, Н.Кузьменкої та вченів Полтавського педагогічного інституту ім. В.Короленка.

Під аліку педагогічної майстерності становить педагогічна культура офіцера. Педагогічну культуру складають високий рівень опанування людиною педагогічного досвіду людства, педагогічно спрямовані якості та високий рівень розвитку її особистості як педагога. Одним із основних показників педагогічної культури військового педагога є ступінь опанування ним педагогічного досвіду людства і його глибини, всебічність, багатограність й усвідомленість. Педагогічний досвід — це теорія і практика педагогічної діяльності людства та її результат, який має два взаємодоповнюючі рівні — теоретичний і практичний.

Будь-яка культура, у тому числі й педагогічна, ґрунтується на певних знаннях. К.Ушинський у своїй праці "Про користь педагогічної літератури" підкреслював необхідність для педагога широких знань у галузі анатомії, фізіології, політичної економії, історії цивілізації, літератури та мистецтва. Виходячи зі специфікою діяльності військового педагога, варто підкреслити кінцевий результат як сукупність загальних, військово-професійних, психолого-педагогіческих знань. За Н.Коуплендом, ці якості є необхідною умовою педагогічної діяльності будь-якого командира [5].

Теоретичний рівень опанування військовим педагогом педагогічного досвіду людства визначає його *психолого-педагогічну ерудицію*, що є теоретичною основою його педагогічної культури і необхідною умовою формування педагогічної майстерності. Практичний рівень опанування офіцером педагогічного досвіду людства виявляється в його конкретних навичках та змінках проведення різноманітних і багатоаспектических навчально-викових заходів, що визначається як *педагогічна техніка*. Це комплекс різних навичок та змін, прийомів і засобів, за допомогою яких військовий педагог ефективно впливає на тих, хто навчається, у процесі навчально-виковій роботи. У зміст поняття "педагогічна техніка" включають *две групи компонентів* [8, 79–80]:

1) це уміння педагога управляти своєю поведінкою: володіння організмом (міміка, пантомімікою); управління емоціями, настроем (зняття надмірної психологічної напруженості, формування творчого самопочуття); соціально-перцептивні уміння (увага, спостережливість, уважа тощо); техніка мовлення (диктання, постановка голосу, діяльність, темп мовлення тощо);

2) уміння впливати на особистість і військовий колектив, які розкривають технологічний бік процесу навчання та викования: дидактичні, організаційні, конструктивні, комунікативні уміння; технологічні прийоми висування вимог, управління педагогічними спілкуваннями, організації різноманітних творчих колективів спрощено.

Ці дві групи компонентів педагогічної техніки мають доповнювати одна одну. Наприклад, А.Піз у своїй книзі "Мова пантомімії" докладно викладає основні прийоми визначення думок інших людей згідно з їх мімікою та пантомімікою, звертає також особливу увагу на аспект різної людської діяльності [11]. Надзвичайною важливості ці уміння набувають у педагогічній техніці. А.Піз підкреслює, що наша міміка і пантоміміка дають близько 80% інформації, що пов'язана з підсвідомістю людини, тому що вони є виявом підсвідомих імпульсів поведінки будь-якої людини.

Міміка — це мистецтво людини виявляти свої думки, почуття, психічний стан та інші стани за допомогою виразних рухів м'язів обличчя. У мініці війни яскраво виступають і частково здійснюються мимовільно його емоції, наприклад, радість, сум, гнів тощо. У зв'язку з цим, як свідчить американський психолог Д.Скотт, вираз обличчя і погляду на людину має більший вплив, ніж слова [12].

Міміка обов'язково має супроводжуватися пантомімікою. *Пантоміміка* — це виражальні рухи всього тіла людини або окремих його частин, пластичка тіла [11, 60]. Пантоміміка допомагає педагогу виділити основне, намалювати образ. Жести, тобто пантоміміка, бувають описовими та психологічними. Перші допомагають педагогу більш образно дозвести до війни зміст матеріалу, що викладається, другі — спрямовані на показ внутрішнього емоційного стану педагога, тобто показують його почуття.

Особливе місце у педагогічній техніці посідає *мовлення педагога*, яке має бути докладним, ясним, образним і в той же час — конкретним і змістовним. Володіння мовою — це велике мистецтво. Наприклад, В.Ключевський підкреслює, що гармонія душі та слова — це дуже важлива і часом нерідко фатальна проблема для педагога. Техніку мовлення педагога можна підсилювати за допомогою правильного диктання, постановки голосу, діяльності та ритміки. Класичним прикладом цього є досвід А.Макаренка. Усамі відомі його слова: "Я став справжнім майстром тільки тоді, коли навчився говорити "Йди сюди" з 15–20 відтінками, коли навчився давати 20 нюансів на обличчі, в постаті і в голосі. І тоді я не боявся, що хтось до мене не підйде або не почне того, що треба". Тобто педагог повинен так спілкуватися, щоб викованці відчути в його словах волю, культуру, особистість. В.Сухомлинський розвивав ідеї А.Макаренка і розробив своєрідний кодекс мовлення педагога. Він вказав, що слово педагога не може бути брутальним і нецикірим.

Наступний елемент педагогічної техніки — це *уміння педагога управляти як свій психологічним стилем вмовляти та настроювати*, так і тих, хто навчається. К.Роджерс цей компонент визначає як уміння створювати атмосферу психологічної підтримки в навчальній аудиторії.

Наступний компонент педагогічної техніки стосується технології здійснення різноманітних навчально-викових заходів, уміння проводити їх на високому методичному і змістовному рівні. Військовий педагог має досконало володіти традиційними й античними

методами навчання. Рівень володіння цими дидактичними прийомами та способами свідчить про зрілість педагога і практично показує його майстерність у цій галузі діяльності.

Отже, теоретичний і практичний рівень опанування педагогом педагогічного досвіду людства становить методологічну і технологічну основу його педагогічної діяльності та є важливим передумовим поступовим просування до вершин педагогічної майстерності. Напевно в інших видах людської діяльності цього було б досить для досягнення професійної майстерності, але для педагогічної діяльності — замало. Це пов'язано з двома чинниками: об'єктами військово-педагогічного процесу, які є активами істотами з претеритарними тільки їм індивідуально-психічними якостями, життєвим досвідом, намаганнями, мотивами, мотивацією тощо; по-друге, особистісними якостями та рисами військового педагога, які налаштують особливий відбиток на його діяльність і можуть підвищити ефект його роботи або звести нанівець усі його намагання.

Варто зробити одне суттєве зауваження: педагогічна діяльність — це найвідповідальніша галузь людської діяльності. До неї можна допустити тільки тих осіб, які мають талант та інші особистісні якості, що сприяють цій діяльності. Необхідно враховувати такий аспект педагогічної діяльності: у складних умовах життедіяльності військ основним інструментом педагогічного впливу на воїнів є особистість військового педагога, його військово-професійна майстерність, рівень зрілості в педагогічній діяльності та особистісні якості. Тут доречно навести слова К.Ушинського про те, що високість має бути сильною особистістю. Він пояснювавши сильних людей, міцніс душево і тілом, з глибиною пізнання і молодістю, щедростю душі та ненавистю до калекного та неподільного.

Які ж особистісні якості повинен мати педагог, щоб успішно займатись педагогічною діяльністю? Військово-педагогічна практика, передовий досвід педагогів-новаторів сучасності, висновки та рекомендації сучасних концепцій навчання і викования, опрацюванням доборку провідників наукових школ свідчать про те, що такими якостями є:

- педагогічна здібності;
- педагогічна спрямованість та її гуманістичний характер;
- педагогічно спрямоване спілкування;
- педагогічна творчість.

Заступую авторів підручника “Педагогічна майстерність” є те, що вони педагогічні здібності відносять як один із основних елементів педагогічної майстерності [10, 35]. Педагогічні здібності — це “сукупність психічних рис особистості, необхідних для успішного володіння педагогічною діяльністю, її ефективного здійснення, ... є передумовою для вибору особистістю педагогічної професії” [3, 253–254].

Безперечно, видатний педагогічний талант, як і військовий, політичний, артистичний чи інженерний, зустрічається досить рідко. Це свідчить про те, що така діяльність потребує особливих якостей людини. Перша особливість — це педагогічні здібності, тобто належність внутрішнього натяження до цієї діяльності та міцне бажання нею займатися. Педагог водночас має бути чутливим психологом, тобто, кажучи словами Н.Кузьменко, — це чутливість до об'єкта навчально-виховного процесу і ставлення до нього як до неповторної та оригінальної особистості. За відсутності цієї чутливості неможливо досягти в цій діяльності значних успіхів.

Автори підручника “Педагогічна майстерність” виділяють шість визначальних здібностей особистості, які сприяють педагогічній діяльності: комунікативність, перспективність, динамізм, креативність, оптимістичне прогнозування й емоційна стійкість [8, 13–16]. Деякі з цих складових потребують уточнення. Але найзажливіше тут — ідея, про яку можна дискутувати, полемізувати. З авторами цього підручника можна погодитись у тому питанні, що здатності до педагогічної діяльності виявляються шляхом визначення темпів опанування професійними педагогічними знаннями, глибиною і міцністю володіння основними прийомами та способами педагогічної діяльності. Тут виступає у сукупності вся психіка особистості, яка має суттєве психологічно-педагогічне забарвлення, і людина від цієї діяльності отримує велике задоволення, почуття реалізації життєвих намагань і перспектив, бачить шляхи подальшого самовдосконалення у цій складній, але дуже потрібній та почесній діяльності. Тут доречними є слова Ш.Амонашвілі: “Стати майстром — це не самоціль, ця пристрасть має бути властивою фаху педагога як незід'ємна властивість його любові до дітей” [1, 103].

З переліченіс вище основних провідних педагогіческих здібностей особистості, які сприяють педагогічній діяльності, можна погодитися з чотирма, окрім комунікативності та творчості.

Комунікативність — це одна з головних властивостей особистості, яка становить, по-перше, основу формування особистості, по-друге, є підвалиною будь-якої діяльності, особливо — педагогічної, по-третє, усі сучасні концепції навчання ґрунтуються на демократичному, рівноправному і гуманному спілкуванні. Власне, характер такого спілкування надає їм особливого значення: вночі емоційної настіженості, виразного висловленого відтінку, особистісно-гуманного підходу до об'єктів навчально-виховного процесу та ін. Цих обставин, на думку автора, достатньо для того, щоб вважати комунікативність окремою важливою і суттєвою властивістю особистості педагога, яка є однорідним поняттям поряд з педагогічними здібностями й творчістю.

Педагогічне спілкування — це різноманітні форми психологічної взаємодії військового педагога з тими, хто навчається, під час заняття і поза ними, які спрямовані на спільне вирішення навчально-виховних завдань, формування і всебічний розвиток їх особистості, створення умов для реалізації їхніх творчих здібностей та індивідуальності. Тут доречними є слова Ш. Амонашвілі про те, що спілкування є основовою і сутністю, і інтегральними методом виховання [1, 62], і підхід В. Сухомлинського до спілкування, який мудрість педагога вбачає у збереженні довіри дитини до нього, в її бажанні спілкуватися з педагогом як з другом і наставником. Слово педагога має бути спрямоване не до слуху учня, а до його серця. Отже, яким є спілкування, таким і є саме виховання. Педагогічне спілкування виконує такі функції:

- взаємопізнання учасників військово-педагогічного процесу;
- обмін думками, почуттями та інформацією;
- організація і здійснення різноманітних та багатогранних навчально-виховних дій;
- самовираження, самовизначення і самовтвірдження учасників цього процесу.

За В. Кан-Каліком, структура професійно-педагогічного спілкування включає:

- прогнозічний етап, зміст якого полягає в моделюванні майбутнього спілкування з аудиторією;
- комунікативний етап, що передбачає організацію спілкування на початку навчально-виховного заходу;
- управлінський етап, суть якого полягає в здійсненні безпосереднього спілкування протягом навчально-виховного заходу;
- аналітичний етап, смысл якого полягає в аналізі перебігу спілкування та його результатів і внесення відповідних корекцій у модель майбутнього спілкування [4, 27].

Характер спілкування педагога з тими, хто навчається, визначає *основні стилі* його роботи. Вискорінюють такі стилі: авторитарний; демократичний; ліберальний. Також можна визначити *стилі ставлення педагога до навчального колективу*: стійко-позитивний; пасивно-позитивний; нестійкий; ситуаційно-негативний; стійко-негативний.

На основі стилі роботи і ставлення педагога до навчального колективу виділяють такі його *стилі спілкування*:

- спілкування на основі захопленості спільною творчою діяльністю;
- спілкування на основі дружнього ставлення;
- спілкування-дистанція;
- спілкування-лікання;
- спілкування-загравання [4, 97].

У загальненім вираженням *стило спілкування педагога є педагогічний такт*, в якому акумулюються всі інші складові педагогічної культури військового педагога і який є одним із основних показників педагогічної майстерності. Суть стилю складного психологічно-педагогічного явища — педагогічного такту — полягає в педагогічно доцільному ставленні до об'єктів військово-педагогічного процесу та в повні військового педагога на них, в умінні налагоджувати продуктивний стиль спілкування. К. Ушинський, який володів справжнім педагогічним тактом, писав, що жоден педагог “ніколи не може стати добрым виксователем-практиком без такту. ... Нікя психологія неспроможна заступити людині педагогічного такту, який є незамінним у практиці в силу того, що діє швидко і вміль... і який передбачає приязнь без

удаваності, справедливості без присиленості, доброту без слабкості, порядок без педантизму і, головне, постійну розумнудільність” [13, 259].

Педагогічна творчість — наступна особистісна якість військового педагога, яка є незичерпним джерелом його ініціативи, активності, інновацій, постійного натхнення для самооздосконалення всього військово-педагогічного процесу. Там, де немає творчості у педагогічній діяльності, там немає живої душі, там педагогіка “безсолдатна”. Обмежування методики і змісту майбутнього навчально-виховного заходу, конкретне їх визначення, планування і проведення — справа досить індивідуальна. Тому як немає двох однакових педагогів, так немає і двох однакових методик. Безперечно, педагог — творча особистість, до кожного навчально-виховного заходу ставиться дуже відповідально, знаючи, що не буває двох однакових навчальних груп, що кожний війн — це особистість. Звісно він намагається врахувати ці обставини, внести особисте “Я” в проведення цього заходу і здійснити його оригінально, нестандартно, змістово і цікаво.

У силу цих обставин, які є досить суттєвими та доречними, автор скептично педагогічну творчість відділить в окрему особистісну властивість військового педагога, а не включати її до педагогічних здібностей, як це роблять автори підручника “Педагогічна майстерність”. Недаремно Ш. Амонашвілі підкреслює: “Діти страждають від нестачі вчительської творчості” [1, 102]. Досить образно, але влучно говоря про необхідність цієї особистісної властивості у педагога К. Ушинський: “Намагання до діяльності та намагання до свободи так тісно пов’язані між собою, що одне без одного існувати не можуть. Діяльність має бути моєю, захоплювати мене, виходити з моєї душі і, відповідно, має бути вільною. Свобода потрібна мені тільки для того, щоб здійснити свою справу. Відберіть у людини свободу, і ви заберете у неї істинну душевну діяльність” [9, 21].

І наспаки, там, де панує рутиня, немає місця творчості, там домінують сірість, буденність, формалізм, не розвивається думка, відбувається спад у навчально-виховній роботі, виникнення перетворюється на нудну одноманітність, а в наявності переважає спрошеність, намагання отримати певні оцінки, а не глибокі та всебічні знання, навички та вміння. Хід таких занять та їх характер формують сірих особистостей, яким чужі порядність, людяність, гуманість і висока моральні ідеали. Сумовито-одноманітна педагогічна діяльність військового педагога, по-перше, знищує його самого як особистість і педагога, по-друге, губить мотивацію учнів і самооздосконалення в об’єкті навчання, по-третє, формує такі самі особистості, яким є педагог. Найдужче на воїнів впливають не слова педагога, а його поведінка і які він є. Словеса Г. Кершнігтайсера (1854–1932) про те, що виксователь виксовує більше “тому, яким він є, ніж тому, що він вміє”, знаходять у військово-педагогічній практиці повне підтвердження, тому що власний приклад педагога ґрунтуються на його авторитеті.

Порівняльний аналіз двох протилежних стилів педагогічної діяльності свідчить про те, що творчість — це найбільш ініціативна і найнеобхідніша особистісна якість педагога, яка забезпечує його оригінальність, нестандартність, інноваційність і ефективність.

Безперечно, підвілинну творчість військового педагога є *психологічно-педагогічне мислення*, яке передбачає нестандартний, пошуковий та інноваційний підхід до будь-яких проблем організації та проведення військово-педагогічного процесу, постійне його вдосконалення, всебічний аналіз навчально-виховних заходів із позиції сучасних досягнень психологічної, педагогічної та інших наук, постійне вдосконалення свого психологічно-педагогічного досвіду й уміння бачити, знайти щось нове, оригінальне у кожному педагогічному явищі, на перший погляд, — повсякденному. Отже, основними характеристиками такого мислення є: ясність, чіткість, логічність, системність, послідовність, самостійність, гнучкість, спілкливість, оригінальність.

Викладені вище особистісні якості військового педагога будуть гармонійно розвиватись і матимуть стимул для самооздосконалення тільки за наявності внутрішнього інтересу, потягу, бажання займатися військово-педагогічною діяльністю, неспинного і неутомного намагання дослісти в ній значущі успіхи, отримання душевного задоволення від досягнутих успіхів і постійного прагнення до цієї діяльності. Узагальнено ці риси особистості військового педагога можна визначити як педагогічну *справедливість*, яка являє собою необхідну умову і підвілинну військово-педагогічної діяльності.

Стрижень військово-педагогічної спрямованості військового педагога становить:

- психологотехнологічні переконання;
- стійка і змістовна мотивація до педагогічної діяльності;
- захопленість військово-педагогічною діяльністю та намагання досягти в ній суттєвих результатів;
- гуманно-оптимістичне ставлення до своїх вихованців і велика любов до них.

Наприклад, В. Сухомлинський особливо підкреслював необхідність оволодіння педагогікою, тому основним предметом у школі вважав людинознавство. Ш. Амонашвілі одною з головних властивостей педагога вважає "доброту і любов до дітей, які мають бути не тільки внутрішнім станом, але й головним мотивом, стимулом педагогічної діяльності" [1, 101].

Отже, основними формами виникнення педагогічної культури військового педагога є рівень оволодіння педагогічним досвідом людства, сукупність основних професійно важливих особистісних якостей. Без педагогічної культури діяльність педагога втрачає своє гуманне забарвлення й ефективність. Високий рівень розвитку її основних елементів, гармонійне їх поєднання у військово-педагогічній діяльності й досягнення ефективних результатів у навчанні визначаються як педагогічна майстерність.

Педагогічну майстерність можна також розглядати як поєднану реалізацію військовим педагогом свого "Я" у військово-педагогічній діяльності, що виявляється в його саморегуляції та досягненні значних успіхів. Безперечно, наслідки діяльності будь-якого майстра відображаються в її результатах. Отже, суттєвим і головним показником його майстерності є всебічний розвиток вихованця.

Таким чином, основними критеріями майстерності військового педагога виступають такі ознаки його діяльності:

- доцільність (за спрямованістю);
- ефективність (за результатами);
- гуманність, демократичність і діалогічність (за характером спілкування);
- оптимальність (у виборі місця і засобів);
- творчість чи оригінальність (за змістом діяльності);
- науковість (за змістом матеріалу, що викладається, і за характером діяльності).

ЛІТЕРАТУРА

1. Амонашвілі Ш.А. Психологические основы педагогического сотрудничества: Книга для учителя. — К.: Освіта, 1991. — 112 с.
2. Барабанчиков А.В., Мудров С.С. Педагогическая культура. — М.: Воениздат, 1985. — 156 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. — К.: Лібідь, 1997. — 376 с.
4. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. — К.: Просвещение, 1987. — 151 с.
5. Коупленд Н. Психология солдат: Пер. с англ. — М.: Воениздат, 1991. — 114 с.
6. Кузьміна Н.В., Кухарев Н.В. Психологическая структура деятельности учителя — Гамель, 1976. — 110 с.
7. Основы педагогического мастерства / Под ред. И.А. Захарова. — К.: Выща школа, 1987. — 372 с.
8. Основы педагогического мастерства: Учеб. пособие для пед. спец. высш. учеб. заведений / Под ред. И.А. Захарова. — М.: Просвещение, 1989. — 356 с.
9. Педагогическое идеал К.Д. Ушинского. — М.: Знания, 1971. — 111 с.
10. Педагогічна майстерність / За ред. І.А. Захарова. — К.: Вища школа, 1997. — 411 с.
11. Пінз А. Язык телодвижений. — М.: "Ай-Кью", 1989. — 210 с.
12. Скотт Д.Г. Конфликты: пути их преодоления. — К.: Внешторгиздат, 1991. — 311 с.
13. Ушинский К.Д. Собр. соч.: В 11т. — Т.6. — М.-Л., 1959. — 471 с.
14. Щербаков А.И. Формирование личности учителя в системе высшего педагогического образования: Автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. — Л., 1968. — 40 с.

ОСОБАВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ СКООРДИНОВАНИХ ДІЙ ДЛЯ УСПІШНОГО ЗДІЙСНЕННЯ ПРОЦЕСУ ОСОБИСТІСНОЇ АДАПТАЦІЇ СЛУХАЧІВ ВВУЗУ СИСТЕМИ МВС УКРАЇНИ

Система підготовки майбутніх офіцерів внутрішніх військ МВС у вищому військовому навчальному закладі організована таким чином, що в період навчання служачі проходять службу й одночасно отримують знання, передбачені освітнім стандартом, а також набуває умінь, навичок і якостей, необхідних у професійній діяльності військовослужбовця внутрішніх військ. Комплектування вузів системи МВС здійснюється переважно за рахунок доармійської молоді, яка щойно залишила стіни загальноосвітньої школи і має досить непевні уявлення про службу у внутрішніх військах. Нові форми поведінки, суворе дотримання службової дисципліни, жорстка регламентація режиму навчання, служби, побуту та відпочинку — все це створює серйозні труднощі на початковому етапі процесу навчання.

З метою якісної початкової професійної підготовки, інтенсивного навчання та для забезпечення успішної професійної адаптації до виконання навчальних і службових завдань, включаючи початкове формування професійно значущих якостей, з кандидатами на навчання, які пройшли відбір на професійну придатність й успішно здали вступні екзамени у вузах системи МВС проводиться табірний навчально-стрійовий збір. Він організовується протягом першого місяця навчання і його основними завданнями є: по-перше, формування навичок і якостей, необхідних для забезпечення бойової готовності вузу, навчання користування зброєю і спеціальними засобами, засобами захисту від зброї масового ураження; по-друге, підвищення фізичної готовності, витривалості, здатності діяти в складній оперативній обстановці та в екстремальних умовах; по-третє, приступлення наставників виконання, порядку і правил несення внутрішньої служби, дотримання встановленого розпорядку дня, організації внутрішнього порядку у вузі, несення служби в добовому наряді. У цей же період на практиці проводиться додаткове психолого-педагогічне виховання молодих служачів, діяльністю яких професійно важливих якостей.

Навчально-стрійовий збір виконує важливі функції як в аспектах службової, так і навчальної адаптивності особистості. Справа в тому, що до завершення табірного збору служачі повинні не тільки виконувати правила внутрішнього порядку і розпорядку дня освітнього закладу, користуватися спеціальними засобами і засобами засисту від зброї масового ураження, виконувати нормативи з фізичної підготовки не искріше однієї "задовільно". В службовому плані вони повинні правильно і чітко виконувати стрійові прийоми без зброї і зі зброєю, постійно підтримувати зразковий зовнішній вигляд. Разом з цим завдання їх індивідуального навчання включають і такі загальні новійськові змінки, як орієнтування на місцевості, уміння використовувати її залежні властивості, читання топокарт, надання допікаріальної допомоги й ін.

Отже, на навчально-стрійовому зборі створюються максимально ефективні умови для початкового загальнівійськового виховання і самовиховання. В силу цього і відбувається формування професійно важливих якостей на першому етапі адаптації до навчання у вузі.

Період навчально-стрійового збору складаний для першокурсника як в соціальному і фізичному плані, так і психологочно. Насамперед, протягом дня служачі отримують високі навантаження на організм і психіку, оскільки йому доводиться виконувати складні завдання в абсолютно новому для нього колективі, з новим характером взаємовідносин. Служач не тільки вперше в житті в ідріваний від дому і рідніх, але йому необхідно виконувати чітко розписаний розпорядок дня, одночасно брати участь в інтенсивній навчальній і службовій діяльності.

При цьому центральною фігурою, яка сприяє навчальній і соціальній адаптації служачів, виступає викладач, а центральною фігурою в службовій адаптації — курсовий офіцер. Основні функції першого і другого в управлінні навчально-під навчальною, службовою та адаптивною діяльністю першокурсника повинні бути узгоджені і скординовані.

Навчально-познавальна діяльність служачів ставить перед викладачем завдання такого змісту: по-перше, надання допомоги у визначені свого місця в інформаційно-комунікативному просторі; по-друге, пробудження потреби служачів в самоорганізації й

активній самоосвіті; по-третє, підтримання і розвиток їх здатності до адаптації в нових умовах навчально-службової діяльності.

Одночасно з цим навчально-виковий процес у вузі являє собою сукупність соціальних і психолого-педагогічних впливів на слухача, якій виступає активним суб'єктом процесу. Система організації навчальної діяльності носить циклічний характер. Вона включає взаємопов'язаний та доцільний порядок свідомих дій і взаємодії педагога і слухачів із застосуванням необхідних форм, засобів, методів організації і самоорганізації пізнавальних ресурсів особистості. В силу цього педагогічна підтримка процесу адаптації першокурсників у вузі системи МВС до навчальної діяльності передбачає цілеспрямовану організацію педагогом навчального часу, яка у своїй динаміці включає три цикли, технологічно сплановані викладачем.

Перший цикл — цільова педагогічна діагностика рівня готовності першокурсників до навчальної діяльності у вузі. Викладач цілеспрямовано включає слухачів у раціонально організований навчально-пізнавальний діяльність, послідовно включає в неї нові, не відомі їм або мало відомі з загальноосвітньої школи, вузівські прийоми організації процесу вивчення навчального матеріалу в рамках самопідготовки.

Необхідно зазначити, що в перші ж дні навчання у вузі слухачам відається стандартизований перелік того мінімуму знань, умінь і навичок, якими вони повинні оволодіти, виходячи з програмних вимог. Знання слухачами такого "стандарту" дозволяє їм свідомо вибудовувати перспективу своєї пізнавальної діяльності, виксовуючи в собі зміння реально аналізувати й оцінювати досягнутий рівень засвоєння матеріалу порівняно з "еталоном". При цьому викладачі часто використовують систематичний тестовий або варіативний контроль, індивідуалізують процес навчання на основі використання різновіднівської диференційованої завдань, надають консультаційну допомогу тим, хто потребує її. Тим самим кожному слухачеві забезпечується індивідуальна траєкторія навчання з урахуванням його психофізіологіческих і адаптивних можливостей. Диференційований підхід в інтересах успішної інтегральної адаптації полягає насамперед у підборі додаткових завдань для більш сильних слухачів і, разом з тим, передбачає більш побажливий режим для відстежувачів з урахуванням їх темпу роботи як на навчальних заняттях, так і в процесі самопідготовки. При цьому важливо, щоб система педагогічних завдань включала специфічні вправи й ігрові ситуації, які не завжди несуть в собі лише зміст навчальної програми, а й орієнтують слухачів на розвиток загальнонаучальних навиків, уваги, механічної і смислової пам'яті, наочного мислення, просторової уяви.

Таким чином, індивідуальний підхід до слухачів у процесі їх адаптації до навчання у вузі має будуватися з урахуванням діалектики співвідношення процесів відокремлення індивідів у їх взаємодії з соціальним оточенням. Тим самим розвивається колективне визнання достоїнств кожної особистості першокурсників. Навчальна діяльність набуває особистісного і соціального сенсу, зростають і пізнавальна активність, і адаптованість особистості в їх єдності.

Організація педагогічного контролю включає діагностичну, навчальну і викову функції. З позиції ефективного й успішного процесу адаптації досить важливими є і такі нетрадиційні форми проміжного контролю, як візуалізація основних блоків навчального матеріалу з подальшим груповим обговоренням, "мозкова атака", ділові ігри, конференції. Застосування таких форм контролю сприяє не лише кращому засвоєнню навчального матеріалу, а й успішній соціальній адаптації в процесі створювання слухачів один з одним.

Адаптивну функцію контролю, нарешті зі стимулюванням навчальних дій, виконує і педагогічне оцінювання. Стратегія оцінювальної діяльності викладача передбачає поступовий перехід від зовнішньої (педагогічної) оцінки до самооцінки слухача. Вона включає три етапи. По-перше, це оцінювальна діяльність викладача з метою демонстрації слухачам еталонів оцінок та адекватних способів їх виставлення. По-друге, це групове оцінювання навчальної роботи та особистості поведінки кожного слухача. По-третє, самостійна оцінка слухачами своїх інформаційних і навчальних дій, а також соціальної взаємодії викладачів і товаришів по курсу.

Гуманізація педагогічного оцінювання навчально-пізнавальної діяльності першокурсників в плані успішної адаптації їх особистості до навчання у вузі системи МВС вимагає від викладача як урахування загальнонаучальних умінь і можливостей слухача в

оволодінні навчальним матеріалом в єдиності з рівнем їх вимог і затрачених зусиль, так і врахування ситуаційної психічності студентів, взаємовідносин з однокурсниками й ін.

Не менш важливим завданням першого циклу є емоційна наскрізність дидактичної відносин, що забезпечується активною діяльністю і творчістю в ході навчальних занять. Відомо, що лише те, що знайшло відповідний емоційний відгук, емоційне сприйняття і поступово склалось в систему цінностей, переконань особистості, стає постійним безпосереднім мотивом окремих вчинків і всієї поведінки загалом [1]. Тому на першіх етапах навчання активна комунікативна наповненість в узуських заняттях суттєво підвищує особистісний рівень соціальної адаптивності, посилює позитивну налаштованість на виконання службових функцій.

Таким чином, організація навчальної роботи зі слухачами в циклі діагностики навчальної готовності особистості в методичному плані включає проведення діагностики організаційно-навчальних умінь (індивідуальної і групової). На її основі за відліненнями критеріями викладач визначає рівень навчальної адаптивності кожного студента. Показником результативності цього циклу є повнота знань викладачем організаційно-навчальних умінь слухача, адекватні уявлення щодо особливостей професії його особистості в навчальній діяльності і навчальній взаємодії з однокурсниками.

Наступної, умовою виділеної в рамках адаптивної системи навчання цикл адаптації — організаційно-діяльнісний. Він включає емоційно-комунікативний підцикл, в якому викладач створює умови для емоційно комфортної взаємодії в ході заняття, умови для співробітництва й доброзичливих взаємовідносин слухачів. Емоційний комфорт виникає, якщо атмосфера заняття сповнена позитивним настроєм викладача і слухачів.

Аналіз практичного стану педагогічної діяльності дозволяє констатувати, що культура професійного спілкування викладача у ній доволі низька. Викладач, зайнятий передачею знань, як правило, не надає особливого значення спілкуванню і співробітництву зі слухачами. При цьому часто переважає авторитарно-імперативний стиль спілкування, який переважно має знаєсебінський, однобічний, інформаційно-передавальний, предметно спрямований характер.

Звернення до досвіду і наукових робіт В. Сухомлинського відкриває перед нами добре продуману і чітко сплановану систему організації педагогічної взаємодії і спілкування в руслі діалогу і взаєморозуміння. В. Сухомлинський писав, що “навчання — це не механічна передача знань. Це складні людські відносини” [2]. Він умів побудувати навчально-виховний процес на основі співробітництва, на фундаменті психологічної єдності з учнями, які відчували інтерес вчителя до себе.

Отже, для того, щоб сумісна діяльність була ефективною, важливо, щоб до цього були готові обидві сторони — і викладач, і слухач. При цьому основне, звичайно ж, залежить від викладача, який повинен мати певні якості справжнього викладача-гуманіста: вміння спілкувати слухачам, співчувати, виявляти до них доброзичливість і спонукати в них співпрограмність до навчальної інформації, до науки загалом.

При цьому активний діалог і сумісна діяльність на різних мобілізують наявні у слухача знання. Діалогова форма навчання передбачає не тільки гуманізацію і демократизацію відносин між учасниками педагогічного процесу, а й пришвидшує інтегральну адаптацію особистості до вузівського навчання.

Однією з оптимальних форм організації навчального часу, що сприяє адаптивному становленню особистості, є організація групової діяльності в ході заняття, коли слухачеві надаються реальні можливості не тільки задоволити свої актуальні потреби в спілкуванні з однокурсниками, а й забезпечити досвід співробітництва, який сприяє розвитку таких умінь, як планування діяльності, вміння управляти собою і впливати на інших, працюючи в команді. Така основа забезпечується завданням організації викладачем у навчальній роботі “малих” груп, які об’єднують кількох слухачів таким чином, що в сумісній діяльності вони виступають єдиним цілком. Тим самим створюється більше можливостей для пошуку творчих рішень, а також виникається лидерство, яке за правильної тактики позитивно впливає і на досягнення мети діяльності, і на емоційний клімат групи, посилюючи явище індивідуальної адаптивності до навчання.

Таким чином, навчально-службовий колектив, малі групи в ньому за правильної організації активізують діяльність особистості, сприяють більш повному прояву і розвитку її творчого потенціалу. В адаптивній системі навчання важливим є організація навчально-виксового процесу як партнерства викладача і слухача. Розглянуті переваги успішно реалізуються в групових (інтерактивних) методах навчання, таких як: групова дискусія, імітаційна гра й ін. Ці методи побудовані так, що засвоєння навчального матеріалу проходить у спілкуванні, в обмін діямків та ініціативами, тобто в безпосередній взаємодії слухачів із викладачем і між собою.

Групові методи навчання, крім поліпшення засвоєння предметного змісту та розвитку уяви і творчості першокурсників, сприяють впливу на розвиток їх особистості і навчально-службового колективу в цілому. Ці методи, задовільнюючи потребу в спілкуванні та інші потреби соціального характеру (визнання, самоствердження тощо), сприяють формуванню загального позитивного ставлення до навчання, а також більш успішний навчальній і соціальній адаптації.

В системі адаптивного навчання на етапі її фактичного здійснення центральною фігурою, яка сприяє службовій і соціальній адаптації слухачів, виступає не тільки викладач, а й курсовий офіцер. Одночасно зі здійсненням управлінської навчально-виксової функції він реалізовує і дисциплінарні функції — специфічно дії, необхідність яких в кожному конкретному випадку диктується станом військової дисципліни в підрозділі [3]. Загалом перед курсовим офіцером стоять конкретні педагогічні завдання: підготовка і підвищення професійного рівня підлеглик; висвічення сумісного ставлення до служби; формування сприятливого соціально-психологічного клімату, атмосфери довіри і добросичності в колективі.

Для ефективного здійснення взаємодії зі слухачами курсовому офіцеру необхідні психолого-педагогічні знання, вміння й особистісні якості. Ці характеристики складають педагогічну культуру офіцера, специфіка якої полягає в тому, що психолого-педагогічні знання існують на рівні уявлення офіцера про загальні завдання служби, конкретних людей, на яких спрямовано вплив, а також засоби, форми і методи цього впливу.

Педагогічні уміння включають гностичний, організаторський і комунікативний компоненти. Вони дозволяють офіцеру правильно аналізувати й оцінювати результати своєї діяльності та діяльності свого підрозділу, організовувати свою роботу і роботу підлеглик, мобілізовувати їх на досягнення позитивного результату в сумісній діяльності, встановлювати педагогічно доцільні взаємовідносини зі слухачами.

Особистісні якості офіцера включають чотири основні групи якостей, які характеризують професійну і педагогічну спрямованість, моральну високовідінність, такт і культуру мови. Якими б видатніми якостями не володів офіцер, вони не можуть дзеркально, механічно відобразитися в характері слухачів. Для цього потрібна продумана методика, офіцер має виступати не лише прикладом для наслідування, а й організатором повсякденної виксової роботи. На практиці не завжди все йде гладко: деякі офіцери допускають різного роду прорахунки та педагогічні помилки. Зняті такі несприятливі тенденції, які існують в освітньому закладі системи МВС, може допомогти системне використання в діяльності курсового офіцера функціональної соціально-дидактичної самодіагностики. Така самодіагностика допоможе їм адекватно бачити відповідність виконуваної діяльності їх творчому потенціалу і здібностям до педагогічної діяльності.

Таким чином, функціональна самодіагностика курсових офіцерів стає важливовою соціально-дидактичною умовою розвитку їх педагогічної творчості і зрештою виступає фактором динамічного управління процесом більш якісної підготовки з позицій педагогічної взаємoadаптації командирів (курсівських офіцерів) і першокурсників, включених також у саморозвиток своєї особистості, починаючи з перших днів професійної підготовки у вузі системи МВС України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Урванцев Л.Г., Малеєва І.В. О факторах ефективності учебной деятельности студентов в період адаптації // Психологічно-педагогіческі проблеми оптимізації діяльності преподавателя вуза. — Ярославль, 1989. — С.48-55.

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

2. Сухомлинський В.А. Избранные педагогические сочинения: в 3 т. / Сост. О.С.Богданова, В.З.Саль. — М.: Педагогика, 1983. — 207 с.
3. Гончаров А.И. Взаимопонимание офицера с подчиненными // Вестник ПВО. — 1991. — №4. — С.15–18.
4. Гусев В.В., Маслова Н.Ф. Рабочая книга педагогического самообразования офицеров: Основы педагогики высшей военной школы. — Орел: ВИПС, 1996. — 144 с.
5. Иванов В. П. Формирование личности офицера. — М.: Воениздат, 1986. — 160 с.

Тарас БУНЄСВ

РОЗВІТОК САМОСТІЙНОСТІ ОФІЦЕРІВ ПІДРОЗДІЛІВ У РОЗВ'ЯЗАННІ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАДАЧ

В українській науці поняття про самостійність особистості пов'язане з уявленням про незалежність і свободу у виборі шляхів і засобів розв'язання завдань, які виникають перед людиною. Однак загальновідомо, що ця "свобода" може бути прийнята лише умовно, оскільки мислення і всі види людської діяльності суверено детерміновані і залежать від безлічі найрізноманітніших чинників, що впливають на розвиток і становлення особистості. Тоді виникає питання: якою мірою людина вільна визначати характер своїх дій? Імовільно, що цілком залежить від обставин, конкретних умов життя? Насильки кожна конкретна особистість вільна і в чому полягає цілковита незалежність, самостійна поведінка, прийняття рішення в тій чи іншій педагогічній ситуації? Абсолютної свободи немає, а отже, немає і абсолютної самостійності.

Особистість ніколи не може "звільнитися" від безлічі зв'язків з іншими людьми — в побуті, на роботі, в будь-яких інших умовах. Але це не означає, що все в світі приречено спільному долю. Свобода особистості визначається мірою пізнання законів розвитку суспільства, що визначають загальний напрям історичного процесу, в якому люди здійснюють конкретні дії і вчинки. У рамках історичної необхідності, "окресленої" об'єктивними законами, люди вільні в своїх рішеннях, можуть виявляти самостійність та ініціативу відповідно до своїх інтересів й інтересів справи.

Самостійність особистості дістаеть високу суспільну й етичну оцінку тільки тоді, коли людина усвідомлює всю глибину відповідальності і соціальне значення свого вибору. І навпаки, самостійність приймає аморальний характер, якщо людина в своєму виборі керується егоетичними маркуваннями. Звичайно, на основі формально зрозумілої самостійності людина намагається звільнити себе від дотримання дисципліні, загальноприйнятих норм моралі, якщо вони суперечать її бажанням, здійснюючи без відповідальні аморальні вчинки.

Самостійністю є та людина, яка знає мету, що стоїть перед нею, засоби її досягнення і здатна передбачати всі обставини, можливі труднощі, що виникнуть при досягненні цієї мети. Так, не під наявності наївності природи, не можна раціонально користуватися її благами, активно впливати на неї, не порушуючи при цьому наївності середовища. Так само незнання законів суспільного життя, вимог і норм моралі ускладнює людині визначення свого місця в суспільстві, заважає вільному вибору етичних вчинок, правильній орієнтації в суспільній діяльності і поведінці.

Отже, "самостійність" у всіх випадках передбачає:

- а) активну участі особистості в досягненні суспільно-корисних цілей;
- б) внутрішню згоду індивіда з соціальними нормами;
- в) спрямованість особистості до колективізму.

У процесі службової діяльності в підрозділі самостійність офіцера в розв'язанні педагогічних задач є також суспільною необхідністю, зумовленою потребою українських Збройних Сил та Прикордонних військ в добре підготовлених, ініціативних, творчо мислячих керівниках, які не відступають перед труднощами, здатні організовувати і вести навчально-вихований процес адекватно вимогам часу.

Самостійність особливо потрібна в сучасних умовах охорони кордону. Вона тісно пов'язана з єдинонаочальністю, необхідністю беззаперечного виконання наказу командира.

Із суті організації служби випливає необхідність підпорядкування дій багатьох людей великому командира. Право однієї військовослужбовців віддавати розпорядження і накази і обов'язок інших беззаперечно виконувати їх закріплені у військовій присязі, статутах, інструкціях. Але ці юридичні документи викладають тільки загальні принципи взаємовідносин між командиром, офіцером з іншими військовослужбовцями, посадовими особами. У них не деталізується все рівноманіття зв'язків субординації, не виклюються можливі взаємовідносини, що склалися в підрозділі, специфічні умови служби, традиції. У зв'язку з цим педагогічні задачі в різних підрозділах завжди будуть містити в собі специфічні особливості, зумовлені цими чинниками.

Педагогічні задачі можуть мати тривалий характер й охоплювати весь педагогічний процес у підрозділі, але можуть бути і короткотривалими, ситуативними, що дає широкий простір виявленню творчої ініціативи у офіцера в їх рішення [1].

Серед делегатів офіцерів існує поступове відхилення від думки, що межі наказів, статутів і порадників заважають викованню самостійності, не дають їй повно викликатися. Так міркують ті, хто дуже вузько розуміє її суть. Отже, тверде знання статутів, розуміння виражених командиром ідей і точне відтворення їх у житті не сковують самостійності офіцера у вирішенні педагогічних задач, а, навпаки, допомагають вияві творчості й ініціатики, осіклики в статутах відсутня передова військова теорія, узагальнений найбагатший історичний досвід українських військових формувань.

Проаналізувавши роботи педагогів та психологів (Н.Басова [2], У.Джемса [3], С.Максимова, В.Соловієвою [4], Л.Столпренка [5], М.Сметанського, В.Галузяка, В.Шахова [6] та ін.), бачимо, що більшість сходиться на думці, що самостійність у вирішенні педагогічних задач проявляє репродуктивному й творчому рівнях. Вони характеризуються з точки зору широти і стійкості їх прояву. Ці різні самостійності офіцера розглядаються за трьома основними критеріями:

1. Характер стилю і результатів діяльності в вирішенні педагогічних задач.
2. Прояв ініціатики у вирішенні завдань виковання і навчання підлеглих.
3. Готовність нести відповідальність за самостійно прийняті рішення.

На репродуктивному рівні в характері стилю і в результатах діяльності офіцера стійко переважає конкретно виконавський стиль педагогічної діяльності; його діяльність не виходить за рамки поставленого завдання: офіцер орієнтується на конкретні вказівки старшого начальника; уникне приймати самостійні рішення при змінах обставин; за найменших ускладнень доповідає старшому начальнику.

Безініціативний офіцер діє за стереотипом, старається уникнути безпосереднього контакту з підлеглими; поспішається на нестачу знань, відсутність вольових якостей; до нових рекомендацій ставиться обережно, не прагне використати їх у практиці; вимагає постійного контролю і спонукання; не вміє проблемно підійти до розуміння педагогічної задачі і її рішення.

Прагне уникнути відповідальності за самостійні дії на репродуктивному рівні або розділити її з ком-небудь; допускає перестражовку в прийнятті рішень; обережний відносно нового, виступає сумнівно в його доцільності; ображається на справедливу взаємність; не самокритичний.

Творчий рівень самостійності характеризується переважанням творчого стилю: офіцер вносить свої пропозиції щодо реалізації педагогічних задач, здатний вийти за рамки звичайних способів її розв'язання; гнучко реагує на зміну умов педагогічної ситуації; не перестражовується при прийнятті рішень; виявляє діловість, особисто бере участь у реалізації педагогічних завдань. Це офіцер, який ініціативний у розв'язанні педагогічних задач, не склонний до стереотипів; з високим рівнем розвитку самостійності мислення; рішення приймає швидко і без підказки, прагне втілити його в життя; очоче йде на контакт із підлеглими; прагне до пізнання і застосування нового в педагогічній теорії і практиці; до постановки педагогічної задачі і її рішення уміє підійти проблемно.

За показником готовності нести відповідальність за самостійну дію офіцер на творчому рівні розвитку самостійності не боїться відповідальності за особисто прийняті рішення; він має

допущені помилки і прагне їх усунення; не ображається на критику з боку товаришів і командирів, робить правильні висновки.

Прояв самостійності особистості залежать від суспільного становища, соціального статусу офіцера. Відомо, що положення офіцера підрозділу зобов'язує його виявляти самостійність у постановці і вирішенні педагогічних задач, вразюючи при цьому думку підлеглих. Разом із тим надані офіцеру (як організатору і керівнику педагогічного процесу в підрозділі) права й обов'язки роблять його більш вільним у прийнятті рішень, хоча не зникають з нього відповідальності перед суспільством.

Покладаючи на офіцера відповідальність, суспільство тим самим орієнтуює його на конкретні норми і цінності, які ґрунтуються на вимогах суспільства, його інтересах і потребах [7]. Чим більше інтереси офіцера переплітаються з інтересами українського народу, тим ширша його свобода, вища його активність і самостійність. В українському суспільстві самостійність не тільки не суперечить почуттю колективізму, соціальним спрямуванням людини, але й тісно з ними пов'язана. Людина не дає сама собі характеристики "самостійний", це визначає колектив, членом якого вона є. Отже, "самостійність" у цьому значенні виступає соціальною категорією, оскільки виражає стосунки колективу й особистості, зумовлені соціальною природою суспільства і суспільним становищем людини, обов'язками даної особистості перед іншими людьми і суспільством взагалі. А осільки дії і вчинки людини однозначно з точки зору моральних норм, то "самостійність" виступає і категорією етичною [6].

Самостійність, як і всяка якість особистості, висловується і виявляється передусім у діяльності, а діяльність офіцера підрозділу безпосередньо пов'язана з постійною постановкою і розв'язанням педагогічних задач.

Найважливішим психологічним чинником вияву самостійності розв'язання педагогічних задач офіцером підрозділу виступає його ставлення (внутрішня установка) до процесу своєї професійної діяльності, її результатів і умов здійснення. Таким чином, здатність самостійно вирішувати педагогічні задачі можна вважати офіцера, який переконаний у правильності своєї поведінки, володіє знаннями, навичками й уміннями, необхідними для досягнення поставленої педагогічної мети, уміє підпорядковувати особисті інтереси суспільством, приймає самостійні рішення в ході службової діяльності; наполегливо домагається виконання (реалізації) прийняттіх рішень; уміє планувати і передбачати кінцеві результати своїх дій і вчинків і завжди готовий нести за них відповідальність [7].

Нерішучість офіцера, неявність у своїх співах, болезнь негативних наслідків від самостійно прийняттіх рішень свідчить про низький рівень розвитку у нього самостійності у вирішенні педагогічних задач.

Всі вказаниі компоненти тю чи іншою мірою відображаються у вчинках і справах офіцера.

ЛІТЕРАТУРА

- Барabanцов A.B. Основы военной психологии и педагогики. — М.: Воениздат, 1981. — 366 с.
- Басова Н.Ф. Педагогика и практическая психология. — Ростов-на-Дону: Феникс, 1999. — 416 с.
- Джемс У. Воля и вера Пер. с англ. — М.: Республика, 1997. — 492 с.
- Макгілов С.Д. Соловієнко В.О. Загальна психологія Навч. посібник. — К.: МАУП, 2000. — 256 с.
- Сметанський М.І., Галузак В.М., Шахов В.І. Педагогіка: Навчальний посібник. — Вінниця: РВВ ВАТ "Віноблдрукарня", 2001. — 200 с.
- Столаренко Л.Д. Основы психологии. Издание третье, переработанное и дополненное. Серия: Учебники, учебные пособия. — Ростов-на-Дону: Феникс, — 1999. — 672 с.
- Сафін О.Д. Психологія управлінської діяльності командира: Навчальний посібник. — Житомир: видавництво Академії ПВУ, 1997. — 149 с.

ПЕДАГОГІЧНИЙ МОНІТОРИНГ У СИСТЕМІ САМОАТЕСТАЦІЇ УНІВЕРСИТЕТУ

Відомо, що ефективне управління можливе лише за умови організованості та упорядкованості самого об'єкта управління, забезпечення його цілісності. Радикальне управління сприяє посяганню цієї цілісності.

Організованість та цілісність системи безперервної освіти в Україні у кожному навчальному закладі в цілому та в роботі кожного педагога зокрема забезпечуються закономірностями процесу пізнання, закономірностями управління, законодавчими та нормативними актами держави, які визначають цілі, зміст, структуру, функції та програми освіти. У навчальних закладах це забезпечують статути, навчальні плани, програми дисциплін, зміст педагогічної діяльності кожного педагога, спрямованій на їх реалізацію. За своєю сутністю педагогічна діяльність стосовно навчального процесу може розглядатись як організаційно-управлінська. Отже, управління навчальним процесом — це цілеспрямований, систематичний вплив викладача на колектив та на окремого студента для досягнення вимірювань (запланованих) результатів навчання. При цьому зазначаємо, що управляти — означає максимально враховувати природу процесу, узгоджувати кожний вплив на іншого з його логікою, закономірностями та принципами—підвалинами та управління [1].

Завдання кожного педагога-керівника та викладача у процесі управління навчальним процесом полягає у змінюванні стану процесу (об'єкта), яким управлюють, доведенні його до заданого наміченого рівня; управління процесом навчання передбачає створення сприятливих умов для найкращого виконання завдань навчання кожним учасником педагогічного процесу.

Управління — це інформаційний процес, що характеризується замкненим циклом передачі сигналів від суб'єкта діяльності — викладача, який управлює, до об'єкта управління та передбачає контроль за змінами у цілому. Кожен управлінський акт повинен залежуватися сигналами зворотного зв'язку, які містять інформацію про фактичний стан об'єкта управління. Роль викладача полягає в обробці отриманої інформації, її осмисленні та виробленні рішення щодо внесення у навчальний процес корекції. Однак цю інформацію спочатку необхідно отримати, тобто потрібна система об'єктивного, змістового зворотного зв'язку.

Здійснення зворотного зв'язку у навчальному процесі передбачає насамперед дві складові: повноту змісту необхідної інформації і частоту її отримання.

Як свідчать проведені дослідження, для ефективного управління якість навчання потребує достатньо велика та різномірна інформація про сам процес, умови його розвитку і про його результати. Ці завдання можуть бути успішно розв'язані за умови реалізації ідей педагогічного моніторингу якої специальності та закладу освіти в цілому в процесі педагогічної діяльності кожного викладача.

Вища школа має справу з тими, хто вже засвоїв основи наук. Для прийняття рішення про зміни в освітньому процесі, його змісті та організації потребна насамперед інформація про результати цього процесу. Таку інформацію може дати регулярне дослідження, відстеження, тобто моніторинг таких чи інших факторів, показників, стану якості підготовки студентів.

Для ефективного управління необхідні більш обґрунтовані дані про реальний рівень освіченості; важливо отримати інформацію про інтегративні результати освіти та їх зв'язок з освітніми програмами; потрібен ретроспективний аналіз досягнутого рівня освіченості, факторів, які впливають на якість підготовки спеціалістів у ВЗО, особливо на перших курсах (коло інтересів, освітній простір, міждисциплінарні знання та уміння, освітні програми на різних етапах навчання, їх зв'язок з програмами додаткової освіти, самоосвітою, досвідом соціальної діяльності тощо).

Необхідною є інформація про зміни, які відбуваються в умовах навчання і які є важливим фактором педагогічних та соціальних результатів освітнього процесу, тобто повинно здійснюватися постійне спостереження за динамікою розвитку всіх факторів, що впливають на якість навчання, та самих результатів навчання. Це завдання успішно розв'язує педагогічний моніторинг.

Педагогічний моніторинг досить часто ототожнюють з експериментом, що не зовсім правильно. Наведемо декілька коротких словникових визначення поняття "експеримент".

Експеримент (від лат. *experimentum* — спроба, дослід) — науково обґрунтований дослід; перевірка гіпотези; один з основних, поряд із спостереженням, метод наукового пізнання. Він відрізняється активним втручанням у ситуацію з боку дослідника, який здійснює маніпуляції одною чи декількома змінними, з обов'язковою реєстрацією змін у поведінці об'єкта, який вивчається.

Експеримент в освіті — метод пізнання, за допомогою якого у природних або штучно створених, контролюваных та керованих умовах досліджується педагогічне явище, здійснюється пошук нового, більш ефективного засобу розв'язання педагогічної проблеми, задачі.

Експеримент в освіті визначають також як метод дослідження, що передбачає виявлення суттєвих факторів, які впливають на результати педагогічної діяльності, і дозволяє варіювати отримані факти з метою досягнення оптимальних результатів.

Майже більшість сенак емпіричного дослідження, моніторинг разом з тим має ряд досить суттєвих відмінностей, які достатньо переконливо вказані А. Майоровим. Моніторинг та наукове дослідження мають різну висадну причину: наукове дослідження — брак фактів для пояснення, моніторинг — брак якості наявної інформації. Емпіричне дослідження завжди застосовується з метою підтвердження або спростування теоретичних уявлень, гіпотез, чого не можна сказати про моніторинг, котрий, як і наукове дослідження, не існує поза категоріями, без класифікаційних робіт. Результати моніторингу цікаві протягом досить обмеженого проміжку часу, чим більшою є динаміка розвитку системи, тим менший період цікності даних моніторингу: дані старіють.

Наукове дослідження пропускає мінімізацію кількості показників, для моніторингу важливий якомога ширший їх набір. Експеримент пропускає маніпулювання деякими показниками для того, щоб з'ясувати особливості інших; моніторинг близький до спостереження: він не передбачає втручання у функціонування системи на етапі його проведення, за винятком випадків, спричинених застосуванням будь-якого вимірювального інструменту у системі, яку вимірюють, і цей випадок необхідно мінімізувати [2].

У будь-якому випадку експеримент пов'язаний з перевірками гіпотез і передбачає втручання у природні процеси з метою спостереження за реакцією об'єкта дослідження на подразники. Експериментатор намагається мінімізувати кількість параметрів, які вивчаються. Стосовно цього моніторинг має суттєві відмінності від експерименту. Для моніторингу важливо максимально точно та надійно описати об'єкт, який досліджується, а зробити це обмеженням переліком показників буває практично неможливо, хоча визначеність показників є доцільною. Експеримент тісно пов'язаний з тими чи іншими теоріями, які він повинен довести чи спростувати. Безперечним є те, що моніторинг, як і експеримент, застосовується на теоретичних та методологічних засадах, однак він не має на меті підтвердження чи спростування гіпотез. У цьому випадку моніторинг близький до сучасних тенденцій розвитку науки.

Таким чином, емпіричне дослідження (наукове дослідження) спрямоване на отримання фактів фіксуючого значення, внаслідок його проведення одержує систему фактів та емпірических залежностей. Емпіричне дослідження складається з трьох етапів:

- підготовчий (програма та інструментарій);
- польовий збір інформації;
- систематизація, узагальнення та інтерпретація даних.

Безперечно, що і моніторинг включає такі ж етапи.

Відмінністю моніторингу від експерименту можна вважати виконання функцій збору та аналізу інформації різними виконавцями. При експерименті змінювати експериментатора не можна. Результати моніторингу призначенні для вироблення стратегічних рішень, адекватних реальному стану речей, а у якості користувачів інформації виступають органи управління освітою, зокрема у ВЗО це — ректорат, деканат, викладачі.

Аналіз завдань та організації системи вищої освіти з точки зору управління та сучасних тенденцій його інформаційного обслуговування дозволяє автору [2] запропонувати систему класифікації моніторингу в освіті. Нижче наведено чотири його види:

1. Інформаційний моніторинг передбачає збір, накопичення, систематизацію, структуризацію та розповсюдження інформації. Прикладом є системи моніторингу законодавчої бази управління освітою, моніторинг засобів масової інформації про освіту тощо.

2. Базовий моніторинг (фоновий, "пітьності, передбачливості") — виявлення відхилень, нових проблем та небезпеки до того, як вони стануть усвідомленнями на рівні управління. За об'єктом моніторингу організується постійний контроль за допомогою періодичного експериментації показників, які його визначають у максимально повній мірі. Аналог такого моніторингу існує в екології, коли за допомогою невеликої кількості індикаторів відбувається постійне відстеження стану усієї системи з метою виявлення аномалій, що можуть міститися в загрозу.

3. Проблемний моніторинг — виявлення закономірностей, процесів, проблем, які відомі і нагальні з точки зору управління (здійснюється на замовлення органу управління). Тематика даного моніторингу достатньо динамічна. Поряд з проблемами, які мають сталій характер та пов'язані з функціонуванням освіти, можуть виникати такі, що розв'язуються після реалізації моніторингу.

4. Управлінський моніторинг — відстежування та оцінка ефективності наслідків та вторинних ефектів рішень, ухвалених в галузі управління. Для освіти цей вид моніторингу може бути розширеній за рахунок наявності проблеми визначення ефективності впливу, коли завданням моніторингу є створення систем оцінок для визначення динаміки та можливості впливу зовнішніх або внутрішніх факторів на об'єкти, які спостерігаються.

Проблема отримання яксою, об'єктивної інформації у галузі освітньої діяльності набула надзвичайно важливого значення. Не менш важливим, ніж аналіз стану системи освіти, прогнозування, призначення якого — визначати можливі напрями подальшого розвитку, новий якісний стан системи, вірогідні негативні наслідки тощо. Для вирішення завдань наукового прогнозування в освіті педагоги, вчені-практики використовують можливості моніторингу. У зв'язку з цим відомі роботи А.Бєгіна, В.Горб, М.Кларіна, Ю.Конаржевського, О.Лебедєва, А.Орлова, В.Сушанка [3] та ін.

Потрібно відзначити, що на даний час ми маємо досягти фрагментарні відомості про існуючу систему моніторингу в освіті. На сьогодні є всі підстави говорити про існування покількісних систем моніторингу не тільки у нашій країні, але й в інших країнах світу. У працях А.Майорова [2] та В.Горба [4] наведені реальні системи моніторингу і визначені підстави для їх групування, які можуть успішно реалізуватись при самоаутестації спеціальності та ВЗО в цілому.

Широкого розповсюдження у Багатьох країнах набула система моніторингу розвитку знань учнівської молоді, розроблена голландським Національним інститутом оцінки досягнень в галузі освіти. У другій половині 80-х років у голландському систему освіти було введено термін "система моніторингу розвитку знань учнівської молоді". Вона була розроблена з метою точної реєстрації освітнього процесу кожного, хто навчається, та для відстеження управлінського впливу вчителя. Загалом система моніторингу знань учнівської молоді може бути визначена як набір інструментів, що дозволяє здійснювати довготривале оцінювання обсягу знань як окремих учнів, так і учнівських груп. Таке оцінювання передбачає реєстрацію змін у процесі навчання протягом тривалого часу, тобто декілька разів на рік. Правомірним є визначення моніторингу знань як "конкретного засобу для визначення розбіжностей між результатом та цілями, встановленими школою, з обов'язковою реєстрацією цього процесу" [2, 126].

У зв'язку з тим, що система моніторингу сконструює значні ділянки матеріалу предмета, може бути отримана лише загальна інформація про прогалини в знаннях. Це, на наш погляд, суттєво віддалює процес корекції, що в умовах сучасних економіческих стосунків винесе конкурентоздатність спеціальності, якіх готове ВЗО. З цієї причини обґрунтування, розробка та використання системи моніторингу знань потребують значних фінансових та часових витрат. Але, як показала практика вищих закладів освіти, результати його використання надають дуже корисну інформацію про ефективність освіти і дозволяють вносити корекції у навчальний процес. Оптимальною є система моніторингу, побудована за моделлю "мета-результат", з

урахуванням закономірностей процесу навчання. Цій системі властиві усі ознаки моніторингу для конкретного освітнього закладу.

Інша система моніторингу реалізована в Англії. Докладніше вона описана у праці Вілмса "Моніторинг ефективності роботи початкових шкіл". Названа система створена за моделлю "вход-вийд". У якості "входу" використовують такі характеристики, як соціально-економічний статус сім'ї та здібності дитини. Для отримання інтегрованого результату розробки вводять поняття "ефект впливу школи", маючи на увазі розбіжності між середнім рівнем діяльності школи та певними стандартами з урахуванням статистичної корекції стосовно кількості та складу учнів конкретної школи.

Кожна школа в системі освіти має свій, саме її властивий унікальний "ефект впливу" на результати роботи учнів. Цей ефект пов'язаний з навчанням у конкретній школі. У такому підході, вважає автор, важливими є дві обставини. По-перше, підставою для порівняння може бути запропонованій стандарт або середня норма для району, міста, країни, або другий варіант — за точку відліку беруть результати роботи школи за попередній рік. При цьому автор наполягає на тому, що підсумки порівняння будуть правильними за умови, що склад учнів буде середнім для обраного району.

Об'єктом моніторингу є заклад освіти в цілому. Його результати призначені для вироблення стратегічних рішень та інформування суспільства, а користувачами інформації виступають адміністратори та батьки. Цей вид системи моніторингу має усі ознаки повноцінної системи, але відрізняється від попереднього цілком рядом показників: цільовою спрямованістю, користувачем, обґрунтуванням для порівняння, врахуванням факторів, що не залежать від освітнього закладу, але і він має всі ознаки повноцінної системи моніторингу. Дані система обмежується конкретним освітнім закладом і не придатна для порівняння освітніх установ з різним контингентом.

Системи моніторингу на рівні освітнього закладу набувають достатньо широкого розповсюдження. Вони ідеальні тим, що дозволяють проаналізувати рівень розвитку специальностей в межах освітніх закладів. За допомогою моніторингу роблять спроби відповісти на запитання про ефективність тієї чи іншої технології навчання за спеціальністю, віділити фактори, що впливають на нього, довести залежність результатів навчання учнів від кваліфікації педагогів тощо.

У зв'язку з викладенням можна відзначити роботу Н.Вербицької і В.Бодракова "Моніторинг результативності навчального процесу". Ідея цього моніторингу полягає у відстежуванні результатів навчального процесу за чвертями і семестрами на основі оцінок з можливим використанням зразкових робіт. Підсумкова оцінка визначається не з певних предметів, а з галузей знань, що, на думку авторів, дозволяє виявити та оцінити інваріантну частину навчального плану. Основним недоліком такого моніторингу є використання школинської оцінки як незалежних параметрів у якості прямих показників ефективності навчального процесу. Шкільна оцінка, крім власне оціночної функції, містить й мотиваційне навантаження — захочення. Загальновідома динаміка оцінок шкільного бала по чвертях, яка зокрема несе внутрішньо-оціночне навантаження.

Заслуговує на увагу позиція В.Аванесова стосовно організації моніторингу [5]. Автор пропонує розглядати моніторинг як форму технічно обладнаного поточного відстежування складу, рівня та структури знань, що набуваються, тобто знання, за В.Аванесовим, — основний об'єкт управління освітою, з чим не можна не погодитись.

Залежно від рівня управління (ВЗО, факультет, кафедра, викладач) зміст педагогічного моніторингу повинен відповідати вимогам, від яких залежить продуктивність навчально-виховного процесу. Для викладача це можуть бути фактори навчання, що впливають на дидактичний процес. Наприклад, П.Підласий виділяє 40 таких факторів і визначає у відсотках вплив кожного з них на продуктивність навчання [6, 253–254].

Для іншого навчального закладу, зокрема для університету, ці фактори повинні складати основу при розробці системи критеріїв та їх показників, що дозволяють вимірювати ефективність функціонування закладу за основними напрямками діяльності. В умовах нашого дослідження — це три групи критеріїв, можен з яких несе інформацію про розвиток того чи іншого фактора, що впливає на продуктивність педагогічного процесу.

Ми поділяємо думку П.Підласого про те, що факторний підхід до управління освітовою створює можливості для здійснення високолікісного діагностування, професійного аналізу, прогнозування та проектування дидактичних процесів [6, 239]. Знання ієрархії факторів, кількісних значень впливу кожного з них на продуктивність навчання відривають принципово нові підходи до розв'язання багатьох завдань теорії та практики навчання, зокрема застосування ЕОМ для обрахунків продуктивності за заданими параметрами, отримання стратегії досягнення визначеных результатів і т.ін. Отримана у процесі моніторингу інформація сприяє перевіренню педагогічної діяльності у творчий процес створення та перевірки різноманітних варіантів організації навчання, вибору оптимального за встановленими критеріями, допомагає формуванню професійної компетентності педагога — менеджера освіти.

Сучасні ринково-економічні відносини вимагають від навчальних закладів, що реалізують професійно-освітні програми різних рівнів, наявності механізмів швидкого реагування на потреби ринку праці. Сьогодні конкурентна боротьба можлива не тільки між навчальними закладами одного рівня, але й між різноманітними, а також між державними та комерційними структурами. Це висуває необхідність розробки системи управління якістю освіти, побудованої на принципах маркетингу та самоаналізу, яка забезпечує спостереження за потребами ринку праці й конкурентоздатністю випускників вищих закладів освіти.

Основою такої системи є методика самоаутестації спеціальності й ВЗО за напрямами діяльності, яка включає самоконтроль, самоаналіз і самооцінку їх результатів. Метод самоаутестації є отриманням об'єктивної інформації про ступінь відповідності якості процесу та результату підготовки випускників поточним і перспективним вимогам замовника, здійснення на цій основі управління якістю підготовки спеціалістів.

Самоаутестація, побудована на принципах педагогічного моніторингу, відповідно до вимог постанови Кабінету Міністрів України № 978 від 9.08.2001 р. "Про затвердження Положення про акредитацію вищих навчальних закладів і спеціальностей у вищих навчальних закладах та вищих професійних училищах", повинна забезпечувати збір інформації про відповідність кадрового, навчально-методичного та матеріально-технічного забезпечення державним нормам, результати виконання контрольних робіт та комплексних контролючих завдань з фундаментальніх, гуманітарних і фахових дисциплін, перелік зауважень (примітки) контролючих державних органів, а також претензії юридичних та фізичних осіб щодо освітньої діяльності навчального розряду.

При цьому у процесі самоаутестації необхідно використовувати критерії та їх показники, які не тільки визначають кінцеві результати діяльності, але й критерії, які дозволяють виявити умови, причини, педагогічні протиріччя, що сприяли їх отриманню.

ЛІТЕРАТУРА

1. Педагогика и психология высшей школы. Серия: Учебники, учебные пособия. — Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. — 544 с.
2. Майоров А.Н. Моніторинг в образовании. — М.: Образование-культура, 1998. — 344 с.
3. Сушанко В.В. Прогностичний моніторинг у системі самоаутестації спеціальності і вузу // Наукові записки ТДПУ. — 2000. — №10. — С.41-43.
4. Горб В.Г. Педагогічний моніторинг як система. — Екатеринбург, 1997. — 117 с.
5. Аванесов В.С. Основы педагогического контроля в высшей школе. — М.: Высшая школа, 1985. — 166 с.
6. Подласый И.П. Педагогика. — М.: Просвещение, 1996, — 632 с.

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Ірина МАЧУСЬКА

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ КУЛЬТУРИ МІЖСОБІСТІСНОГО СПІЛКУВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ЇХ ПІДГОТОВЦІ ДО СІМЕЙНОГО ЖИТТЯ

Сімейне життя є однією із видів соціальної діяльності, яке вимагає постійного напруження всіх духовних сил, великої наполегливості, стійкості, терпіння, самовіддачі і навіть жертвеності. Однак із факторів благополучного сімейного щастя є культура спілкування. Проблема міжсобістісного спілкування виникає великим інтересом вчених, представників різних наук, у тому числі педагогіки і психології. На перший план виступає дослідження питань спілкування випускників загальноосвітньої школи, усвідомлення юноші сутності і закономірностей цього процесу, оволодіння відповідними змінами, які відкривають нові можливості в розв'язанні проблеми підготовки старшокласників до сімейного життя.

Більшість ученик-психологів дотримуються погляду щодо розуміння спілкування як одного з видів діяльності. Зокрема, Б.Ананьев [1] вважає спілкування одним із найважливіших видів діяльності, поряд з працею і пізнанням, а О.Леонтьєв [9] спілкування і працю висвітлює як два основних види діяльності людини. При цьому спілкування вченими розглядається як соціальний процес, який виникає в силу суспільних потреб, суспільної необхідності, а також діяльності, яка складається із ланцюга неперервних дій, таких як: говоріння, слухання, сприймання, участь у разомові, роздумах і ін.

Дослідуючи дану проблему Б.Парігін [12] характеризує спілкування як складний і багатограничний процес, який може виступати одночасно взаємодією індивідів, інформаційним процесом і процесом їх спілкування, взаєморозуміння. Спілкуючись, люди обмінюються знаннями і тим самим збагачують свій загальний культурний рівень. У процесі спілкування важливі і самі знання, що передаються, особливо те позитивне ставлення до них, яке в цей час формується.

У працях, присвячених проблемам спілкування, О.Леонтьєв [8] виділяє уміння, необхідні для забезпечення його ефективності, а саме: управляти своєю поведінкою, "читати за виразом обличчя", розуміти стійбесідника, "подавати себе", культури мовлення, пізнавати інших і себе у процесі спілкування, аналізувати власну поведінку, бачити, розуміти, усвідомлювати. Спілкування він характеризує як важливу категорію, як процес або процеси, які здійснюються в певній соціальній стисливоті — групі, колективі, суспільстві в цілому, які за свою сутню не міжіндивідуальні, а соціальні. Тобто вони виникають в силу суспільної необхідності.

Окремий напрям культури спілкування дослідники пов'язують із загальним культурним особистості. Загальну культуру спілкування К.Левітан [7] пояснює через рівень розвитку людини, який виражається в системі потреб, соціальні якості, в стилі діяльності і поведінки. Культуру міжсобістісного спілкування автор поділяє на декілька складових: сприйняття і розуміння іншого; відносин і звернення, поєднання і переконання, впливу і взаємовпливу, управління конфліктними ситуаціями, їх попередження і доцільного виходу з них. Людина важливо не тільки розуміти логіку, мотиви спілкування, вміти уникати конфліктних ситуацій, а й постійно проявляти толерантність, тобто знаходити засоби зняття неспільнності, образи, незручності із забезпечення морально здорової атмосфери спілкування.

Культуру спілкування як соціально значущий показник умінь здійснювати свої взаємовідносини з іншими людьми пояснює В.Греков [4], особливу увагу звертаючи на здатність і зміння людини сприймати, розуміти, засвоювати, передавати зміст думок, почуттів, прагнень у процесі спілкування. Він вказує і на умови, які лежать в основі культури спілкування: необхідність будувати спілкування відповідно до особливостей своїх партнерів;

бути творцем спілкування (вести, вступати, продовжувати, припиняти); відчувати ситуацію спілкування; добре знати себе й уміти “показати себе”; здійснювати спілкування на емоційній основі, що сприяє зближенню людей, встановленню взаєморозуміння.

Надаючи належну увагу спілкуванню, педагогічні дослідження недостатньо розкривають значення і сутність поняття “культура міжособистісного спілкування”. Більшість дослідників детально розглядає поняття культури людини і культури спілкування. Аналізуючи погляди вчених на визначення сутності поняття “культура спілкування”, ми намагалися виділити ті специфічні риси, що є притаманними для культури міжособистісного спілкування. Культура — це те, що створює, формує людей, за допомогою чого люди стають соціально активними, професійно зрілими і цілеспрямованими. При відсутності елементарної ввічливості і високаної порушуються відносини між людьми, руйнується середовище людського співжиття.

Культуру міжособистісного спілкування Е. Соколов [13] пов’язує з комунікативною діяльністю, яка полягає в обміні інформацією за допомогою знаків і симвілів, при якому інформація передається цілеспрямовано і приймається вибірково, а взаємодія здійснюється відповідно до певних правил і норм.

Так, необхідними рисами культури спілкування Б. Бушелев [3] вважає тактівність, що сприяє здатності орієнтуватись і регулювати власну поведінку відповідно до ситуації, яка склалась у процесі спілкування. В основу тактівності автор ставить співчуття, уміння відчувасти чужі переживання, як свої. Культуру спілкування пояснює через знання, розуміння і звичне використання загальноприйнятись соціально узгоджених форм міжособистісного спілкування, закріплених у правилах і нормах культури поведінки.

На думку І. Зазюна [5], процес спілкування має таку структуру: ужва на етапі підготовки до спілкування, яка допомагає передбачати його контури й очікуване сприйняття інформації; ужва, яка допомагає без посередництва перед спілкуванням уявити його особливості, очікувану реакцію слухачів; ужва, яка стимулює творче самопочуття; ужва, яка допомагає у процесі спілкування здійснювати інтуїтивний пошук, мисленій експеримент, орієнтуватись у мотивах реакції аудиторії, одночасно підтримувати творче самопочуття; ужва, яка допомагає після спілкування прогнозувати і передбачати його можливі результати й ефект. При цьому І. Зазюн однією з найважливіших показників культури спілкування вважає культуру мовлення.

У своїх дослідженнях М. Лисіна [10] провела структурний аналіз процесу спілкування. Вона виділила такі основні його структурні компоненти: предмет спілкування, потреба в спілкуванні, мотиви спілкування: дії, завдання, засоби і результативність процесу спілкування.

Дослідники виділяють декілька функцій процесу спілкування: інформаційну, інтерактивну, перцептивну, іреативну. О. Киречук [6], крім цих функцій, виділяє мотиваційну. Прояв цієї функції він пояснює тим, що людина як соціальна істота живе серед собі подібних, пов’язана з ними багатьма відносинами, завдяки чому відбувається взаємовплив установок, мотивів поведінки. Люди орієнтуються в своїх діях, створюються певні традиції, норми спілкування, закони і принципи — і в цьому проявляє себе регулятивна функція.

Отже, спілкування — це складний від людських відносин. Спілкування виконує кілька функцій. Першою з них є регулювання спільної діяльності, участь у якій вимагає від кожної людини певних знань. Діти отримують їх внаслідок спілкування з дорослими. Звідси випливає друга функція спілкування — пізнання. Навіть немовля, спілкуючись з дорослими, уже засвоює основні компоненти спілкування як діяльності: здатність зосереджувати увагу на тому, хто до нього звертається; збуджуватися при встановленні контакту. У віці близько трьох років дитина вже знає, як спілкуватись. Ця здатність є виразом свідомості, тобто спілкування має ще одну, третю функцію — воно є перевіднотом інструментом формування свідомості людини. Дитина дістає відомості про довкілля в “опредметненому” вигляді й поступово переходить до “опредметнення” самої себе, відокремлення свого “Я”. Звідси четверта функція спілкування — самовизначення індивіда. Таким чином, спілкування, поряд із практикою, можна вважати особистісно формуючим чинником.

Спілкування має велике виховне значення, оскільки розширяє загальний світогляд людини, сприяє розвиткові нових психіческих утворень, є обов’язковою умовою формування загального інтелекту, мислення, пам’яті, сприймання, уваги. Уміння спілкуватися передбачає певний рівень психологічної культури, яка включає: уміння розбиратися в інших людях,

адекватно відповідати на їх поведінку та вибирати такі форми звертання, які відповідають індивідуальним особливостям партнера у спілкуванні. Джерелами формування такої культури є, насамперед, власній стискінний досвід спілкування, збагачення теоретичними знаннями, а також формування здатності до співпереживання та вправлення в такій поведінці, яка не принесе гідності інших людей.

Порівнюючи альтруїстичний і прагматичний типи спілкування, І.Бех приходить до висновку, що, на відміну від прагматичного стилю спілкування, "в умовах альтруїстичного типу спілкування, коли зовнішні обмеження самореалізації зняті, людина постає перед вибором: або йти шляхом безмежної, зокрема асоціальної, самореалізації, або ж принести в жертву свої егоїстичні мотиви і перейти до морального самообмеження. Таким чином, створюється унікальна ситуація, в якій суб'єкт свідомо приймає рішення щодо морально-цінності регуляції своєї поведінки. По суті тут суб'єкт потрапляє у ситуацію необмеженої безумовної довіри до нього з боку іншої людини, вірі в його моральні можливості. Ефектом такої довіри й може виступити винакнення у суб'єкта моральної самооцінки. Лише відчуваючи себе абсолютною цінністю для когось, людина може поставитись і до іншої, як до такої абсолютної цінності" [2, 19].

Спілкування між людьми може відбуватися в різних формах: анонімній, функціонально-рольовій та неформальній.

Анонімне спілкування — взаємодія між незнайомими чи не пов'язаними особистісними стосунками людьми. Це можуть бути тимчасові зв'язки між суб'єктами, в яких вони виступають як громадяни, жителі одного району, пасажири транспорту, глядачі. Вони зустрічаються, вступають в контакти один з одним і розходяться. Партнери зі спілкування залишаються анонімними.

Функціонально-рольове спілкування передбачає зв'язки між його учасниками, які виконують певні соціальні ролі в часових відрізках різної тривалості. Партнери у цьому спілкуванні поєднують взаємні обов'язки: лікар — хворий, керівник — підлеглий, вчитель — учень тощо. Здебільшого функціонально-рольове спілкування являє собою особисті контакти поза межами офіційних стосунків, скажімо, спілкування між друзями (неформальне). Його особливістю є вибірковість щодо партнера.

Зміст спілкування реалізується за допомогою певних засобів, головним з яких є мова. Вербальні засоби доповнюються невербальними: жести, міміка, пантоміка та ін. Види спілкування вирізняються за різними параметрами. Залежно від контингенту учасників спілкування може бути міжіндивідним, індивідуально-груповим та міжгруповим. З мірою опосередкованості вирізняють безпосереднє і опосередковане спілкування; за тривалістю — короткочасне і тривале; за закінченістю — закінчене та незакінчене.

Специфіком є міжособистісне спілкування, яке має свою мету, засоби і прийоми. Міжособистісне спілкування — це таке спілкування, в процесі якого у людини, яка вступає в контакт, проявляється доброта як якість її особистості. Вербальні компоненти у міжособистісному спілкуванні не відіграють суттєвої ролі. Про внутрішній світ людини не сповіщають, у міжособистісному спілкуванні він не "транслюється", а існує. Основна мета міжособистісного спілкування — забезпечення юніважності представлених внутрішнього світу особистості.

У міжособистісному спілкуванні неважливо, про що говорятимуть партнери. Зовнішній світ та його події включаються в міжособистісне спілкування тією мірою, яку зовнішні події стають змістом внутрішнього світу партнерів і можуть бути репрезентовані як такі в спілкуванні. Те саме можна сказати і про значення спільноти діяльності для міжособистісного спілкування. Виконання будь-якої діяльності передбачає міжособистісне спілкування тією мірою, яку в ній проявляються і реалізуються звернені до партнера якості особистості, які дають змогу зробити щось для нього і з ним.

В умовах контактного спілкування виробляються специфічні межі не лише зовнішньої поведінки, а й "дозволеного" та "очікуваного" в цій групі розкриття внутрішнього світу особистості та межі її сувереності.

На кожному етапі соціального розвитку особистості в конкретному суспільстві на основі засвоєних норм встановлюється певний баланс тенденцій її внутрішнього світу. Якщо партнери зі спілкування мають скожі нормативно-цінності системи, спілкування — резонансне.

Резонансне спілкування, резонансне розкриття внутрішнього світу можливе між людьми з різних етніческих, культурних, статево-вікових груп, професійних та макро- і мікросоціальних груп, але ці люди обов'язково мають належати до особливості з єдиною нормативно-інформаційною культурою, яка їх сприяє їх душевному зближенню.

У звичайному спілкуванні представлені дві реальні сторони — два партнери. Проте взаємне особистисне спілкування — це диво, і, як будь яке диво, не може бути створене довільно, організоване чи вимушене. Разом з тим кожен має свій внутрішній світ і свого "референтного" партнера. Спілкування з "внутрішнім співрозмовником", тобто наш внутрішній світ, — це інтерпретована й перетворена форма особистісного спілкування.

Процес спілкування можна оцінювати за кількома критеріями, насамперед за ефективністю спілкування та мірою задоволення потреби у виклії своїх почуттів. Мірою ефективності спілкування є збіг того, що один з партнерів хотів би передати іншому, з тим, що зрозумів іншої. Правильно зрозуміти когось — це відчути, що він "має на увазі", розшифрувати, що він "хотів сказати". Подібне взаєморозуміння залежить від обох партнерів у спілкуванні. У повсякденному житті міра взаєморозуміння не дуже висока. Люди не лише поганково трактують почуті висловлювання, а й часто приписують співрозмовникам наміри, яких вони не мали.

Причини непорозумінь найрізноманітніші. Часто ми не говоримо того, про що думаємо насправді й чого насправді хочемо. Нерідко люди формулюють свої думки таким чином, щоб мати можливість від них відмовитися. Основним джерелом непорозумінь у спілкуванні є відсутність взаємної довіри між партнерами.

Для успішного спілкування мають значення, на думку психологів, три фактори: надійність того, хто говорить; зрозумільність його повідомлень; вражування зворотніх зв'язків щодо того, наскільки правильно його зрозуміли.

Надійність партнера зі спілкування підкрішується такими його діями: відкритим демонструванням своїх намірів; провозом теплого і доброзичливого ставлення; демонструванням своєї компетентності в обговорюваному питанні; умінням переконливо висловити думку, брати на себе відповідальність за неї, що досягається формулованням фраз від першої особи.

Уміння спілкуватися можна уподобити радше до мистецтва, аніж до технології. Це означає, що кожен може й повинен знайти свій власний стиль спілкування, який би відповідав і його особистості, й особливостям людей, які його оточують.

Індивідуально-типологічні особливості взаємодії партнерів, переважання певних форм, засобів та прийомів поведінки спричинюють вироблення певного стилю спілкування. Зутикоює на характеристиці найпоширеніших.

Стіль "спільна творчість". Він найбільш продуктивний властивий не лише учительству. Дільтіансько-діалогова схема цього спілкування ставить партнерів у паритетне становище, коли накреслено спільну мету і спільними зусиллями відбувається рішення.

Стіль "дружня присильність" близький до попереднього. В його основі лежить широкий інтерес до особистості партнера зі спілкування, ставлення до нього з повагово, відкритістю контактам. Цей стиль також є ефективним з погляду успішної спільної навчально-виховної діяльності.

Стіль "загравання" розглядається як крайня форма "дружньої присильності", яка має негативний заряд у стосунках. Він базується на прагненні завоювати фальшивий, дешевий авторитет у партнера зі спілкування. Формування цього стилю вислікане бажанням сподобатися, бути прийнятим людиною, групою за відсутності мінімальної особистої комунікативної культури. На цей стиль спілкування легко "скотиться".

Природа людини, її індивідуальність і стиль спілкування з іншими формуються під впливом обставин життя. Природу і обставини можна змінити. Звичайно, спосіб взаємодії суб'єкта з оточуючими визначається не лише його навичками міжособистісного спілкування. Велике значення має також загальна установка індивіда щодо світу інших людей та самого себе. Однак і ці стільні моделі поведінки, стереотипи мислення та емоційних переживань, сформовані під впливом різноманітних обставин і ситуацій міжособистісного спілкування,

можуть у відповідних умовах змінюватися. Створювати такі умови здатні люди, зацікавлені у самовдосконаленні.

Можливість саморозвитку значного мірою залежить від сформованості наявності міжособистісного спілкування, від того, наскільки людина зможе зрозуміти, що саме відбувається в процесі її контактів з іншими, від того, чи вдається їй знайти з ними спільну мову і спільно розв'язувати проблеми. Метою формування міжособистісного спілкування має бути не вдосконалення здатності маніпулювати іншими, а розвиток здатності створювати самому чи спільно з партнерами такі умови й атмосферу стосунків, які сприяють духовному зростанню людини, розкриттю її конструктивних можливостей.

Отже, на основі аналізу наукової літератури з проблем культури спілкування можна зробити висновок про його значну актуальність для системи освіти, діяльності людей. Проте досліджувалась вона переважно у системі взаємовідносин "вчителі — учні" і недостатньо у системі "учні — учні". Як у вітчизняних дослідженнях так і в зарубіжних немає чіткого й однозначного визначення "культура міжособистісного спілкування". Ми зробили спробу дати визначення цього поняття.

Культура міжособистісного спілкування — сукупність специфічних засобів, що визначають взаємодію людини з людиною, спрямовані на досягнення позитивного спілкування. Під засобами ми розуміємо доброзичливість, емпатію, повагу до іншого, почуття гумору, культуру мовлення тощо.

Сформованість культури міжособистісного спілкування, на нашу думку, виявляється у ставленні учнів до людей, що їх оточують, і виявляється у певних моральних якостях особистості, таких як: відкритість, уважність, пунктуальність і відповідальність, скромність, тактовність, чуйність, делікатність.

Аналіз наукових досліджень із проблем формування у старшокласників культури міжособистісного спілкування у процесі їх підготовки до майбутнього сімейного життя дає нам підстави зробити висновок, що окрім її аспекти в різні часи досліджувались педагогами і психологами. Зокрема, зосереджувалась увага на проблемах змістового аспекту культури міжособистісного спілкування, засобів його реалізації, високої атмосferi сім'ї; основні функції вчителя в організації роботи з батьками учнів, взаємодії школи, сім'ї і громадськості. В цих дослідженнях нагостошується на тому, що успіх роботи з учнями значного мірою залежить від уміння встановлювати контакт з їх батьками, без якого не може бути й мови про єдність дій школи і сім'ї у високовіддані дітей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аланьев Б. Г. Человек как предмет познания. — Л.: изд-во ЛГУ, 1968. — 338 с.
2. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-метод. посібник. — К.: ІЗМН, 1998. — 204 с.
3. Бушелева Б.В. О культуре поведения // Серия "Знані". — 1972. — №12. — 96 с.
4. Грехнєв В.С. Культура педагогического общения. Книга для учителя. — М.: Просвещение, 1990. — 144 с.
5. Захаров І.А. Естетичний досвід особи. Формування ісфери життя. — К.: Віща школа, 1976. — 167 с.
6. Кириєвський О.В. Спілкування в класному колективі як об'єкт педагогічного управління: Автореф... докт. дис. — Київ, 1974. — 58 с.
7. Лекітан К.М. Культура педагогического общения. — Іркутск: изд-во Іркут. ун-та, 1985. — 102 с.
8. Леонтьев А.А. Психология общения. — Тарту: ТГУ, 1974. — 218 с.
9. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. Изд. 2-е. — М.: Поліграфізит, 1977. — 303 с.
10. Лисикіна М.И. Проблемы актогенеза общения. — М.: Педагогика, 1986. — 143 с.
11. Постовий В.Г. Сучасна сім'я і її педагогіка — К.: Освіта, 1994. — 64 с.
12. Парфентій Б.Д. Основы соціально-психологіческої теорії. — М.: Просвещение, 1991. — 315 с.
13. Соколов Э.В. Опыт и культура человеческого общения. Духовное становление человека. — Л., 1972. — 159 с.

Олена АЛТОВЧЕНКО

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ УЧНІВ У ПОЗАШКОЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Сучасні умови життя характеризуються кардинальними змінами в багатьох сферах суспільно-економічного життя суспільства. Кризові явища, що супроводжують ці зміни, потребують особливої уваги до соціального механізму освоєння дитиною інновацій, пошуку ефективних шляхів взаємодії людини з природним і соціальним середовищем. Отже, проблема соціальної адаптації до умов сучасного суспільства актуальна сьогодні, і в першу чергу це стосується дітей та молоді.

Соціальна адаптація є однією зі складових процесу соціалізації особистості. Соціальна адаптація — це процес специфічної адаптивної діяльності особистості, обумовлений змінами соціальної дійсності і спрямованій на оптимізацію взаємодії людини з оточуючим середовищем у відповідь на позу в новому новому [1]. Структура цієї діяльності включає оцінку характеру та значущості змін, а також здійснення на цій основі необхідної корекції поведінки особистості та перетворення навколошнього середовища. Соціальна адаптація, як результат цього процесу, є збереженням стану фізичного, психічного і соціального благополуччя особистості.

Отже, соціальна адаптація включає соціально обумовлену біологічну та психічну адаптацію людини разом з власне соціальною [2], що підтверджує тісний взаємозв'язок між всіма видами адаптації людини: біологічною, психічною і соціальною.

Для успішної соціалізації та соціальної адаптації особистість повинна володіти певними якостями та набути відповідних знань і навичок. Зрозуміло, що фізичне, психічне та соціальне становлення особистості відбувається насамперед у сім'ї, продовжується і доповнюється у процесі навчання в школі чи інших навчально-виховних закладах. Проте навчальна робота, навіть за умови значної різноманітності її змісту і методів, не може охопити всіх можливих видів діяльності дитини, задовільнити безліч її інтересів і потреб, ціликом та повнотою підготувати її до самостійного життя у суспільстві. В сучасних умовах життя, коли традиційні інститути соціалізації особистості не можуть виконати своїх функцій в повній мірі, позашкільні навчальні заклади стають темою компенсаторним фактором, який заповнює прогалини сімейного виховання, здійснюючи необхідну корекцію, доповнюючи ізбагачуючи внутрішній світ дитини.

Утвердивши себе позашкільною ланкою в системі безперервної освіти, позашкільні навчальні заклади надають дітям та підліткам можливість адаптуватися до змін у суспільстві, повернути в свої сили, підкріпити самооцінку, а також сприяють інтенсивному формуванню таких важливих якостей: позитивне ставлення до власного життя і реалізація себе як особистості в улюблений діяльності, яка відповідає природним даним; здатність до безперервного духовно-творчого самовдосконалення; соціальна відповідальність; культура спілкування та дозвілля тощо [3].

В сучасних умовах позашкільні навчальні заклади, крім традиційних, надають нові освітні послуги, які відповідають вимогам часу (комп'ютерні курси, гуртки вивчення іноземних мов та ін.). Випускники позашкільних закладів отримують відповідні документи про позашкільну освіту згідно з Законом України "Про позашкільну освіту" [4]. Для подальшого розвитку інтересів та нажитків учнів, підтримки їхніх професійних навичок, згідно з відповідним положенням, позашкільні заклади організовують виконання замовлень підприємств, установ та організацій на виготовлення продукції, навіть виконання певних виробничих робіт [5].

Позашкільні навчальні заклади мають можливість сприяти соціальній адаптації дітей та підлітків. Отже, зміст позашкільної освіти і виховання сьогодні, на відміну від базової освіти, ґрунтуються на інших засадах, якими є особистісні замовлення дітей і їх батьків. Ці замовлення постійно розвиваються, варіюються, в чому і простежується безперервна динамічність цієї панки освіти, її відповідність сучасним тенденціям розвитку суспільства [4].

Необхідно зазначити, що вплив соціального середовища на формування особистості здійснюється лише в тому випадку і тією мірою, якою особистість сама в результаті активного

ствлення до соціального середовища здатна взяти його як орієнтир у своїй життєдіяльності. У такому разі правомірно говорити про співвідношення провідного впливу соціального середовища і конкретного ставлення до цього особистості. Ці характеристики є сутністю для змісту соціальної адаптації особистості.

Зміст процесу соціальної адаптації учнів у позашкільному закладі обумовлений особливостями позашкільної освіти і виксовання і передбачає:

- профорієнтацію і набуття професійних навичок, які допомагають учням зорієнтуватися у виборі майбутньої професії, почувати себе власненком у майбутньому;
- виковання громадянських рис особистості;
- надання учням можливості реалізувати себе, досягти успіху у своїй справі, що позитивно впливає на самооцінку дитини, підвищує її статус у колі однолітків і дорослих;
- заняття різними видами творчої діяльності, мистецтвом, що позитивно впливає на психічну сферу особистості;
- спілкування дітей, об'єднаних одним захопленням, більш вільне ніж у школі спілкування учень-вчитель, учень-учень; допомагає замкненню, независимості у собі учням знайти друзів, набути навичок спілкування;
- позитивний вплив на емоційну сферу особистості за рахунок надання учням можливості відвідуватися, не зосереджуватися на своїх проблемах, підживлюватися позитивною енергією, беручи участь у масових заходах (концертах, вечірах та ін.);
- заняття активними видами діяльності (спортом та ін.), які дають можливість сублімувати (переносити) негативну енергію в інше русло, відвідувати потенційно правопорушильників від негативного впливу вулиці, задовільняти потребу дітей та підлітків у гострасі відчуттях та активному способі життя;
- необхідну корекцію основних складових соціальної адаптації учнів позашкільного закладу.

Аналіз експериментальних даних дозволяє зробити висновок, що процес соціальної адаптації учнів позашкільних закладів будеться на основі принципах позашкільного навчального-виксовного процесу:

1. Принцип гуманності означає бережливе ставлення до особистості дитини, пріоритет реалізації завдань творчої самореалізації особистості, створення умов для виявлення обдарувань і талантів дітей, формування людності, милосердя, доброти.

2. Добровільності і доступності передбачають право вибору і доступність у забезпечені потреб особистості у творчій самореалізації, духовному самодосконаленні, набутті додаткових знань, умінь та навичок, підготовці до активної професійної та громадської діяльності.

3. Наукова обґрунтованість планів і справ педагогічного колективу позашкільного закладу з реалізації в себігіння розвитку творчої особистості.

4. Соціалізація педагогічного процесу передбачає допомогу дітям у визначені свого статусу як особистості через включення до системи суспільних відносин, виконання різних соціальних ролей, раннє започаткування дітей до участі у реалізації соціальних програм міста, села, мікрорайону, сім'ї.

5. Співтворчість і співпраця виявляється у забезпечені психологічного комфорту у взаємовідносинах і творчій діяльності; різноманітності форм співпраці та партнерства всіх учасників педагогічного процесу, альтернативності у задоволенні духовних потреб особистості, її пізнавальних і інтелектуальних можливостей; депікатності й інтелігентності навчальних відносин.

6. Приємливість позашкільного педагогічного процесу передбачає таку організацію, за якої діти почувати себе психологічно комфортно, інтелектуально напружено, соціально вагомо і весело [6].

Дані дослідження свідчать, що провідними принципами соціальної адаптації учнів у позашкільних закладах є:

- інтеграція, яка передбачає взаємодію з усіма соціальними інститутами, запривласнюючи у продуктивному процесі соціальної адаптації особистості;

- адаптація, що визначає особливості включення дітей та підлітків у соціально значущу діяльність;
- самокритичності і саморегуляції, котрий сприяє розвитку у дитини суб'єктивної характеристики, формує здатність до критичності й самокритичності, до прийняття самостійних рішень, що поступово виробляє громадянську позицію особистості, почуття відповідальності за її реалізацію у діях і вчинках;
- комплексного підходу, який означає використання широкого спектра прийомів і засобів вирішення проблем соціальної адаптації особистості;
- поваги до особистості, який передбачає опору на позитивні фактори в її розвитку, навчанні та вихованні.

Критерієм оптимальності особистісно зорієнтованого підходу до організації позашкільного педагогічного процесу є позиція у дітей підник життєвих цілей, соціальної визначеності, самостійності і творчої активності у використанні вільного часу, впевненості у собі і своїх здібностях [6].

Досліджуючи соціально-педагогічну умову соціальної адаптації учнів у позашкільному закладі, ми визначили головну мету цього процесу, яка полягає у створенні умов для позитивно орієнтованої соціалізації особистості шляхом засвоєння певних норм, оцінок, типових соціальних ситуацій, набуття конкретних професійних навичок, наочності творчої спрямованості в проблемній ситуації. Несобідною умовою соціальної адаптації особистості є її змінна використовувати свої знання в умовах змінного соціального середовища.

Аналіз досвіду діяльності позашкільних навчальних закладів підтверджує, що форми та методи навчання і виховання є досить різноманітними. Особливість позашкільного навчально-вихованого процесу полягає у можливості проектування таких педагогічних методик та технологій, котрі можуть допомогти дітям і підліткам зорієнтуватися і самореалізуватися у складній соціокультурній ситуації. Це дозволяє зробити висновок, що позашкільна освіта передбачає самостійний вибір і використання її суб'єктами доступних для прийняття різноманітних форм і методів навчально-вихованого процесу: визначення форм і методик навчання та виховання, тематики наукових досліджень, навчально-виховних курсів та спецкурсів і послідовність їх спанування з урахуванням вікових особливостей, здібностей та інтелектуальних можливостей особистості.

У Законі України "Про позашкільну освіту" визначені основні форми організації позашкільної діяльності учнів та зазначено: "Позашкільна освіта здійснюється диференційовано відповідно до індивідуальних можливостей, інтересів, наскільків, здібностей вихованців, учнів і слухачів з урахуванням їх віку, психофізичних особливостей, стану здоров'я у різноманітних організаційних формах: заняття, гуртки, а робота, клубна робота, урок, лекція, індивідуальні заняття, конференція, семінар, читання, вікторина, концерт, екскурсія, змагання, тренування та ін." [4].

Ці форми роботи, як підтверджують результати нашого дослідження, дозильно використовувати з метою підвищення ефективності процесу соціальної адаптації дітей та підлітків у позашкільних закладах. Але це не означає, що соціалізація та соціальна адаптація не повинні бути безперервними й обмежуватися рамками конкретного заняття. У процесі спілкування та навчання діти мають усвідомлювати дійсні соціальні цінності та набувати соціальні навички.

За результатами дослідження найбільш ефективними формами організації позашкільної діяльності дітей з метою підвищення їхньої соціальної адаптації є: заняття з елементами соціалізуючого характеру; цикли заняттів, спрямовані на формування навичок міжособистісного спілкування, підвищення адаптивності дитини у стосунках з однолітками; спеціальні заняття для вироблення дітей навичок соціальної поведінки; індивідуальні заняття; колективні форми роботи (наприклад, методика колективних учнівських проектів); ігри з метою закріплення знань (гра "Вибір" та ін.); вікторини, концерти, змагання з метою підвищення самооцінки конкретних учнів, підвищення статусу конкретних учнів; екскурсії, різноманітні форми роботи з батьками (бесіди, поради) та ін.

Вибір методу роботи з дитиною великою мірою визначає кінцевий результат. "За ефективного педагогічного методу, — підкреслює віз. І.Павлов, — і не зовсім талановита людина

може зробити багато, а за умови застосування малоефективного методу і геніальна людина буде працювати даремно” [7]. З урахуванням особливостей позашкільного педагогічного процесу Т.Сущенко виділяє три групи методів, використання яких є доцільним й ефективним у позашкільних навчальних закладах:

- 1) методи інтерактивного діалогового навчання і висловання (дискусії, полеміка, дистпути, обмін думками та ін.);
- 2) вправи з позитивного соціально-морального досвіду (соціально значуща діяльність, доброжиність та ін.);
- 3) методи стимулювання творчого самовиху (гра-проектування, демонстративний експеримент, постановка сміливих (зухвалих) гіпотез, публічні захисти проектів, тиражування дитячих винаходів, перші самостійні наукові праці та ін.) [6].

За результатами дослідження до найбільш ефективних методів, які сприяють соціальній адаптації учнів в умовах позашкільного закладу, крім традиційних (бесіди, дистпути, лекції, семінари та ін.), належать такі: ситуаційно-рольові ігри, соціально-психологічні тренінги, аналіз соціальних ситуацій з морально-етичним характером, моделювання ситуацій, метод зворотного зв'язку та ін.

Застосування наведенін вище форм та методів соціальної адаптації учнів у позашкільних закладах покликане формувати в особистості когнітивні та поведінкові норми, що включають вироблення уміння маркувати, аналізувати, ставити питання, шукати власні відповіді, критично й усебічно розглядати проблему, робити власні висновки, брати участь у громадському житті, набувати умінь та налітку адаптації до нових суспільних відносин, адекватної орієнтації, умінь захищати свої інтереси, поважати і права інших, самореалізуватися тощо.

Які б не вибиралися засоби духовно-творчої співпраці педагога позашкільного закладу з дітьми, важливо, щоб вони були різноманітними, оригінальними, певною мірою нестодіваннями для гуртківців, тісно пов’язаними з загальною метою — сприяти духовному, гармонійному розвитку кожного гуртківця [6].

У процесі соціальної адаптації учнів позашкільних закладів доцільно використовувати як інформаційно-освітні, так і організаційно-регулюючі та стимулюючі засоби впливу на особистість.

Засоби та прийоми, застосування яких ефективно забезпечує підвищення соціальної адаптації гуртківців, є наступними: саморефлексія, приклад, аналізування власних переживань, пояснення, орієнтація на спосіб виконання, аутотренінг, психогімнастика (установка на емоційний стан переможця та ін.), прийом “вібуху”, прийоми ейдотики (науки, які вчать легко сприймати і відтворювати інформацію, використовуючи уяву, мислення образами, а не словами) та ін.

Таким чином, соціально-педагогічними основами соціальної адаптації учнів у позашкільних закладах є соціальне замовлення, науково обґрунтовані принципи, мета, зміст соціальної адаптації дітей та підлітків, форми, методи та засоби оптимізації цього процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Розов В.І. Психологічний аналіз адаптивності в екстремальних умовах / Автореф. дис... канд. наук. — Ін-т психології, — К.: 1993. — 18 с.
2. Луканевич Н.П. Промисловенная адаптация молодежи: сущность, функции, управление. — К.: 1990. — 140 с.
3. Сущенко Т.І. Педагогічний процес у позашкільних закладах / Дис...докт. пед. Наук. — Запорізька, 1993. — 300 с.
4. Закон України Про позашкільну освіту.
5. Положення Про позашкільний наявніший заклад. Постанова від 6.05.2001 №433, м. Київ.
6. Сущенко Т.І. Основи позашкільної педагогіки: Посібник для власників, керівників, педагогів позашкільних закладів. — Мін.: Белнаука, 2000. — 221 с.
7. Павлов И.П. Полн. собр. соч. в 6 томах. — Изд. 2-е, доп. — М.-Л.: изд. АН ССР, 1951. — С.26.

Сергій СІНКЕВИЧ

АНАЛІЗ РОЗУМІННЯ КАТЕГОРІЙ “ЦІННОСТЕЙ” У ДЕЯКИХ АКСІОЛОГІЧНИХ ТЕОРИЯХ

Кінець ХХ століття характеризується величезними змінами у соціально-політичному становищі країн Центральної та Східної Європи. Особливістю аксіологічного вчення до початку трансформаційних процесів була ідея про безумовну перевагу суспільних або колективних цінностей над особистими, торіність індивіда та всього індивідуального відносно суспільства. В країнах регіону поступово відбувалася деформація загальнолюдських цінностей, що виражалося в тенденції до придушення будь-якого інакомислення, обмеження творчої діяльності, а також у витисненні і забутті основного творчого і реформістського змісту цінностей — гармонізації і гуманного вдосконалення людського життя.

Проблема поняття “цінність” у вітчизняній аксіологічній теорії представлена в ряді соціологічних та психологічно-педагогічних наук. Психологи розглядають цінності перед усе як елемент структури особистості: погляди, переконання, інтереси тощо. Поняття “цінності” в психології торкається таких явищ, як “значущість” (Н.Добринін [1], С.Рубінштейн [2, 58]), “життєва позиція” (Л.Божович [3, 32]), “знання та особистісний сенс” (О.Леонтьєв [4, 134]), “мотив” та “установка” (Б.Додонов [5]). У деяких наукових дослідженнях поняття “цінність” визначається через поняття “значущість” (О.Василенко [6, 57], С.Рубінштейн [2, 235]).

Семантика терміна “цінність” складається залежною від того, як інтереси, потреби, переваги, бажання, обов’язки тощо. хоча вони відрізняються в тій чи іншій мірі, проте в них постійно є нещо спільне — вісі вони пов’язані з досягненням якогось кінцевого результату чи з певними характеристиками бажаної мети, з наявністю стандарту бажаного або переважаючого [7, 342].

Як визначають вчені, цінність за свою сутністю об’єктивна, хоча пов’язана з елементами із потребами, інтересами, бажаннями особистості цінності не може бути. О.Дробницький відзначає, що “цінністю об’єкт виступає лише як ще не засвоєний. Однак позна суб’єктивизація цінності, перетворення її в нещо залежне від свідомості особистості не виправдане” [8, 78].

Характеристика змісту поняття “цинність” є очевидно, неможливою без застосування поняття “оцінка”. “Оцінка” — це спосіб встановлення цінності. Вона являє собою розумовий акт, що є наслідком оцінчного ставлення. Вона завжди передбачає порівняння, співвідношення з чим-небудь та подальший вибір на основі пізнання об’єктів, їх властивостей, здатності задовільнити суб’єктивні потреби” [9, 19]. На основі оцінки між суб’єктом та об’єктом встановлюється ціннісне ставлення. Тому сутність оцінок полягає саме у відображені суб’єктивно-об’єктивних відносин. У самому оцінчному акті відображається як стан суб’єкта, який вступає у відношення з об’єктом, так і самі об’єктивні властивості даного об’єкта. В результаті оцінки об’єкт може бути віднесенний до цінності, або ні.

Існують дві основні взаємопов’язані характеристики змісту сучасних цінностей. Перша — характерна для всіх народів і періодів моральні норми і якості людянин, що вироблені протягом історії людства і об’єднані спільною метою: утвердження достоїнства, гідності людянин, взаємоповага і співробітництво; друга — орієнтація на створення умов, здатніх утверджувати людське життя, мир і злагоду між людьми. Як походінні від способу виробництва матеріального життя, який зумовлює соціальній, політичній і духовній його процес, цінності, які визначаються вище, в свою чергу, є регуляторами людських праґнень і вчинків. Загальноприйнятий підхід, що число цінностей у кожній людянин обмежене, а змістовні відмінності між ними в різних частинах світу не суттєві [10, 51].

У сучасній науковій літературі виділяється три основні підходи до визначення специфіки “оцінки” та “цинності”.

Першим та найбільш поширеним є розуміння цінності як значущості предметів та явищ дійсності для людянин, їхньої здатності задовільнити її матеріальні та духовні потреби. Найбільш поспільствую ця концепція представлена в роботах В.Василенко [6, 47–62]. Головний її недолік полягає в зведенні цінності до засобу задоволення потреб, тобто до корисності як поєднаної значущості. Отже, стають фактично не розривними сама цінність як значущість та

її об'єкт-носій, через що при конкретному аналізі поняття цінності переноситься, як правило, на цей природний або соціальний об'єкт.

Представники другого варіанту, найбільш постійно виступаючого І. Нарським, відносять до цінностей лише вищі суспільні ідеали. З цієї позиції цінності є вже не засобом, а метою, не суттєвим, а належним. Невинадково ця концепція стала найбільш популярною в етапі. З людськими ж потребами цінності-ідеали пов'язані лише генетично, але, як і в перший концепції, мають суб'єкт-об'єктну основу.

Третій підхід безпосередньо поєднує висідні основи перших двох. В ньому цінність визначається як значущість та ідеал одночасно. Ця концепція представлена в роботах В. Тугарінова [10, 66], О. Дробницького [8, 254] таож в рамках суб'єкт-об'єктних відносин. Таке обмеження не виступове, оскільки усі три концепції розглядають специфіку цінностей з позиції марксизму саме як економічного матеріалізму, що відразу викликало цілу низку ускладнень.

По-перше, суб'єкт-об'єктні відносини значового міру відповідають розумінню цінності як значущості об'єкта для суб'єкта, тоді як у другому та третьому варіантах у поняття цінності включаються норми (належні), цілі та ідеали. В рамках ставлення суб'єкта до об'єкта вони вже не можуть бути пояснені, тим більше, що самі є критеріями подібних відносин.

По-друге, зведення цінності до значущості призводить до нерозрізності цінності та її матеріального носія, а зведення її до ідеалу веде до відриву цінності від її матеріальної основи.

Оскільки, по-третє, як оцінка відається як суб'єкт-об'єктне ставлення та способ визначення цінності або висловлення про неї, то це призводить фактично до нерозрізності специфіки цінності та оцінки як в юридичних ахіологічних категорій. В оцінці виражено ставлення суб'єкта до предмета. Специфікою судження цінності є саме те, що виражає ставлення суб'єкта до предмета. Подібні казуси неминучі доти, поки специфіка цінності обмежена рамками суб'єкт-об'єктних відносин. Проте, як відзначає О. Дробницький, "те, що зазвичай виступає як ставлення людини до предмету або... відношення предмета до людини, в дійсності є ставленням людини до самої себе, до інших людей або до суспільства" [11, 81]. Подібні думки зустрічаються практично в усіх провідних представників трьох концепцій, але, на жаль, епізодично, оскільки ці суб'єкт-об'єктні відносини розглядаються якісь як окремий випадок суб'єкт-об'єктного ставлення. Насправді, цінності можуть виступати в якості норм та ідеалів, регулюючи міжсуб'єктні, міжлюдські стосунки саме тому, що являються, як мінімум, їх відображенням у ціннісних формах свідомості.

Тому є усі підстави вважати, що специфіка цінностей, їх прояв та функціонування в суспільстві визначаються не суб'єкт-об'єктноти, а міжсуб'єктними відносинами та саме в них реалізуються. Але ставлення суб'єкта до об'єкта, з точки зору його значущості, визначає специфіку оцінки, а не цінності. Це дозволяє чітко розрізняти поняття оцінки як суб'єкт-об'єктного ставлення та цінності, що фіксує найбільш загальні типи стосунків між суб'єктами будь-якого рівня — від особистості до суспільства в цілому. Вони виконують зворотну нормативно-регулюючу роль в суспільстві. При цьому беруться до уваги стосунки не тільки між особистістю та суспільством, що найчастіше згадуються в літературі, а всі можливі варіанти міжособистісних стосунків.

Цінності, на відміну від інших наукових категорій, мають не тільки познавальні, а й регулятивно-цільові значення, виступаючи в якості норм та ідеалів в системі суспільних відносин, що реально діють. Це відбувається ще й тому, що до їх змісту, поряд із познанням, входить й "оцінка" ("визначення значущості") в якості інсценованого поверху або першої східкою цінностного ставлення, до якого воно як міжсуб'єктне, звичайно, не зводиться.

Таким чином, основні складнощі у вирішенні ціннісних проблем в тому й полягають, що за способами свого буття цінності мають складний багаторівневий характер. Вони існують та функціонують об'єктивно в практиці реальних соціальних стосунків і суб'єктивно усвідомлюються та переживаються як ціннісні категорії, норми, цілі та ідеали, які, в свою чергу, через свідомість та духовно-емоційний стан людей та соціальних спільнот здійснюють зворотний вплив на усі сфери людського життя. Якій би божественно-всесвітній та космічний характер за своїм походженням та суттєво не мали цінності, судити про них ми можемо лише за їх реальним проявом у нашому житті, в різноманітному ставленні людини до самої себе, до інших людей, суспільства та природи. Тому істотне та важоме, належне та бажане, норма та

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

ідеал входять на різних рівнях в цілісну структуру будь-якої цінності та проявляються відповідно чи не інше залежно від соцокультурної ситуації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Добрыни Н.Ф. Интерес и значимость // Учен. зап. МПИИЯ им. М. Тореза. — М., 1971. — Т.60. — С.32-53.
2. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. В 2 т. — Т.1. — М.: АН ССР. — 1989. — 528 с.
3. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Избр. практ. основы / Под ред. Д.И. Фельдштейна. — М.: Ин-т практ. псих. Воронеж: НПО "МОДЕК", 1995 // Изучение мотивации детей и подростков. — М., 1972. — 349 с.
4. Леонтьев А.Н. Потребности и мотивы деятельности: Психол. учеб. для пед. ин-тов. — М.: Учпедгиз, 1962. — 383 с.
5. Додонов Е.И. Потребности отношения и направленность личности // Вопр. психологии. — 1973. — №5. — С.18-29.
6. Василенко В.О. Ценность и ценностное отношение. — М.; Л: Наука, 1966. — 215 с.
7. Williams R. Changes and stability in value systems: A sociological perspective. — In: Rokeach, M. (Ed.) Understanding Human Values. Individual and Social. — New York, 1979. — 172 с.
8. Дробницкий О.Г. Мир ожиданий предметов. Проблема ценности в марксистской философии. — М.: Политиздат, 1967. — 351с.
9. Анисимов С.Ф. Ценности реальные и мысленные. — М.: Просвещение. 1970. — 174 с.
10. Тутаринов В.П. Теория ценностей в марксизме. — Л.: ЛГУ, 1968. — 146 с.
11. Дробницкий О.Г. Некоторые аспекты проблемы ценности // Проблема ценности в философии. — М.; Л.: Наука, 1966. — 154 с.
12. Багчинска К. Ценности. Ценности стрес... Ценности криза! — София: БАН, 1994. — 160 с.

Володимир ТИМЕНКО

СОЦІАЛЬНА ПРОФІЛАКТИКА ЯК ОДИН З КОМПОНЕНТІВ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

У загальному значенні під профілактикою розуміють "науково обґрунтовані та своєчасні дії, спрямовані на запобігання будь-яким фізичним, психологічним чи соціокультурним колізіям у окремих осіб з груп ризику, збереження, підтримку та захист відповідного рівня життя та здоров'я людей, допомогу у досягненні поставлених цілей та розкриття внутрішнього потенціалу" [1, 369].

Як юридичний термін, профілактика — це складна об'єктивно обумовлена система керованої діяльності, що закономірно склалася на конкретному історичному етапі суспільного життя і забезпечує науково-теоретичну і практичну реалізацію заходів, спрямованих на попередження злочинів і злочинності.

Профілактична діяльність, що відтворюється на рівні держави через систему заходів поліпшення якості життя, мінімізацію факторів соціального ризику, створення умов для реалізації принципу соціальної справедливості, називається соціальною профілактикою [2, 276]. Остання створює той необхідний фон, на якому успішніше відтворюються всі інші види профілактики: медична, психологічна, педагогічна та соціально-педагогічна.

З психологічної точки зору профілактика — це комплекс заходів попередження негативних явищ і станів особистості. Педагогічна профілактика спрямована на вдосконалення способу життя школярів. Психологічно-педагогічна профілактика — це система попереджувальних заходів, пов'язаних з усуненням зовнішніх причин, факторів і умов що викликають ті чи інші недоліки в розвитку дітей. Відтворюється на фоні загальної гуманізації педагогічного процесу. Успішність діяльності системи безпосередньо пов'язана з суб'єктами педагогічного процесу [3, 6].

Соціально-педагогічна профілактика — це система заходів соціального виксовання, спрямованих на створення оптимальної соціальної ситуації розвитку дітей та підлітків, яка сприяє прояву різних видів активності [3, 7]. Висадячи з розуміння соціальної ситуації розвитку, її об'єктивного та суб'єктивного аспектів, соціально-педагогічна профілактика спрямована на зміну різних зовнішніх та внутрішніх факторів та умов соціального виксовання.

У соціальній роботі профілактика визначається як соціальна діяльність, спрямована на організацію та впровадження системи заходів щодо попередження аморальності, протиправності,

іншої асоціальної поведінки, виявлення та попередження будь-якого негативного впливу та його наслідків на життя і здоров'я дітей, молоді та сім'ї.

Отже, сутність профілактики полягає у попередженні тих явищ соціального життя, які детермінують порушення норм моралі, і виступає одним із засобів правильної соціальної орієнтації людей, стимулюючи суспільно значущої поведінки.

Функції профілактики багаторічні:

діагностична (виявлення причин і факторів відхилення у поведінці);

реабілююча (перевісочна, спрямована на подолання негативних проявів у поведінці);

координуюча (координація зусиль усіх захисливих виконавчих інститутів у попередженні і подоланні асоціальної поведінки);

прогностична (передбачення можливих негативних явищ у поведінці та ін.) [4, 126].

Багаторічна профілактика — робота засвідчена, що всі профілактичні заходи можна розділити на три типи: перший, другий, третій.

Перший — спрямовані на збереження і розвиток умов, що сприяють здоров'ю, збереженню життя дітей, на попередження несприятливого впливу на цього факторів соціального і природного середовища. Первинна профілактика є масовою і найбільш ефективною. Вона базується на комплексному систематичному виявленні і впливі умов і факторів соціального і природного середовища на здоров'я і розвиток молодої людини. До заходів першої профілактики належать засоби захисту, які можуть вплинути або на шлях несприятливого впливу факторів, або на підвищення стійкості людини до них.

Заданням другої (ранньої) профілактики є якомога раніше виявлення негативних змін у поведінці дитини, що дає можливість попередити їх подальший розвиток. Друга профілактика базується на результатах масової діагностики рівномірних аспектів життєдіяльності учнів і є індивідуальну в плані корекції систем життєдіяльності і життезабезпечення організму.

Отже, рання профілактика, являє собою діяльність із запобігання можливим порушенням соціальних механізмів моральної регуляції. Нижня вікова межа ранньої профілактики відносна, однак доцільно ранню профілактику відхилень у поведінці розпочинати у старших групах дитячого садка. Досвід показує, що вже у цьому віці 13–15% дітей виксователі відносяться до розряду важковиксовуваних або групки ризику. У цих дітей відсутні наявні культивовані поведінки (відчуйтесть, акуратність, ретельність). Для них характерні впертість, забількуваність, образливість, озлобленість, лінощі, називні познавальні інтереси. Ці якості служать основою для школної дезадаптації, порушення стосунків у молодших класах з однокласниками, вчителями.

Значення ранньої профілактики посилюється її гуманістичною системою заходів і засобів виключної роботи із запобігання антигромадським чинкам. Важливість ранньої профілактики зумовлюється рядом причин:

- дитинство є тим періодом, в якому залишаються підвісники особистості;
- в дитинстві залишаються моральні та етичні норми;
- в дитинстві формуються правила поведінки та нормативна діяльність;
- нерозвинена система дитини надзвичайно пластична та чутлива до змін;
- саме в цьому періоді дитина має найбільшу наявність, прағне до наслідування;
- в цьому періоді дитина залежна від дорослого, а батьки та педагоги — її головні авторитети.

Третинна, або цілеспрямована профілактика — це сукупність заходів, які націлені на попередження переходу відхилень у поведінці у важчу стадію. Ця профілактика індивідуальна й містить заходи для виявлення й усунення конкретних недоліків сімейного, шкільного і суспільного виксовання, а також цілеспрямованої роботи з теми підлітками, які мають відхилення у поведінці від моральних і правових норм, з окремими групами, колективами з уточненням несприятливих наслідків їх поведінки.

Значення ранньої профілактики підсилюється системою заходів перевісочання і формування особистості, що сприяють корекції відхилень у поведінці.

Профілактика — це частина наuczально-виключного процесу школи. Тому, система профілактики в школі повинна бути представлена двома основними групами засобів: загальною ранньою профілактикою для всіх учнів і спеціальною — для важких учнів та їх батьків.

Дослідження діяльності з попередження негативних явищ у молодіжному середовищі дає можливість виділити організаційно-структурний і психолого-педагогічний рівні. На першому профілактиці виявляється в роботі психолого-педагогічних семінарів, консультумів тощо; відповідної діяльності вчителів, класних керівників, психологів, працівників позашкільних установ; у діяльності батьківських семінарів; різноманітних об'єднань школярів. Робота будується у комплексному взаємозв'язку "вчителі – діти – батьки – соціальне середовище".

Таким чином, зміст соціальної профілактики становить:

- роз'яснювання правових норм соціально значущої діяльності й поведінки;
- ознайомлення з нормативними міжнародними і державними документами, що забезпечують розвиток особистості, рівень освіти, вибір професії;
- розповсюдження інформації різним категоріям дітей та молоді про можливі наслідки асоціальних дій, нехтування здоровим способом життя тощо;
- організація заходів щодо забезпечення програм позитивної життєдіяльності різних категорій дітей та молоді;
- функціонування системи соціального захисту різних категорій дітей та молоді (забезпечення роботової, наявності, організації дозвілля);
- формування почуття відповідальності за можливі наслідки антиправових дій.

Висходячи з цього, можна констатувати, що до соціальної профілактики такі входять наступні види та форми діяльності:

- організаційно-педагогічні заходи зі створення виковуючого середовища за місцем проживання дітей і молоді (консультаційні пункти з проблем освіти, виковання, прав дітей, організації дозвілля, працевлаштування, вибору професії), реалізація державних програм з профілактики негативних явищ у молодіжному середовищі (алкоголізму, наркоманії, паління, проституції, правопорушень);
- запускання різних соціальних інститутів у процес соціалізації дітей та молоді;
- організація соціально-педагогічної та психолого-педагогічної роботи з дітьми із сім'ї ризику (індивідуальна та групова робота з батьками та дітьми, ознайомлення з можливими наслідками асоціальних дій);
- розв'язання проблем зайнятості і працевлаштування молоді шляхом створення робочих місць для цієї категорії;
- сприяння установам освіти, спорту, культури щодо розгортання форм організації дозвілля дітей і молоді, спрямованих на відродження національної культури (будинки творчості, центри художнього виковання, об'єднання за інтересами, конкурси, виставки, змагання тощо).

Доречно нагадати кроки держави, які спрямовані на вдосконалення організаційно-структурного рівня профілактичної роботи. Закон України "Про органи і служби у справах неповнолітніх та спеціальні підлікові установи" ґрунтуються на Конституції України, законодавстві України та Конвенції ООН про права дитини, визначає правові основи діяльності органів і служб у справах неповнолітніх та спеціальних підлікових установ щодо забезпечення прав, свобод і законних інтересів неповнолітніх, профілактики правопорушення та негативних явищ серед молоді.

Єдність організаційних та психолого-педагогічних рівнів дає можливість в умовах гуманізму дія висновного процесу формувати моральні якості молодої людини, висходячи з її прав та обов'язків. Профілактика є сьогодні одним із основних та перспективних напрямів діяльності в соціальній педагогіці. Життя повсякчасно переоновує, що легше за все, з меншими затратами для суспільства та особистості, не допустити відхилень в діях чи поведінці соціального об'єкта, чим потім боротися з негативними наслідками.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кунельський Л.З. Словарь соціальної роботи. В 3-х т. — М: Офера, 1993. — т.2. — С.369.
2. Овчарова Р.В. Справочник соціального педагога. — М: Офера, 2000. — С.276.
3. Соціальна профілактика от skłонищогося поведіння несовершеннолітніх як комплекс охоронно-захисних мер //Соціальна робота. — 1998. — №6. — С.6-7.
4. Зайнишев И.Г. Технологии социальной работы — М.: Владос. — 2000. — С.126.

ТРУДОВА ПІДГОТОВКА

Йосип ГУШУЛЕЙ

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНОТЕХНІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ У СИСТЕМІ СТУПЕНЕВОЇ ОСВІТИ

Перехід від єдиного типу школи до загальноосвітніх закладів різних типів вимагає створення стандарту освіти, спрямованого на підготовку підростаючого покоління до життєдіяльності і безперервної освіти у технологізованому суспільстві. У зв'язку з цим актуальнується проблема теоретико-методичного забезпечення диференційованої загальнотехнічної підготовки учнівської молоді.

В основу нашої концепції загальнотехнічної підготовки учнівської молоді на різних ступенях освіти покладаємо базові поняття теорії технікоznавства щодо будови й функціонування різних техніческих об'єктів.

Спочатку зупинимось на термінології стосовно поняття технікоznавства. Зауважимо, що технічні науки вивчають специфічний за своїми властивостями, будовою й походженням клас матеріальних утворень — техніку. Якщо говорити про предметну галузь технікоznавства, то доцільно вказати на одну досить розповсюдженну понятку. Мова йде про те, що іноді технікоznавство заперечується як самостійна фундаментальна галузь знання на тій підставі, що немає “єдину” техніки, а існує тільки конкретна техніка. Якщо ця думка досить виразно висловлювалася у минулому, то в наші дні свого підтвердження вона не отримує. З факту існування дуже різноманітної за своїм призначенням і будовою техніки не можна робити висновок про відсутність у різних техніческих пристроях загальніх властивостей, які становлять основу техніки. Біологічні системи, наприклад, охоплюють не менш різноманітні матеріальні утворення — від найпростіших (вірусів) до високоорганізованих живих організмів. Але з цього ніхто не робить висновок про те, що не існує класу біологічних систем.

Технікоznавство досліджує свій об'єкт всебічно, в усій сукупності його властивостей, виділяючи предметом окремих дисциплін різні частково-технічні об'єкти й аспекти їх будови. В межах технікоznавства виділяються дисципліни, які поділяються на три групи. “Це, по-перше, загальні аспекти технічної науки, її методи й історія; по-друге, конкретні технічні дисципліни, які включають конкретні класи і види техніческих систем; по-третє, об'єктивно-аспекти технічної дисципліни” [6, 163].

Характерною особливістю технікоznавства, яка відрізняє його від більшості інших фундаментальних наук, є те, що в ньому дуже розвинутий аспект синтезу. І це природно, оскільки технічні системи — штучні системи. Основним завданням технічної науки є побудова теорії, яка дозволяє синтезувати штучні технічні системи з раніше заданими властивостями. В цьому аспекті до технікоznавства найближче стоять хімія, в якій запитання синтезу також значно розвинуті, але не так, як в технікоznавстві, оскільки хімія вивчає і штучні і природні утворення матерії. Ця особливість значною мірою вплинула на те, що в багатьох класифікаціях минуліх десятиліть технікоznавство включалось у набір практических наук як технологічна наука. При цьому не зверталася увага на те, що предметом практических наук є види діяльності людини, а предметом технікоznавства — специфічний клас матеріальних утворень; не враховувалось те, що досягнення технікоznавства стають надбанням практики опосередковано, тобто через технологічні науки, подібно, як досягнення хімії — через хіміко-технологічні науки.

Все це є свідченням того, що технікоznавство проявилось як самостійна наука з діяльністю рисами практических наук і є основою складовою політехнічної підготовки. Звичайно, політехнічна спрямованість знань визначається змістом навчальних предметів.

Необхідність у збагаченні наявельних предметів змістом техніко-занависьк виникає не тільки з вимог життя і праці, а й із специфіки політехніческих знань. Вона полягає в тому, що ці знання як засіб діяльності відображають загальну, типову, перспективну сторону сучасної техніки.

“Політехнічні знання мають певні ознаки, які: а) лежать в основі різноманітності знарядь праці і технологічних процесів, що поглибує перенесення знань з однієї виробничої ситуації в іншу; б) формуються на основі засвоєння законів і понять природничих, математичних, суспільних наук, покладених в основу будови і функціонування сучасної техніки; в) носять динамічний характер, зазнають змін з розвитком науки і виробництва та їх взаємовідношень; г) не становлять змісту однієї науки, а відображають закономірності, поняття багатьох наук, зумовлені змістом об’єкта вивчення” [1, 27]. Слід зауважити, що у наведений характеристиці не підкреслюється важливість техніческих наук у формуванні політехніческих знань. Очевидно, автор висходить із того, що знання про виробництво, будучи політехнічними, не можуть бути предметом розгляду окремо взятої науки. Разом з тим технічна наука, поряд із природничими і математичними, становлять систему політехніческих знань і визначають будову і принцип дії сучасних засобів праці.

Зі створеннями у країні наявельних закладів нового типу постають нові завдання щодо подальшого розширення техніко-технологіческих знань школярів. У цих умовах потребує уточнення сутності поглибленої технічної підготовки ліцеїстів, визначення її основних понять. Нами зроблено спробу дати визначення двом основним аспектам технічної підготовки учнівської молоді в системі безперервної освіти “школа — вищій заклад освіти”.

Технічна просвіта — це інформування учнів є питань розвитку специфічного класу штуческих матеріальних утворень (систем), які є продуктом і засобом праці людини, а також однією із засобів її життєдіяльності.

Поглиблена загальнотехнічна підготовка — це організований і цілеспрямований процес формування загальноосвітніх (допрофесійних) техніческих знань, змін і навичок у сфері перетворювальної діяльності людини.

Під час розробки концепції й моделі поглибленої вивчення техніки у процесі трудового навчання ми передусім базувались на окремих аспектах технічної підготовки учнівської молоді, обраних у працях П.Атурова, А.Дьоміна, Г.Левченка, В.Леднєва, В.Мадзігона, Г.Терещука, Д.Тхоржевського [1; 4; 7–10]. Аналіз сучасних концептуальних підходів до побудови системи трудового виховання [1; 3; 5] показує, що вони постулюють багато інших варіантів вирішення даної проблеми. Але у них не розкриваються механізми та технології відбору базового змісту політехнічної трудової підготовки учнів.

Одним із реальних підходів до побудови моделі системи трудової підготовки учнів і змісту загальної середньої освіти в цілому є запропонований В.Мадзігоном [8], який ґрунтуються на функціональній класифікації засобів праці. Автор висходить із класифікації розвитку засобів праці і трудових функцій людини, у процесі яких здійснюється техніко-функціональний спосіб поєднання особистісних і предметних елементів виробництва. “Враховуючи, що структура засобів праці невіддільна від їх функцій, аналіз різних структурних змін в еволюції праці можна здійснити через логічну послідовність передачі людиною визначених трудових функцій засобами виробництва. Функціональний же аналіз засобів праці сучасного виробництва в основному охоплює різноманітні ручні, механизовані, автоматизовані засоби праці з кібернетичними пристроями” [8, 5].

На відміну від більшості педагогів, які вивчали здебільшого дидактичні основи вивчення техніки на уроках трудового навчання та в позанавчальній час, у нашій концепції зазначена увага звернена на поглиблену загальнотехнічну підготовку школярів в умовах безперервної освіти.

У запропонованій нами концепції поглибленої вивчення техніки у ліцеї розглядаються такі основні проблеми:

1. Систематизація наявельного матеріалу про технічні об’єкти з урахуванням їх основних функціональних органів. Відомо, що у завдання загальнотехнічної підготовки входить вивчення всіх, виділених вище, функціональних органів техніческих об’єктів. Але їх вивчення має свої особливості, які потрібно враховувати в процесі поглибленої загальнотехнічної підготовки школярів у системі безперервної освіти “школа — вищий заклад освіти”.

ТРУДОВА ПІДГОТОВКА

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

Теж саме можна сказати і про конструктивно-організуючі органи й органи власного функціонування. Вивчення всієї їх різноманітності у межах загальнотехнічної підготовки неможливе, та й у цьому немає потреби. Такі знання, якщо б їх і можна було засвоїти, для більшості людей залишились би мертвими в антахем.

Зовсім по-іншому стоїть питання з енергетичними органами технічних систем. Їх вивчення розширяється у межах загальнотехнічної підготовки до основ технічної енергетики. Так само вивчення керуючих органів розширяється до загальнотехнічних основ автоматики. Обумовлюється це цілим рядом обставин і перш за все з значовою уніфікацією викладання систем.

Вивчення загальніших питань енергетики й автоматики частково розподілене між загальноосвітніми предметами, а їх відповідні окремі зв'язки реалізуються в спеціальних предметах. Але серцевину загальнотехнічної підготовки у вищих закладах освіти складають відомості з основ енергетики й автоматики. До загальнотехнічної підготовки відноситься також вивчення загальніших питань техніки (соціальне, економічне і світоглядне значення тощо).

2. Характер вивчення технічних об'єктів, бо саме з точки зору характеру вивчення об'єкта виділяються два підходи: загальноосвітній і професійний.

Технічна освіта (подібно до біологічної і ін.) поділяється на загальну і професійну, тобто на загальнотехнічну і професійно-технічну, спрямовану на поглибленає сподіння в їхніх галузях техніки. Загальнотехнічна підготовка як одна з основних складових частин політехнічної освіти вирішує такі основні завдання. По-перше, формує в учнів систематизовані знання про техніку як про одну з важливих ланок наукової дійсності шляхом вивчення основ технічної науки. Учні вивчають основні функціональні органи технічних систем, знайомляться з будовою і принципом дії найпростіших засобів праці машин і технічних систем; знайомляться із застосуванням техніки в різних галузях народного господарства; з'ясовують роль техніки в житті суспільства, в створенні матеріально-технічної бази суспільного виробництва; знайомляться з історією і основними тенденціями розвитку техніки. По-друге, в учнів формуються важливі загальнотехнічні вміння й навички, які необхідні кожній людині незалежно від характеру її професійної діяльності. Цим вирішуються навчальні завдання. При цьому створюються належні умови для розумового, морального, трудового, фізичного, естетичного й комунікативного виховання. Загальнотехнічна підготовка, скажемо, вочівочі молоді з науковими і практичними основами сучасної техніки, робить суттєвий внесок у вирішення завдань, які стоять перед загальноосвітньою і професійною школою в галузі трудового виховання молоді, в підготовку до життя, до свідомого вибору професії і професійного навчання, в розвиток перетворювальних якостей особистості.

Загальнотехнічна підготовка відіграє важливу роль у справі формування наукового світогляду молоді. Це обумовлюється тим, що знання техніки, її місця і ролі у житті суспільства стало нездійсненою частиною ужин сучасної людини про наше істотній світ, складовою її світогляду, освітлених техніка сьогодні — один із основних компонентів оточуючого людину середовища.

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

У вищих технічних закладах освіти віділяється цикл загальнотехнічних дисциплін, спрямованих на допрофесійне вивчення сучасної техніки. У зв'язку з цим виникає необхідність

ТРУДОВА ПІДГОТОВКА

систематизувати навчальний матеріал з основ техніки в окремому інтегрованому курсі для ліцеїв і подати його у вигляді логічної системи знань у цілому і на окремих етапах: школа — ліцей — вищий заклад освіти.

Подальшого вивчення потребують дидактичні основи побудови загальноосвітнього інтегрованого курсу для ліцеїв "Технічна фізика". Для перетворення цієї ідеї у дійсність доцільно використати критерій відбору змісту навчального матеріалу для інтегрованого курсу, розроблені С. Гончаренком і Я. Собко.

У середніх професійно-технічних училищах і старших класах загально освітньої школи доцільно вивчати єдиний курс основ технічної енергетики й автоматики.

У гімназіях, коледжах, орієнтованих на підготовку учнівської молоді для продовження навчання у вищих технічних закладах освіти, доцільно запровадити навчальний предмет, який має стати стріжневим і узагальнюючим у вивченні основ сучасної техніки.

У технікумах і вищих технічних закладах освіти, навчальний процес яких будеться на базі загальноосвітньої школи і СПТУ, доцільно вивчати такі загальнотехнічні дисципліни: технічна механіка, електротехніка й електротехніка машин, теплотехніка і теплові машини, гідромеханічні перетворювачі енергії, пневматика і пневмоперетворювачі енергії, основи автоматики.

На факультетах із скороченим терміном навчання у вищих закладах освіти, навчальний процес яких будеться на базі середньої спеціальної освіти, доцільно здійснювати лише додаткову загальнотехнічну підготовку залежно від спеціальності. Отже, створення преємственої завершеної системи розподілу навчального матеріалу загальнотехнічних дисциплін може різними ступенями професійної освіти у сфері техніки можливе лише за умови створення факультетів із скороченим терміном навчання у вищих закладах освіти на базі середньої спеціальної освіти.

З метою кардинального підвищення рівня підготовки учнівської молоді до життя й праці у технологічному середовищі Міністерству освіти і науки та іншим зацікавленим установам і відомствам доцільно розробити освітню програму "Наука, техніка, суспільство".

ЛІТЕРАТУРА

1. Атузов П.Р. Потехнічні принципи навчання школярів. — К.: Рад. шк., 1982. — 174 с.
2. Гончаренко С.У., Собко Я.М. Дидактичні основи побудови інтегрованих курсів за структурою "Загальноосвітній спеціальний предмет" у ПТУ // Педагогіка і психологія. — 1997. — №4. — С.57-67.
3. Гусєв В.І. Зміст політехнічної освіти. Методологічний аспект // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. — №5. — 1994. — С.7-11.
4. Дьюмін А.І. Розвиток пінавальнної діяльності учнів. — К.: Вища шк., 1978. — 72 с.
5. Концепція трудової підготовки підростаючого покоління и учащейся молодежи в системе непрервного образования / Сост.: ВНИК; Рук. В.А.Поліков. — М., 1998. — С.111.
6. Леднєв В.С. Содержание общего среднего образования. — М.: Педагогика, 1980. — 264 с.
7. Леднєв В.С. Непрервное образование: структура и содержание. — М.: АПН СССР, 1988. — 252 с.
8. Мадаїж В.М. Педагогічні аспекти удосконалення змісту трудової політехнічної підготовки школярів / Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. — 1999. — №6. — С.3-7.
9. Терещук Г.В. Індивідуалізація трудового обучения. — М., 1993. — 200 с.
10. Тхоржевський Д.О. Система трудового навчання. — К.: Рад. Шк., 1975. — 167 с.

Олександр МЕЛЬНИК

ПІДГОТОВКА СТАРШОКЛАСНИКІВ ДО ВИБОРУ ПРОФІЛЮ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ В МНВК

Запровадження профільного трудового навчання та його подальша профілізація у старших класах розглядається в сучасній теорії і практиці як напрями вдосконалення освіти, підготовленості учнів до майбутнього життя та професійної діяльності. Всід із труднощів, якіх зазнає шкільна освіта, не стільки в тому, щоб розподілити незвичаючих та естигаючих у групах, а в тому, щоб, враховуючи різні різні можливостей, забезпечити максимальний розвиток кожного школяра.

ТРУДОВА ПІДГОТОВКА

З-поміж існуючих засобів здійснення диференціації підготовки важливе місце належить професійній орієнтації і складовому компонентові цієї системи — профконсультації, яка визначається нами (у вузькому розумінні) як взаємодія профконсультанта й особи, що обирає професію з метою надання науково обґрунтованых порад у питаннях вибору професії і як система взаємодії, що має на меті підготувати суб'єкта вибору до професійного самовизначення (у широкому розумінні).

Профконсультаційна робота із старшокласниками в процесі профільного трудового навчання в МНВК має свої особливості і спрямована на вирішення конкретних завдань. Розпочинається вона з підготовки школирів до вибору профілю навчання, що передбачає визначення відповідного профілю для кожного учня класу та проведення набору до профільніх груп. Пізніше акцент зліщується безпосередньо в МНВК і зміст підготовки лежить у підвищенні комплектування профільніх класів і уточнення напрямків профільного трудового навчання для окремих учнів. На наступних етапах підготовки завдання, які вирішуються під час профконсультацій, полягають у розробці гнучких індивідуальних програм підготовки, виробленні та уточненні індивідуального стилю діяльності та побудові особистої професійної перспективи.

Для вирішення першої групи завдань нами було уточнено курс "Основи вибору професії", який розраховано на 34 години. За основу ми взяли програму, опубліковану в інформаційному збірнику Міністерства освіти України № 11 1993 року і введеної до шкільного компонента як варіативна частинка.

Серед усіх змін, які мали місце в нашій програмі, варто виділити кілька. Одна з них стосується практичних робіт, уведеніх до кожної теми з метою комплексного вивчення особистості школяра. Наступна стосується запровадження схеми-картки дослідження особистості, в якій фіксувалися результати практичних робіт та будь-яка діагностична інформація, отримана з інших джерел. При цьому перша й остання теми передбачали визначення рівня готовності школирів до самостійного вибору майбутньої професії, що дозволяло нам простежити ефективність реалізації курсу та планувати в майбутньому відповідні профорієнтаційні заходи.

За допомогою головного психолога району та з погодженням керівництва районного відділу освіти розроблений нами курс був запроваджений у п'яти школах Києво-Святошинського району, в штатному розкладі яких працювали психологи. Методичне керівництво здійснювалося директором Центру соціально-психологічної допомоги, який одночасно виконував функції головного психолога.

Головним змістом уточненої нами програми було положення про те, що у зв'язку з досягненим віку вибір профілю трудового навчання — це складний і відповідальний момент у житті людини, який можна розглядати як вибір учитими сфери майбутньої професійної діяльності.

Завдання, які вирішувалися в процесі вивчення окремих тем і розділів, передбачали всебічний аналіз власного "хочу", "можу", "потребно". Ознайомлення школирів із змістом та структурою світу професій, значенням правильного вибору професії для суспільства і особистості, засвоєння понять: професія, спеціальність, кваліфікація, кваліфікаційна характеристика, розуміння особливостей розумової, фізичної та іншіх видів та умов праці (в промисленні, на повітря, колективна та індивідуальна праця, змінність та ін.) забезпечення учасників навчально-виховного процесу розумінням професійної придатності та вимог, які висувають професії до своїх виконавців, зокрема і стану здоров'я. Відповідність змісту й умов праці можливостям людини дали змогу старшокласникам звернути увагу на потребу зміщення здоров'я та розвитку необхідних в майбутньому професійно важливих якостей і зробити перші спроби побудувати на цій основі особистий професійний план.

Відомості про галузеву класифікацію та класифікацію за предметом праці ми взяли з методики, затримованої Є. Клімовим і для практичного використання є найбільш вдалою на сучасному етапі. Типи професій ("людина-людина", "людина-знакова система", "людина-природа", "людина-техніка", "людина-художній образ"), специфіка предмета праці та зваріть, які використовуються в професійній діяльності, умов їх здійснення поступово формують у школирів розуміння цих вимог, які висуває будь-яка професія до особистості. Оволодіння

ТРУДОВА ПІДГОТОВКА

схемою аналізу професій та структурою професіограми, ознайомлення з професіограмами різних професій та складання власної приводить до формування уявлення про "світ професій".

Складання професіограми (систематизованій опис професії), яка містить всебічну характеристику певного виду професійної діяльності, знайомить старшокласників з тим, які функції виконує фахівець, які знаряддя праці використовує, в яких умовах працює, яким чином досягає успіхів та вказує на шляхи здобуття професії і перспективи професійного зросту.

Засвоєння учніми схеми аналізу професій стає в майбутньому основовою для самостійного здобуття інформації про конкретну професію, яка отримується за допомогою спостереження, бесід, вивчення літератури, порівняння інформації, консультацій тощо. Знання джерел, з яких є можливість почергнути відповідну інформацію про попит на ринку праці у відповідних фахівцях, знаряддя праці та основні трудові операції, вимоги професії до загальної та спеціальної підготовки, здібностей, якостей людини і стану здоров'я, можливості удосконалення професійної майстерності й перспективи професійного зросту створює умови для розуміння старшокласниками сучасного ринкового середовища.

Формування загальних понять про діяльність психічного процесу та індивідуальні особливості особистості, які вирішуються в процесі викладу теоретичних положень та проведення практичних занять наступного блоку змісту курсу, спрямовані на забезпечення школярів інформацією про власне реальне "Я" та вразування індивідуальності в процесі вибору майбутньої професії. Ознайомлення учнів на практичних заняттях із загальними властивостями особистості на наступних етапах підготовки конкретизується при необхідності більш детально.

Особливості мислення, пам'ять, види та властивості уваги, поняття про уяву, темперамент і характер як відносно стійке поєднання характеристик особистості, спрямовані на волю, емоції та відчуття і їх пряга у професійній діяльності доповнюють знання школярів про особливості особистості та їх важливість і значення для різних видів діяльності. Вирішення завдань цього блоку програми з основ вибору майбутньої професії формує у старшокласників загальні поняття про властивості особистості і створює умови для ознайомлення школярів з існуючими методами та прийомами розвитку окремих компонентів структури особистості та шляхів удосконалення необхідних в майбутньому професійно важливих якостей.

Важливим компонентом реалізації програми стали практичні роботи, проведення яких вирішило проблему відведення часу шкільному психологу для отримання та обробки діагностичних даних. Методики, які ми запропонували, підібрані у такій послідовності, що дозволяють у процесі викладу теоретичного матеріалу та виконання практичних робіт зібрати дані про рівень розвитку індивідуальних особливостей кожного учня класу, що стало основовою для допомоги старшокласникам у виборі профілю трудового навчання в МНВК. Створення комплексу діагностичних методів та вибудовування їх у певну структуру ґрунтуються на розробленій К.Платоновим динамічно-функціональний структурі особистості.

Підбираючи практичні завдання до кожної теми, ми намагалися виходити з тих проблем, які має вирішити профконсультант. Перш за все потрібно мати такий обсяг інформації, який необхідний і достатній для прийняття правильного та адекватного висновку щодо індивідуальних особливостей кожної окремої особистості. Для цього ми використовували, крім тестових об'єктивних методик, і такі, які дають таку інформацію спосередовою (думки батьків, класного керівника, чителів-предметників, майстрів виробничого навчання, успішність, висновки медиків, керівників гуртків і т.д.), тобто будь-яку інформацію, яка певним чином характеризує особливості життєдіяльності як у межах загальноосвітнього зачатку, так і поза школою. При цьому бажано, щоб отримані результати діагностичних методик давали об'єктивну та достовірну інформацію щодо розвитку особистості в цілому та окремих її сторін.

Для накопичення результатів діагностичних методик нами була розроблена схема-картка дослідження особистості, яка мала 53 пункти і заповнювалася потягом трьох років.

Ще однією проблемою вирішення завдань вибору профілю трудової підготовки є відповідність змісту і засобів вивчення особистості школяра в усіх наявно-виконавських завданнях певного регіону. Адже профіль на професійна підготовка здійснюється в МНВК, тому проблема вибору профілю навчання повинна бути вирішена ще до початку такого навчання, а комплектування профільних груп, яке здійснюється в комбінаті, має спиратися здебільшого на

ТРУДОВА ПІДГОТОВКА

результати дослідження школярів у 9-му класі в школі. До початку навчального року в МНВК були укомплектовані групи залежно від здібностей, інтересів та можливостей дітей. На початку навчального року ми вирішували разом з іншими завданнями особами тільки окремі питання.

Також важливим особливістю є те, що адаптовані та апробовані методики, які нам використовувалися, однакові в усіх освітніх закладах району і проводяться одночасно. Так, практична робота з визначення уваги виконувалася відповідно до нашої програми на початку листопада. Отже, результати, отримані в цей час в усіх учнів, які бажають обрати певний профіль навчання, достовірні і їх співвідношення досить високе. Значно підвищує достовірність результатів і те, що в усіх школах використовується одна й та ж методика, з однаковою кількістю завдань, їх складностю і часом, якій відведений для їх виконання. Зміна змісту сучасних практичних завдань проводилася одночасно в усіх школах району, за умови прийняття цього завдання на засіданні психологів району та працівників, які читають курс "Основи вибору професії", з відповідним наказом головного психолога.

Організація такої роботи дала нам змогу вирішити ще одну досить складну проблему, яка стоїть перед профіконсультантами в Будь-якому навчально-виховному закладі. З одного боку — продовжити у часі вивчення індивідуальних особливостей школярів з метою диференціації за певними напрямами трудової профільної та початкової професійної підготовки, яка здійснюється в старших класах, з іншого — зачасно допомогти визначитися кожному учневі класу з питань майбутньої професійної діяльності. Таким чином, інформація, яка з'єднала під час проведення практичних завдань та інших додаткових заходів, виконує дві функції: з одного боку, допомагає профіконсультантам приймати рішення щодо планування роботи в межах класу і в межах школи, з іншого, — дає можливість кожному старшокласникові залиситися над своїм майбутнім, спираючись на результати, і при необхідності скорегтувати свій вибір або ж зосередитися на вдосконаленні власних індивідуальних особливостей та приведенні їх у відповідність до вимог майбутньої професійної діяльності.

Важливим висновком, до якого ми прийшли, є те, що використання схем-карточок дослідження особистості з усією необхідною інформацією досить ефективне і значно впливає на результативність усієї навчально-виховної роботи, яка є основою для діяльності профіконсультанта не тільки в старших класах, а й на всьому проміжку навчання дітей в школі і від якої залежить організація та планування всієї профіконсультаційної роботи в школі.

Аналізуючи положення про психологічну службу в школі, ми дійшли висновку, що питання підготовки старшокласників до вибору майбутньої професії, профілю навчання в спеціалізованому навчальному закладі покладаються, в основному, на профіконсультанта в МНВК. Адже в положенні відзначено, що для вирішення цього питання практичному психологу виділено мало часу, до того ж у його обов'язки входить багато інших і не менш важливих питань (відбір шестирічок, педагогічно занедбані діти і т.д.), а специфіка навчального закладу, що здійснює профільну підготовку, дозволяє вирішити цю проблему на досить високому рівні.

Якщо торкнутися питання діяльності профцентрів, то виникає висновок, що вони певним чином впливають на ефективність професійного самовизначення, але сколоти всіх старшокласників не в змозі. Адже головне завдання, яке стоїть перед нами, — допомога тимчасово безробітним та випускникам, які мають бажання отримати її. Можлива роль профцентрів та різноманітних суб'єктів різноманітних форм власності, які будуть вирішувати проблеми вибору майбутньої професії учнівською молоддю. Проте вони сколотять незначну частину молоді через низьку платоспроможність населення на етапі запровадження ринку. Тим більше в процесі конкуренції, з нашої точки зору, координувати таку діяльність буде профіконсультант спеціалізованого навчального закладу під методичним керівництвом головного психолога району.

Диференціація змісту та засобів підготовки старшокласників до вибору профілю трудового навчання в МНВК на наступному етапі організації профіконсультаційної роботи спирається на рівень їх готовності самостійно вирішити актуальну проблему і дає змогу умовно розподілити учнів на три групи.

Перша група — це учні, для яких достатньо проведення курсу "Основи вибору професії" і відповідних практичних завдань, освітліти для них проблема вибору, як правило, вирішена. Для учнів досить актуальним є питання вступу в обраній навчальній заклад, умови конкурсу, перспективи на майбутнє, коворектоспроможність на ринку праці тощо.

Другу групу (незначну за кількістю) складають школярі, які звертаються до профконсультанта для вирішення незначних питань, уточнення певних позицій. Досить часто ініціатива висходить від батьків. Для того, щоб на відповідному рівні проводити профконсультаційну роботу з цією групою учнів, нам була розроблена методика комплексного вивчення її індивідуальних особливостей. Це дало можливість спочатку з'ясувати загальні характеристики в процесі вивчення курсу "Основи вибору професії", а конкретніші встановлюватися під час індивідуальної профконсультації і доповнювали перші. Проведення такої роботи дало можливість допомогти учням, які зверталися за допомогою до профконсультанта. Ми також відібрали підгрупи таких учнів. Здебільшого це старшокласники, які мають неадекватну самооцінку, бажають перевірити результати окремих діагностичних методик або з'ясувати інші незначні питання; з проблемою батьків — діти, батьків — діти — адміністрація навчального закладу, вибір професії і сімейні обставини, профнепридатні для обраної професії і потребують корекції професійних намірів. Проведення індивідуальної профконсультації зі старшокласниками цієї групи досить результативне. Оскільки цьому сприяє час, за який можна вирішити певну проблему (до 2 років), та засоби, які можливо використати при цьому.

Методика проведення індивідуальної профконсультації має свою специфіку і розпочинається з вивчення тисяч причин, які залягають школярам у виборі майбутньої професії. Наступним кроком є складання плану дій та відбір адекватних педагогічних засобів і тільки згодом вирішення проблеми. Тобто:

- 1) оцінка проблеми;
- 2) виявлення її причин;
- 3) складання програми дій;
- 4) реалізація відбраного змісту та засобів профконсультації;
- 5) перевірка ефективності.

Третя група — це учні з проблемами не тільки вибору майбутньої професії. На них ми звернули увагу після з'ясування того, що результативність ПК роботи (курсу "Основи вибору професії", індивідуальної та групової профконсультації) низька. Дещо раніше в публікаціях ми зазначали, що таких учнів в групі 2–3 особи (1995 р.), але експериментальні дані свідчать, що кількість їх з кожним роком зростає. Це діти з яскраво вираженою неадекватною самооцінкою, профнепридатні, з порушеново емоційно-вольовою сферою, яка функтує на низькісті в застощному дні, неможливості адекватного самоствердження, різноманітного матеріального становища та різкі зміни цінностей. Ця група досить важка і вимагає від профконсультанта неабиякої майстерності та досвіду роботи.

Ми запропонували проводити з такими дітьми групову профконсультацію з використанням ігрових методів. У її основу були покладені принципи та практика роботи груп психотренажу. Дані форма роботи може проводитися як факультатив з добровільниками або примусовим відвідуванням. Змістом таких занять виступає формування адекватної самооцінки, усвідомлення індивідуальних особливостей кожного, се найомління з вимогами професій та ін. за рахунок поєднання безпосереднього впливу на особистість, спільній діяльності та активізації мотиваційної сфери учнів. У груповій профконсультації можна виділити три взаємопов'язані етапи, а саме: узгодження, вибір, прогнозування.

Так, етап узгодження професійних планів передбачає активізацію функцій ідеопомічання і планування майбутньої професії учнів, в результаті чого виникають внутрішні регулятори діяльності і поведінки щодо вибору професії. При цьому вирішуються такі завдання: задоволення потреби старшокласників у ділових порадах у зв'язку з вибором професії; оформлення потреби у виборі професії у зв'язку з дослідженням певного віку та при наявній незадовільності уявлень юнаків і дівчат про принципи та правила цього вибору, співвіднесення намічених професійних планів старшокласників з такими особливостями, як вражування фактичної потреби суспільства в певних трудових ресурсах тощо. При вирішенні

цих завдань відбувається процес узгодження, спрямованість якого визначається необхідністю формування розвиненої адекватної професійної самосвідомості (як складника Я-концепції).

Наступний етап професіосутиці — це добір професії. Його здійснення відбувається у три кроки: виявлення соціально-економічної значущості професії, вибір професії з урахуванням її операційно-технологічної складності, оцінка майбутньої професії з точки зору когнітивно-емоційної складності.

Остання стадія професіосутиці — прогнозування, спрямоване на знаходження і розвиток у кожного учасника групові взаємодії системи близьких і більш віддалених цілей з освоєння обраної професії та самореалізації в ній. В результаті цього відбувається формування цілепостановки.

Пояснення професійної самосвідомості, вибору професії і професійного цілепостановки щодо професійної діяльності утворюють конкретний план особистості, який є результатом професіосутиційної роботи і засобом розвитку індивідуальних особливостей школярів. Об'єктивні вимоги професії та індивідуальні можливості кожного учня, як два взаємопов'язані процеси, перебувають у складній взаємодії. Важливими детермінантами виступають мета і зміст групової роботи, вплив керівника та взаємовідносин кожного члена групи один на одного; ставлення до групової роботи, мотиви, інтереси, вільові прояви (тобто вплив індивідуальних особливостей кожного учасника групової взаємодії).

Ефективність даної форми роботи в психологічних дослідженнях визначається відповідно до специфіки групового спілкування, в процесі якого суб'єктивний внутрішній світ однієї людини розширюється для іншої. У спілкуванні людина самовизначається, пізнає власні індивідуальні особливості. Комунікативна, інтерактивна та перцептивна сторона спілкування сприяє сприйманню та передачі інформації, взаємному узгодженню дій і як результат — впливу на особистість. Обов'язковим компонентом групового спілкування є гностичний компонент, що передбачає пізнання людини людиною в життедіяльності, яке актуалізує головні механізми самопізнання — ідентифікацію та рефлексію. Ідентифікація — це один з механізмів пізнання, суть якого полягає в тому, що в процесі взаємодії пізнаються будь-що та будь-хто — з одного боку, і з іншого, — ототожнення з цим об'єктом, розпізнавання тієї якості, на основі якої особистість може бути віднесенна до певної групи, зразка тощо. Рефлексія — процес самопізнання власних внутрішніх особливостей. Крім двох основних існують ще переконання, навіювання і т.д., які актуалізуються в спеціально організованих групах.

Основні закономірності і вимоги до організації групового процесу, які обумовлені методологією соціально-психологічного тренінгу, виявляються у питаннях керування групово, цілью групи, змісті їх роботи та процесах, що відбуваються в групі.

Використання групової професіосутиці передбачає дотримання певних вимог, які стосуються встановлення відповідності засобів та змісту групової роботи поставленій меті, що регулює складність завдань та спрятаність відповідно до потенційних можливостей школярів. Структура ділової гри включає такі елементи: мету — те, до чого учень прагне, чого хоче досягнути в грі; роль — дія, які учасник відображає в імпровізованій ситуації (це соціальна функція особистості, яка відповідає прийнятим нормам поведінки людей залежно від їхнього статусу або позиції в суспільстві, в системі міжособистісних взаємодій); зміст — те, що складало суть процесу грі; сюжет — сукупність дій, подій, в яких розширюється основний зміст грі; ситуації — сукупність обставин, положень, певної фрагмент практичної діяльності у ролі спеціаліста. Зупиняючись на високій функції ділової гри, слід відзначити, що вона характеризувалася високим ступенем активності учнів. До роботи залишалися найменш комунікаційні, що сприяло їхньому самоутвердженню, згуртуванню колективу. При цьому високувалася свідома дисципліна, працьовитість, взаємодопомога, постійна готовність учнів включатися до різноманітних видів діяльності, самостійність, творчість та ініціатива.

Проведення групової професіосутиці передбачає декілька етапів. На першому доцільно включати старшокласників у різноманітні ділові ігри, мета яких — виявлення в умовах незнаної, емоційно забарвленої ситуації індивідуальних особливостей старшокласників (темпераменту, характеру, пам'яті, уваги, уяви). Потрібно звернути увагу на те, що обов'язковим елементом роботи на цьому етапі виступає обговорення виявлених індивідуальних особливостей кожного учасника групи. Можливість отримання зворотного

зв'язку між усіма членами групової взаємодії, виявлення учасників, що мають схожі проблеми, отримання від них підтримки, що сприяє суттєвій допомозі у розумінні самого себе, можливості засвоювати нові стилі поведінки, експериментально досліджувати та робити спроби професійної реалізації у спеціально обраній групі партнерів — така робота, в кінцевому випадку, сприяє формуванню в старшокласників адекватної самооцінки, що дуже важливо при виборі майбутньої професії.

На другому етапі ми включили згадані старшокласників до системи ігор, які ініціували певні види професійної діяльності, що, на думку профконсультанта, найбільш повно відповідали б особливостям їх учасників. Мета цих ігор — ознайомити учнів зі специфікою певних професій, з типами вимогами, які вони ставлять до людини, а також виявляти в кожного позитивне ставлення до них. Можливість бути спостерігачем (а не лише учасником) групової взаємодії, ідентифікувати себе з активними учасниками і використовувати результати цих спостережень у вирішенні питань власного вибору майбутньої професії створює умови, коли кожен учасник групи потрапляє в обставини, що спонукають до інтроспектії та рефлексії, яка активно розвивається і формується саме в юнацькому віці. На цьому етапі кожен учасник групи потрапляє в середовище, де може поділитися своїми враженнями з іншими, бо відчуває підтримку з його боку. Групове складання професіограм виступає результатом цього етапу роботи.

На третьому етапі ми включили старшокласників у профорієнтаційні ігри, які дозволили “примірати” вимоги конкретної професії до власників індивідуальних особливостей. Головним психологічним механізмом групової профконсультації є зворотний зв'язок, який забезпечує надходження важливої інформації до кожного учасника групи від інших її членів та керівника. Утворення зворотного зв'язку здійснюється або в процесі спільногого аналізу групової результатів виконання завдань окремими учасниками, або у вигляді непримісних оцінок, які без посередництва надходять до кожного учасника. Групова дискусія, яка виникає в процесі проведення ігор на цьому етапі, чітко спрямовується профконсультантом у необхідному напрямі.

На четвертому етапі ми включили старшокласників у профорієнтаційні ігри, які моделюють процес вибору професії. Мета — допомогти учасникам групи остаточно визначитися у своїх професійних намірах. Профконсультанту важко підбирати на цьому етапі такі ігри, які вчать учнів основам прийняття рішення, а це включає постановку мети, вибір шляхів її досягнення та ін.

Групова профконсультація з використанням ігрових методів передбачає підготовчий етап, який складає профконсультант і передбачає визначення мети та стратегії дій. Тактичні завдання коректуються у процесі діяльності у міру формування та уточнення психоідентичнічних завдань, які стосуються особливостей професійного самовизначення старшокласників.

Як приклад, приведемо сценарій гри “Моя справа”.

Група ділиться на кілька підргруп, перед якими ставиться завдання: протягом 15-ти хвилин розробити бізнес-проект для малого приватного підприємства. Згодом представник від підргрупи повідомляє ідею та шляхи її реалізації у конкретних умовах та в конкретний час. Учасники інших підргруп з'ясовують окремі питання, уточнюють і перевіряють відповідні розрахунки. Ведучий в цій грі — профконсультант (заохочує, спрямовує, коректує і т.п.). Після доповіді кожного представника від підргрупи проводиться таємне голосування. Переможець — група, яка отримала найбільше балів. У кінці — обов'язкове обговорення.

Проведення такої гри досить результативне. Зупиняємося на деяких її особливостях. Після закінчення гри з профконсультанта є можливість провести соціометричний згід (в індивідуальному підсумку, стосується), визначити певні психологічні особливості окремих учасників, підргруп, а також групи в цілому і т.п. Підкреслимо, що використання таких ігор починно бути творчим і висходити з наявного контингенту старшокласників, їхніх індивідуальних особливостей, які можна почертнати зі схемок-картки дослідження особистості.

У процесі проведення профорієнтаційних ігор потрібно звернути увагу на окремі елементи, які доцільно включити у міру необхідності активізації їх учасників, а саме: виключення з ігрової професійної діяльності рівномірних видів взаємодії учасників (прийняття та зміна ролей, ситуація “дзеркало”, ситуація каруселі та ін.), зміна ігрових умов (маніпуляція з

ТРУДОВА ПІДГОТОВКА

часом та простором, незвичайний вигляд головних героїв та ін.), додаткові допоміжні процедури (короткі письмові завдання, окрім завдання найбільш пасивним учасникам т ін.).

Досить висока активність старшокласників у роботі групи дозволяє вирішувати складні проблеми, які стосуються вивчення причин та формування окремих компонентів структури готовності (формування адекватної самооцінки тощо).

Ефективність даної форми роботи багато в чому залежить від наступності й послідовності всієї профілюванської роботи. Якщо на заняттях курсу “Основи вибору професії” класний колектив у загальному зізнанні зустріється зі світом професій, групами професій, їх вимогами до людини, то в процесі індивідуальної профілюванської роботи у міру необхідності детальніше вивчаються індивідуальні особливості школяра з метою формування готовності до самостійного вибору майбутньої професії. Потрібно відзначити, що індивідуальна профілюванська робота проводиться тільки з незначною частиновою класу, з учнями, які потребують додаткової допомоги. У випадках, коли певна частина старшокласників бажає перевірити свій вибір, а лише незначна має певні труднощі, то доцільно використати групову профілюванську роботу з обов’язковим використанням профорієнтаційних ігор.

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Світлана ЛЕЩУК

ВИКОРИСТАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ЕЛЕКТРОННИХ СЕРЕДОВИЩ НА УРОКАХ ФІЗИКИ

Все більшого розповсюдження в усьому світі набувають навчальні комп'ютерні програми. Вони спрямовані на досить широке коло користувачів і призначені для оптимізації навчального процесу.

Думки про те, що краще — хороший підручник чи хороша навчальна програма, можуть бути різними. Але немає сумніву, що високоекспертні вчителя замінити не може ніщо, а всі розроблені засоби стають лише доброю зброєю в руках професіонала. Нова навчально-матеріальна база підносить проведення уроку на новий високий щабель. Застосування комп'ютерів — не є чимось новим. Але його можливості не використані повною мірою.

Розширюючи спектр своєї діяльності, вчитель таким чином виконує ще одну важливу функцію. Сьогоднішні учні в недалекому майбутньому в умовах інформаційного суспільства братимуть безпосередню участь у крутообігу інформаційних ресурсів як у ролі їх споживачів, так і творців незалежно від того, в якій сфері діяльності вони працюватимуть. Їм знадобиться пошукуваний стиль мислення, зміння створювати і визначати нове, самостійно здобувати для цього знання. Таким чином, використання нових інформаційних технологій на уроці приведе до певних змін у світогляді учнів, дозволить вільно користуватися цими засобами у власних інтересах.

Розглянемо електронні підручники. Під ними ми розуміємо комп'ютерний навчальний програмний засіб, який, по-перше, виступає як традиційний підручник для представлення нової інформації, по-друге, — як компонент інформаційно-навчального середовища: сукупність умов, які сприяють виникненню й розвитку процесів інформаційно-навчальної взаємодії між учнями, викладачем і засобами нових інформаційних технологій, а також формуванню пізнавальної активності учня за умови наповнення компонентів середовища (різні види навчального, демонстраційного обладнання, програмні засоби й системи, навчально-наочні посібники тощо) з предметом певного навчального курсу. Комп'ютерна підтримка навчання, на яку вони спрямовані, допомагає реалізувати такі важливі принципи, як індивідуалізація та, особливо, диференціація.

Можна багато говорити про доцільність таких систем, адже вони сприяють розвитку особистості учня, його здібностей, а також сформовують його новими знаннями і змінами.

Значна частина педагогів працює над проблемами індивідуалізації та диференціації навчання. Використання навчальних середовищ стає сприятливим для їх реалізації, оскільки існує можливість підбору програмного забезпечення відповідно до особистих інтересів, психологічних рис, можливостей та здібностей. Сама організація навчання носить індивідуальний характер, оскільки спрямована на досягнення розвитку знань і творчих змін у учня.

Враховуючи індивідуальні риси кожного учня, слід пам'ятати, що часто їм подобається велика кількість мультимедійної інформації, яка допомагає краще сприймати текстову. Використання рухомих зображень може внести елементи цікавості в процес навчання. Звичайно, вся графіка має відповісти змісту курсу. Це не просто красні і картинки, вони мають бути діречтами. В такому випадку з начиню мірою активізується процес запам'ятовування.

Останнім часом з'явилось багато програмних продуктів, які дозволяють легко створювати анімаційне зображення, отримавши його пікселів у розгортачку. Зручним для цього є продукт Macromedia Flash. Flash дозволяє активізувати зорову, слухову, моторну пам'ять. Якщо

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПІН

в таємі навчальні середовище включаючи пункт, який буде спонукати учнів записувати свої думки, перевіряти отримані результати чи давати відповіді на запитання, то це допоможе краще засвоювати інформацію.

Використання мультимедійних технологій підвищує рівень наочності, що багато в чому забезпечує ефективність навчання. Доведено, що виключно візуальна інформація засвоюється



людиною на 25%, відповідно слухова — на 12%, а комплексне представлення інформації підвищує цей функціональний рівень до 65%.

Можливість багаторазового проходження навчального матеріалу, що дозволяє в даних умовах, позитивно впливає на засвоєння, закріплення отриманих умінь і навичок. Доцільні електронні підручники і при повторенні та узагальненні матеріалу, адже не потрібно перечитувати всю книгу чи

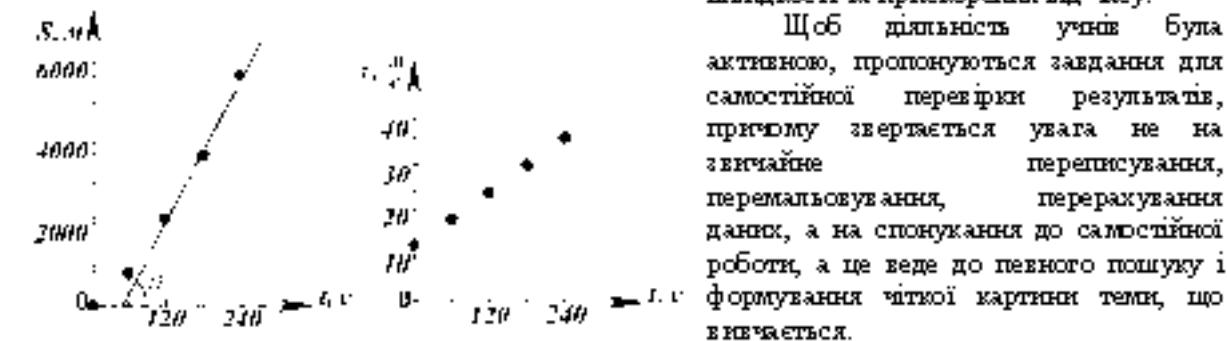
“вертатись у попередній клас”, а досить лише вибрати необхідні для перегляду питання. Безперечно, можна прочитати і параграф звичайної книжки, але стислий і взаємопов'язаний матеріал, вигаданий в електронному вигляді, швидше відновлює необхідну картину (технологія гіпертексту).

Названі технології мають і емоційний вплив. Учень зможе відчувати себе безпосереднім учасником у проведенні експерименту, спостерігаючи процес, як на долоні. Організовуючи певним чином свою роботу, він юби управляє процесом навчання, що психологічно має позитивний результат. Самостійність у навчанні підвищує його результативність і породжує бажання дослідити нові результати.

Зрозуміло, що важливово є організація навчання. Але за традиційних умов є критичною прив'язкою до часу. Використання навчальних інформаційних середовищ дозволяє підбрати оптимальний режим роботи.

Не варто забувати і про реалізацію міжпредметних зв'язків. У даному випадку, маючи за основу розробку підручника з фізики, ефективністю є підтримання логічних переходів до математики, що є “мовово” точнісю наук. В такому сенсі учні розуміють фізичний зміст кутового коефіцієнта лінійного рівняння, похідної, інтеграла. Наприклад, при вивченні теми “Прискорення” на уроках фізики в дев'ятому класі можна використати сучасну розробку цього питання в середовищі Flash. Учні, спостерігаючи за “реальними” подіями вимірювання характеристик руху тіла і їх використання при побудові графіків, встановлюють зв'язок теоретичного і реального. В них з'являється розуміння фізичних процесів, описаних за допомогою математичних формул та графіків.

Дане середовище дає можливість наочно пояснити фізичний зміст тангенса кута нахилу дотичної до графіка руху, сформувати розуміння зв'язку графіків залежності координат, швидкості та прискорення від часу.



Щоб діяльність учнів була активнішою, пропонуються завдання для самостійної перевірки результатів, причому звертається увага не на звичайне переписування, перемальовування, перерахування даних, а на спонукання до самостійної роботи, а це веде до певного пошуку і формування чіткої картинки теми, що вивчається.

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПІН

Ознайомившись із реальними станом речей, зауважимо, що електронні підручники з'явилася чимала кількість, більшість з яких є вузько спрямованими на окремі теми прикладного забезпечення й не достатньо адаптованими до існуючого курсу фізики в середній школі, а також до використання апаратного забезпечення кабінетів. З іншого боку використання мультимедійних можливостей може відволікати увагу учнів, розсіювати її. Вони можуть "перестрибувати" через "нейтралі", таємом втрачаючи зміст, а отже, розуміння матеріалу.

Зрозуміло, існує ряд недоліків таких електронних посібників. Учень, самостійно користуючись інформацією середовищем, довільно вибирає необхідний матеріал і може пропустити незрозуміле чи вимагати пояснення. Тому дуже важливо є роль учителя.

Треба пам'ятати про запобігання тривалій роботі дітей із персональним комп'ютером, враховуючи його вплив на їх здоров'я.

Але правильна організація роботи допоможе реалізувати основні висові та навчальні цілі з найкращим результатом.

Великою заслуговою електронних підручників є можливість поміщення їх в мережу Internet, що розширить коло користувачів, а також дозволить встановити зв'язок між ними та вчителем. Таким чином можливе управління навчанням, надання консультацій, організація обговорення.

ЛІТЕРАТУРА

- Гончарова О. М. Формування основних компонентів інформаційної культури учнів при вивчені інформатики в старших класах з використанням середовища електронного підручника: Дис... канд. пед. наук. — Сімферополь, 1999. — 179 с.
- Іваськів І. С. Активізація навчально-оздовільної діяльності учнів на основі систем штучного інтелекту при вивченні інформатики в старшій школі: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. — К., 2000. — 20 с.
- Пидкастій П. І., Тышленко О. Б. Комп'ютерные технологии в системе дистанционного обучения // Педагогика. — 2000. — №5 — С.7-13.
- Степашко В. Інтернет: що може і чого не може забезпечити дистанційне навчання // Рідна школа. — 1999. — №9 — С.6-8.
- Український педагогічний словник / Під ред. Гончаренка С. У. — К.: Либідь, 1997. — 376 с.

Олексій ТОМАЩУК, Василь ШВЕЦЬ

ВИКЛАДАННЯ ТЕМІ “МЕТОД ІНТЕРВАЛІВ РОЗВ’ЯЗУВАННЯ НЕРІВНОСТЕЙ” У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Важливе місце у шкільному курсі математики посідає тема “Нерівності з одним невідомим”. У рамках цього курсу учні вивчають розв’язування рівняння нерівностей лінійної, квадратичної, тригонометричної, показникові, логарифмічні тощо. При цьому їх знайомить з певними методами, які використовуються при розв’язуванні того чи іншого виду нерівностей. Разом з тим, як відомо, існує загальний метод розв’язування нерівностей з одним невідомим, який використовується при розв’язуванні всіх видів нерівностей, що вивчаються в шкільному курсі математики, — метод інтервалів.

На жаль, згідно з нині діючою програмою з математики для загальноосвітніх навчальних закладів [1], матеріал, присвячений методу інтервалів розв’язування нерівностей, не є обов’язковим для вивчення. Але за бажанням вчителя він, як пропонується в програмі, може бути викладений в 9-му класі після вивчення учнями теми “Розв’язування квадратичної нерівності”. Зрозуміло, що на той час вчитель зможе проілюструвати використання методу інтервалів лише до розв’язування ціліх і дробово-раціональних нерівностей, причому без проведення відповідних теоретичних обґрунтувань (оскільки учні ще не знайомі з поняттям неперервної функції).

В той же час існують всі необхідні умови для того, щоб докладно і на достатньо високому науковому рівні освіятити учнів з методом інтервалів розв’язування нерівностей. Адже в загальноосвітніх навчальних закладах вивчається тема “Неперервність функцій”. Тому додільним буде, на нашу думку, завершити розгляд цієї теми з найомліннішим учнів із методом

інтервалів розв'язування нерівностей, провідши при цьому всі необхідні теоретичні обґрунтування.

Оскільки на час вивчення теми "Неперервність функцій" учні вже з найомі з усіма видами нерівностей, які розглядають у рамках шкільного курсу, то це дозволить проілюструвати використання методу інтервалів при розв'язуванні найрізноманітніших нерівностей і не лише цілес та дробові о-раціональні.

Ознайомлення учнів з методом інтервалів розв'язування нерівностей можна провести, наприклад, у такій послідовності.

Насамперед учнів слід ознайомити із теоремою, на якій ґрунтуються метод інтервалів розв'язування нерівностей з однією невідомою.

Теорема 1. Якщо функція $y = f(x)$ неперервна на інтервалі $(a; b)$ і $f(x) \neq 0$ при всіх $x \in (a; b)$, то на цьому інтервалі функція $y = f(x)$ зберігає знак, тобто на інтервалі $(a; b)$ значення функції $f(x)$ є або лише додатними, або лише від'ємними.

На нашу думку, у загальноосвітніх класах не потрібно доводити цю теорему, а обмежитися лише геометричною ілюстрацією її справедливості.

Далі доцільно навести алгоритм розв'язування нерівностей виду $f(x) > 0$ і $f(x) < 0$ методом інтервалів.

1. Знайти область визначення $D(f)$ функції $y = f(x)$ і позначити її на числовій прямій.
2. Знайти нулі функції $y = f(x)$ і позначити їх на області визначення цієї функції. Знайдені точки розіб'ють $D(f)$ на інтервали, на кожному з яких згідно з теоремою 1 функція $f(x)$ зберігає знак.
3. Визначити знак функції $f(x)$ на кожному з утворених інтервалів шляхом обчислення значення функції $f(x)$ в якісь одиній точці в кожного з цих інтервалів.
4. Множину розв'язків нерівності $f(x) > 0$ є об'єднання інтервалів, на яких знак $f(x)$ є додатним; множину розв'язків нерівності $f(x) < 0$ є об'єднання інтервалів, на яких знак $f(x)$ є від'ємним.

Нерівності виду $f(x) \geq 0$ і $f(x) \leq 0$ розв'язують їх використанням щойно наведеного алгоритму, тільки при цьому нулі функції $f(x)$ включають у проміжки, що утворюють множину розв'язків даної нерівності.

Учням потрібно наголосити, що загаданий алгоритм можна використовувати лише у тому випадку, коли функція $y = f(x)$ є неперервною на своїй області визначення. Однак майже всі функції, які розглядаються у шкільному курсі математики, зокрема алгебраїчні, тригонометричні, логарифмічні та показникові, є елементарними. Тому кожна така функція неперервна на своїй області визначення, і немає потреби спеціально досліджувати її на неперервність.

Розв'язування нерівностей з використанням загаданого алгоритму необхідно проілюструвати на прикладах. При цьому доцільно у розв'язуванні нерівності виключити найрізноманітніші вирази (алгебраїчні, логарифмічні, показникові тощо).

$$\text{Приклад 1. Розв'язати нерівність } \frac{\left(\sqrt{2^x} - 8^{\frac{x}{3}}\right)(x-6)^2(x+3)}{\log_3(x+2)} \geq 0.$$

Розв'язання. Розв'яжемо цю нерівність методом інтервалів.

$$1. \text{ Нехай } f(x) = \frac{\left(\sqrt{2^x} - 8^{\frac{x}{3}}\right)(x-6)^2(x+3)}{\log_3(x+2)}. \text{ Знайдемо область визначення } D(f) \text{ функції}$$

$f(x)$:

$$\begin{cases} \log_3(x+2) \neq 0, \\ x+2 > 0 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} \log_3(x+2) \neq \log_3 1, \\ x > -2 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} x+2 \neq 1, \\ x > -2 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} x \neq -1, \\ x > -2. \end{cases}$$

Отже, $D(f) = (-2; -1) \cup (-1; +\infty)$. Позначимо цю множину на числовій прямій.

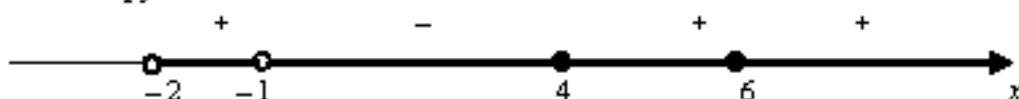


2. Знайдемо нулі функції f :

$$\frac{\left(\sqrt{2^x} - 8^{\frac{2}{3}}\right)(x-6)^2(x+3)}{\log_3(x+2)} = 0 \Leftrightarrow \begin{cases} \left(\sqrt{2^x} - 8^{\frac{2}{3}}\right)(x-6)^2(x+3) = 0, \\ x \in (-2; -1) \cup (-1; +\infty) \end{cases} \Leftrightarrow$$

$$\Leftrightarrow \begin{cases} \sqrt{2^x} - 8^{\frac{2}{3}} = 0, \\ (x-6)^2 = 0, \\ (x+3) = 0, \\ x \in (-2; -1) \cup (-1; +\infty) \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} x = 4, \\ x = 6, \\ x = -3, \\ x \in (-2; -1) \cup (-1; +\infty) \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} x = 4, \\ x = 6. \end{cases}$$

Отже, точки $x=4$ і $x=6$ – нулі функції f . Позначимо їх на області визначення $D(f)$ зафарбованими кружечками:



Утворяться інтервали: $(-2; -1)$, $(-1; 4)$, $(4; 6)$, $(6; +\infty)$, на кожному з яких значення функції $f(x)$ є або лише додатними, або лише від'ємними.

3. Визначимо знак $f(x)$ на кожному із вказанених інтервалів. Для цього виберемо в кожному інтервалі довільну точку і обчислимо значення функції f в цій точці:

$$-1,5 \in (-2; -1), \quad f(-1,5) = \frac{\left(\sqrt{2^{-1,5}} - 8^{\frac{2}{3}}\right) \cdot (-1,5-6)^2 \cdot (-1,5+3)}{\log_3(-1,5+2)} = \\ = \frac{\left(2^{\frac{-3}{4}} - 2^2\right) \cdot (-7,5)^2 \cdot 1,5}{\log_3 0,5} > 0 \quad (\text{оскільки } 2^{\frac{-3}{4}} - 2^2 < 0 \text{ і } \log_3 0,5 < 0);$$

$$0 \in (-1; 4), \quad f(0) = \frac{\left(\sqrt{2^0} - 8^{\frac{2}{3}}\right) \cdot (0-6)^2 \cdot (0+3)}{\log_3(0+2)} = \frac{(-3) \cdot 36 \cdot 3}{\log_3 2} < 0$$

(оскільки $\log_3 2 > 0$);

$$5 \in (4; 6), \quad f(5) = \frac{\left(\sqrt{2^5} - 8^{\frac{2}{3}}\right) \cdot (5-6)^2 \cdot (5+3)}{\log_3(5+2)} = \frac{\left(2^{\frac{5}{2}} - 2^2\right) \cdot (-1)^2 \cdot 8}{\log_3 7} > 0$$

(оскільки $2^{\frac{5}{2}} - 2^2 > 0$ і $\log_3 7 > 0$);

$$7 \in (6; +\infty), \quad f(7) = \frac{\left(\sqrt{2^7} - 8^{\frac{2}{3}}\right) \cdot (7-6)^2 \cdot (7+3)}{\log_3(7+2)} = \frac{\left(2^{\frac{7}{2}} - 2^2\right) \cdot 1^2 \cdot 10}{2} > 0$$

(оскільки $2^{\frac{7}{2}} - 2^2 > 0$ і $\log_3 7 > 0$).

4. Отже, $f(x) \geq 0$ на проміжках $(-2; -1)$, $[4; 6]$, $[6; +\infty)$. Оскільки $[4; 6] \cup [6; +\infty) = [4; +\infty)$, то $f(x) \geq 0$ на множині $(-2; -1) \cup [4; +\infty)$.

Відповідь: $(-2; -1) \cup [4; +\infty)$.

Приклад 2. Розв'язати нерівність $\frac{1+\sqrt{x+5}}{2-x} < 1$.

$$\text{Розв'язання. } \frac{1+\sqrt{x+5}}{2-x} < 1 \Leftrightarrow \frac{1+\sqrt{x+5}}{2-x} - 1 < 0 \Leftrightarrow \frac{\sqrt{x+5} + x - 1}{2-x} < 0.$$

1. Нехай $f(x) = \frac{\sqrt{x+5} + x - 1}{2-x}$. Знайдемо область визначення $D(f)$ функції f .

$$\begin{cases} x+5 \geq 0, \\ 2-x \neq 0 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} x \geq -5, \\ x \neq 2 \end{cases} \Leftrightarrow x \in [-5; 2) \cup (2; +\infty).$$

Отже, $D(f) = [-5; 2) \cup (2; +\infty)$. Позначимо цю множину на числовій прямій.



2. Знайдемо нулі функції f :

$$\begin{aligned} \frac{\sqrt{x+5} + x - 1}{2-x} = 0 &\Leftrightarrow \begin{cases} \sqrt{x+5} + x - 1 = 0, \\ 2-x \neq 0 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} \sqrt{x+5} = 1-x, \\ x \neq 2 \end{cases} \Leftrightarrow \\ &\Leftrightarrow \begin{cases} x+5 = (1-x)^2, \\ 1-x \geq 0, \\ x \neq 2 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} x^2 - 3x - 4 = 0, \\ x \leq 1 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} x=4, \\ x=-1, \\ x \leq 1 \end{cases} \Leftrightarrow x = -1. \end{aligned}$$

Отже, $x = -1$ – нуль функції f . Позначимо цю точку на області визначення функції f .



Утворяться проміжки: $[-5; -1)$, $(-1; 2)$, $(2; +\infty)$, на кожному з яких значення функції $f(x) \in$ або плюс додатними, або лише від'ємними.

3. Визначимо знак $f(x)$ на кожному із зазначених проміжків:

$$f(-4) = \frac{\sqrt{-4+5} - 4 - 1}{2 + 4} = -\frac{2}{3} < 0; f(0) = \frac{\sqrt{0+5} + 0 - 1}{2 - 0} = \frac{\sqrt{5} - 1}{2} > 0;$$

$$f(4) = \frac{\sqrt{4+5} + 4 - 1}{2 - 4} = -3 < 0.$$

4. Отже, $f(x) < 0$ на множині $[-5; -1) \cup (2; +\infty)$. Ця множина є єдинікою розв'язком даної нерівності.

Відповідь: $[-5; -1) \cup (2; +\infty)$.

У шкільному курсі математики важливе місце посідають алгебраїчні нерівності з однім невідомим. Учням потрібно зазначити, що алгебраїчні нерівності також розв'язують методом інтервалів, спираючись на наведений вище алгоритм цього методу. Однак у разі його застосування до розв'язування окремих видів алгебраїчних нерівностей можна дещо спростити цей алгоритм, уникнувши при виконанні його третього кроку обчислення значень функції $f(x)$ у вибраних точках з утворених інтервалів.

На нашу думку, доцільним буде окремо зупинитися на розв'язуванні дробово-раціональних нерівностей, зазначивши учням, що цей вид нерівностей, як правило, розв'язують так.

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПІН

1. Усі членки нерівності переносять у ліву частину, зводять їх до спільногом знаменника і подають ліву частину нерівності у вигляді $\frac{F(x)}{G(x)}$. В результаті одержують нерівність, рівносильну даний, яка має вигляд: $\frac{F(x)}{G(x)} > 0$, або $\frac{F(x)}{G(x)} \geq 0$, або $\frac{F(x)}{G(x)} < 0$, або $\frac{F(x)}{G(x)} \leq 0$.

2. Якщо це можливо, то ліву частину $\frac{F(x)}{G(x)}$ одержаної нерівності зводять до вигляду

$$\frac{(x-a_1)^{m_1}(x-a_2)^{m_2}(x-a_3)^{m_3}\dots(x-a_k)^{m_k}}{(x-b_1)^{l_1}(x-b_2)^{l_2}(x-b_3)^{l_3}\dots(x-b_n)^{l_n}} \quad (1),$$

де $m_1, m_2, m_3, \dots, m_k$, $l_1, l_2, l_3, \dots, l_n$ — натуральні числа, $a_i \neq a_j$, $b_i \neq b_j$, при $i \neq j$, $a_i \neq b_j$ при будь-яких i і j ($i = 1, 2, 3, \dots, k$, $j = 1, 2, 3, \dots, n$).

Часто для того, щоб ліву частину $\frac{F(x)}{G(x)}$ нерівності подати у вигляді (1), виконують певні

перетворення нерівності. Наприклад, помножують або ділять ліву і праву частини нерівності на певні відмінні від нуля числа або на певні вирази, що містять невідоме, скорочують дробовий вираз тощо. При цьому потрібно спідкувати за тем, щоб всі виконувані перетворення не порушували рівносильність нерівностей.

Чисельник виразу (1) позначимо $F_1(x)$, а його знаменник — $G_1(x)$. Оскільки

$$F_1(x) = (x-a_1)^{m_1}(x-a_2)^{m_2}(x-a_3)^{m_3}\dots(x-a_k)^{m_k} = 0 \Leftrightarrow \begin{cases} x = a_1, \\ x = a_2, \\ \vdots \\ x = a_k \end{cases}$$

$$G_1(x) = (x-b_1)^{l_1}(x-b_2)^{l_2}(x-b_3)^{l_3}\dots(x-b_n)^{l_n} = 0 \Leftrightarrow \begin{cases} x = b_1, \\ x = b_2, \\ \vdots \\ x = b_n, \end{cases}$$

то числа $a_1, a_2, a_3, \dots, a_k$ є нулями функції $F_1(x)$, а числа $b_1, b_2, b_3, \dots, b_n$ — нулями функції $G_1(x)$.

Якщо показник степеня при множнику $(x-a_i)$ (при множнику $(x-b_j)$) є парне число, то число a_i (число b_j) називають *членом парної кратності* функції $F_1(x)$ (функції $G_1(x)$). На малюнках нулі парної кратності функцій $F_1(x)$ і $G_1(x)$ підкреслюватимемо.

3. На числовій прямій позначають точки $a_1, a_2, a_3, \dots, a_k, b_1, b_2, b_3, \dots, b_n$. При цьому точки $b_1, b_2, b_3, \dots, b_n$ завжди позначають незафарбованими кружечками, оскільки вони не входять до області визначення функції $\frac{F_1(x)}{G_1(x)}$. Точки $a_1, a_2, a_3, \dots, a_k$ позначають незафарбованими кружечками, якщо знак нерівності строгий ($>$ або $<$), і зафарбованими кружечками, якщо знак нерівності нестрогий (\geq або \leq). Підкреслюють також точки, які мають парну кратність.

4. Починаючи з правого верхнього краю, малюють лінію (так звану змійку), що проходить через усі позначені точки $a_1, a_2, a_3, \dots, a_k, b_1, b_2, b_3, \dots, b_n$. При проходження через точки парної кратності ця лінія не переходить на іншій бік від числової прямої, а спрямовується до наступної точки, позначеної на числовій прямій.

Над інтервалами, де “zmijka” розміщується вище числової прямої, ставлять знак “+”, над інтервалами, де “zmijka” розміщується під часової прямої, — знак “-”.

5. Множину розв'язків нерівності $\frac{F_1(x)}{G_1(x)} > 0 \left(\frac{F_1(x)}{G_1(x)} < 0 \right)$ є об'єднанням інтервалів, над (під) якими стоїть знак “+” (знак “-”).

Якщо нерівність має вигляд $\frac{F_1(x)}{G_1(x)} \geq 0$ або $\frac{F_1(x)}{G_1(x)} \leq 0$, то у відібраних інтервалах включають ті їх межові точки, які на малюнку були позначені зафарбованими кружечками (це нулі функції $F_1(x)$).

Якщо всі перетворення, які здійснюються при розв'язуванні даної нерівності, не порушували рівносильності нерівностей, то одержана множина розв'язків останньої нерівності є множиновою розв'язкою відповідної нерівності.

Необхідно наголосити учням, що наведене правило розв'язування дробово-раціональних нерівностей називають *правилом "змійки"*.

Приклад 3. Розв'язати нерівність $\frac{1}{x+1} - \frac{1}{x-1} \geq \frac{2}{3x+1}$.

Розв'язання. Ця нерівність є дробово-раціональною. Для її розв'язування скористаємося правилом "змійки".

Спочатку зведемо дану нерівність до вигляду $\frac{F(x)}{G(x)} \geq 0$. Для цього перенесемо всі члени цієї нерівності в ліву частину і зведемо їх до спільного знаменника:

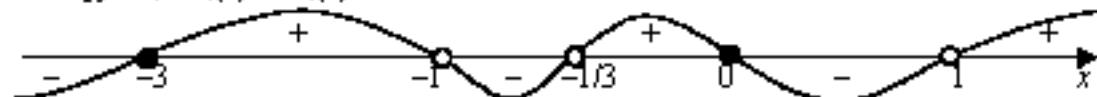
$$\frac{1}{x+1} - \frac{1}{x-1} \geq \frac{2}{3x+1} \Leftrightarrow \frac{1}{x+1} - \frac{1}{x-1} - \frac{2}{3x+1} \geq 0 \Leftrightarrow \frac{-2x^2 - 6x}{(x+1)(x-1)(3x+1)} \geq 0.$$

Ліву частину останньої нерівності зведемо до вигляду (1).

$$\frac{-2x^2 - 6x}{(x+1)(x-1)(3x+1)} \geq 0 \Leftrightarrow \frac{-2x(x+3)}{3\left(x+\frac{1}{3}\right)(x+1)(x-1)} \geq 0 \Leftrightarrow \frac{x(x+3)}{\left(x+\frac{1}{3}\right)(x+1)(x-1)} \leq 0.$$

3. В останній нерівності $F_1(x) = x(x+3)$ і нулі функції $F_1(x)$ — це числа $x=0$ і $x=-3$; $G_1(x) = \left(x+\frac{1}{3}\right)(x+1)(x-1)$ і числа $x=-\frac{1}{3}$, $x=-1$, $x=1$ — нулі функції $G_1(x)$. Нулів парної кратності функції $F_1(x)$ і $G_1(x)$ не мають. Точки $x=-\frac{1}{3}$, $x=-1$, $x=1$ позначено на числової прямій незафарбованими кружечками, а точки $x=0$ і $x=-3$ — зафарбованими.

4. Починаючи з правого верхнього краю малюнка "змійку", яка проходить через усі позначені точки. При цьому враховуємо, що серед позначеных точок немає нулів парної кратності функцій $F_1(x)$ і $G_1(x)$.



Над інтервалами, де "змійка" розміщується вище числової прямої, позначаємо знак "+" , а де нижче — знак "-".

5. Отже, множиново розв'язок нерівності $\frac{x(x+3)}{\left(x+\frac{1}{3}\right)(x+1)(x-1)} \leq 0$ є множина

$(-\infty; -3] \cup \left(-1; -\frac{1}{3}\right) \cup [0; 1]$. Оскільки при розв'язуванні даної нерівності всі виконувані перетворення приводили до рівносильних нерівностей, то множина $(-\infty; -3] \cup \left(-1; -\frac{1}{3}\right) \cup [0; 1]$ є множиновою її розв'язкою.

Відповідь: $(-\infty; -3] \cup \left(-1; -\frac{1}{3}\right) \cup [0; 1]$.

Необхідно пояснити учням, що правило "змінки", яке застосовується при розв'язуванні дробово-раціональних нерівностей, за своїм змістом є тим самим алгоритмом розв'язування нерівностей методом інтервалів. Однак у застосуванні до розв'язування дробово-раціональних нерівностей правило "змінки" є набагато зручнішим, оскільки відпадає потреба вибирати з кожного з утворених інтервалів точки й обчислювати у цих точках значення функції $f(x) = \frac{F(x)}{G(x)}$. Віднайти проміжки, що є розв'язками в исходній нерівності, допомагає проведена "змінка".

$$\text{Приклад 4. Розв'язати нерівність } \frac{(-x^2 + x - 1)(x - 1)^3 (x^2 - 4)^2 (x^2 - 9)^5}{(1+3x)(x^2 - x - 6)} \leq 0.$$

Розв'язання. Перетворимо дану нерівність:

$$\frac{(-x^2 + x - 1)(x - 1)^3 (x^2 - 4)^2 (x^2 - 9)^5}{(1+3x)(x^2 - x - 6)} \leq 0 \Leftrightarrow$$

$$\frac{-(x^2 - x + 1)(x - 1)^3 (x - 2)^2 (x + 2)^2 (x - 3)^5 (x + 3)^5}{3\left(x + \frac{1}{3}\right)(x - 3)(x + 2)} \leq 0 \Leftrightarrow$$

$$\frac{(x^2 - x + 1)(x - 1)^3 (x - 2)^2 (x + 2)^2 (x - 3)^5 (x + 3)^5}{\left(x + \frac{1}{3}\right)(x - 3)(x + 2)} \geq 0.$$

Оскільки дискримінант квадратного тричлену $x^2 - x + 1$ менший за нуль і коефіцієнт при x^2 додатний, то $x^2 - x + 1 > 0$ при всіх $x \in \mathbb{R}$. Тому, поділивши обидві частини останньої нерівності на вираз $x^2 - x + 1$, одержимо рівносильну їй нерівність

$$\frac{(x - 1)^3 (x - 2)^2 (x + 2)^2 (x - 3)^5 (x + 3)^5}{\left(x + \frac{1}{3}\right)(x - 3)(x + 2)} \geq 0.$$

Після сокорочення у лівій частині на $x - 3 \neq 0$ і $x + 2 \neq 0$ одержимо

$$\frac{(x - 1)^3 (x - 2)^2 (x + 2)^2 (x - 3)^4 (x + 3)^5}{\left(x + \frac{1}{3}\right)(x - 3)(x + 2)} \geq 0 \Leftrightarrow \begin{cases} \frac{(x - 1)^3 (x - 2)^2 (x + 2)^2 (x - 3)^4 (x + 3)^5}{x + \frac{1}{3}} \geq 0, \\ x \neq 3, \\ x \neq -2. \end{cases}$$

Розв'язко м нерівності

$$\frac{(x - 1)^3 (x - 2)^2 (x + 2)^2 (x - 3)^4 (x + 3)^5}{x + \frac{1}{3}} \geq 0 \quad (2).$$

Її ліва частина має вигляд (1). Тут $F_1(x) = (x - 1)^3 (x - 2)^2 (x + 2)^2 (x - 3)^4 (x + 3)^5$, $G_1(x) = x + \frac{1}{3}$. Нуліми функції $F_1(x)$ є $x = 1, x = 2, x = -2, x = 3, x = -3$, серед яких $x = 2$ і $x = 3$ – нулі парної кратності. Нулем функції $G_1(x)$ є $x = -\frac{1}{3}$. На числовій прямій зафарбованими

найдіємо проміжки, що є розв'язками в исходній нерівності:

кружечками позначено точки $x = 1, x = 2, x = -2, x = 3, x = -3$. При цьому підкреслено нулі парної кратності $x = 2$ і $x = 3$. Незафарбованим кружечком позначено точку $x = -\frac{1}{3}$.



“Змійку” починаємо малювати з правого верхнього краю. При проходженні через точки $x = 3$ і $x = 2$ “змійка” не переходить на інший бік від числової прямої.

Множину розв’язків нерівності (2) є множина $(-\infty; -3] \cup \left[-2; -\frac{1}{3}\right) \cup [1; +\infty)$.

Вилучивши з цієї множини точки $x = -2$ і $x = 3$, одержимо множину

$$(-\infty; -3] \cup \left(-2; -\frac{1}{3}\right) \cup [1; 3) \cup (3; +\infty),$$

яка є множиною розв’язків висідної нерівності.

$$\text{Відповідь: } (-\infty; -3] \cup \left(-2; -\frac{1}{3}\right) \cup [1; 3) \cup (3; +\infty).$$

Далі необхідно наголосити учням, що оскільки дробово-раціональні нерівності $\frac{F(x)}{G(x)} > 0, \frac{F(x)}{G(x)} \geq 0, \frac{F(x)}{G(x)} < 0, \frac{F(x)}{G(x)} \leq 0$ при $G(x) \equiv c$ (c — відмінне від нуля дійсне число)

перетворюються на цілі раціональні нерівності, то наведене раніше правило “змійки”, яке використовується при розв’язуванні дробово-раціональних нерівностей, можна застосовувати і до розв’язування цих раціональних нерівностей (при цьому слід лише враховувати, що функція $G(x)$ не має нулів).

Приклад 5. Розв’язати нерівність

$$(x^2 - 4)(x^2 - 4x + 4)(x^2 - 6x + 8)(x^2 + 4x + 4)(x^2 - 4x + 5) < 0.$$

Розв’язання. Ця нерівність є ціловою раціональною нерівністю вигляду $F(x) < 0$, де $F(x) = (x^2 - 4)(x^2 - 4x + 4)(x^2 - 6x + 8)(x^2 + 4x + 4)(x^2 - 4x + 5)$.

Перетворюючи дану нерівність, зводимо її ліву частину до вигляду

$$F_1(x) = (x - a_1)^{m_1} (x - a_2)^{m_2} (x - a_3)^{m_3} \dots (x - a_k)^{m_k} \quad (3),$$

де $m_1, m_2, m_3, \dots, m_k$ — натуральні числа і $a_i \neq a_j$ при $i \neq j$.

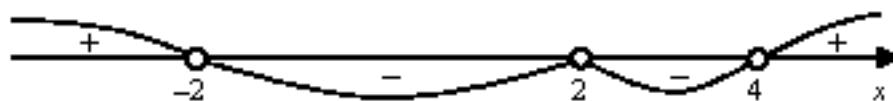
$$F(x) < 0 \Leftrightarrow (x-2)(x+2)(x-2)^2(x-4)(x+2)^2(x^2 - 4x + 5) < 0 \Leftrightarrow$$

$$\Leftrightarrow (x-2)^4(x+2)^3(x-4)(x^2 - 4x + 5) < 0.$$

Оскільки $x^2 - 4x + 5 > 0$ при всіх $x \in \mathbb{R}$, то поділивши праву і ліву частини останньої нерівності на $x^2 - 4x + 5$, одержимо рівносильну їй нерівність

$$(x-2)^4(x+2)^3(x-4) < 0.$$

Множину розв’язків цієї нерівності, а отже, і висідної нерівності є множина $(-2; 2) \cup (2; 4)$.



$$\text{Відповідь: } (-2; 2) \cup (2; 4).$$

Приклад 6. Розв’язати нерівність $-2x^2 - 5x + 3 \leq 0$.

Розв’язання. Дано нерівність є ціловою раціональною нерівністю вигляду $F(x) \leq 0$, де $F(x) = -2x^2 - 5x + 3$. Перетворюючи цю нерівність, зводимо її ліву частину до вигляду (3). Для

цього розкладемо квадратний тричлен $F(x)$ на множники. Його коренями є числа $x = \frac{1}{2}$ і $x = -3$.

Тому $-2x^2 - 5x + 3 = -2\left(x - \frac{1}{2}\right)(x + 3)$ і дана нерівність набуває вигляду $-2\left(x - \frac{1}{2}\right)(x + 3) \leq 0$, звідки $\left(x - \frac{1}{2}\right)(x + 3) \geq 0 \Leftrightarrow x \in (-\infty; -3) \cup \left(\frac{1}{2}; +\infty\right)$.



$$\text{Відповідь: } (-\infty; -3) \cup \left(\frac{1}{2}; +\infty\right).$$

Приклад 7. Розв'яжти нерівність $x^4 + 4x^3 + 4x^2 - 4x - 5 \geq 0$.

Розв'язання. Данна нерівність є цілою раціональною нерівністю вигляду $F(x) \geq 0$, де $F(x) = x^4 + 4x^3 + 4x^2 - 4x - 5$. Перетворимо цю нерівність, зводячи її ліву частину до вигляду (3). Для цього розкладемо многочлен $F(x)$ на множники. Знайдемо корені $F(x)$. Усі цілі корені $F(x)$ знаходяться серед дільників вільного члена — числа -5 , тобто серед чисел $\pm 1, \pm 5$. Оскільки $F(1) = 1^4 + 4 \cdot 1^3 + 4 \cdot 1^2 - 4 \cdot 1 - 5 = 1 + 4 + 4 - 4 - 5 = 0$, то $x = 1$ є коренем многочлена $F(x)$ і тому вираз $x^4 + 4x^3 + 4x^2 - 4x - 5$ можна поділити без залишку на двочлен $x - 1$. Поділивши $x^4 + 4x^3 + 4x^2 - 4x - 5$ на $x - 1$ у стовпчик, дістанемо в результаті $x^3 + 5x^2 + 9x + 5$. Отже, $F(x) = (x - 1)(x^3 + 5x^2 + 9x + 5)$.

Тепер розкладемо на множники многочлен $x^3 + 5x^2 + 9x + 5$. Цілі корені цього многочлена лежать серед дільників числа 5 , тобто серед чисел $\pm 1, \pm 5$. Перевірюю можна встановити, що число $x = -1$ є коренем цього многочлена і тому цей многочлен можна поділити без залишку на двочлен $x + 1$. Після ділення $x^3 + 5x^2 + 9x + 5$ на $x + 1$ у стовпчик дістанемо вираз $x^2 + 4x + 5$. Отже,

$$F(x) = (x - 1)(x + 1)(x^2 + 4x + 5).$$

Оскільки дискримінант квадратного тричлена $x^2 + 4x + 5$ менший за нуль, то він на лінійні множники не розкладається.

Отже, дана нерівність рівносильна нерівності

$$(x - 1)(x + 1)(x^2 + 4x + 5) \geq 0.$$

Оскільки $x^2 + 4x + 5 > 0$ при всіх $x \in \mathbb{R}$, то поділивши праву і ліву частини останньої нерівності на $x^2 + 4x + 5$, дістанемо рівносильну їй нерівність

$$(x - 1)(x + 1) \geq 0,$$

ліва частина якої вже має вигляд (3). Множину розв'язків нерівності $(x - 1)(x + 1) \geq 0$, а, отже, і відповідної нерівності, є множина $(-\infty; -1] \cup [1; +\infty)$.



$$\text{Відповідь: } (-\infty; -1] \cup [1; +\infty).$$

ЛІТЕРАТУРА

- Програма з математики для загальноосвітніх навчальних закладів // Газета "Математика". — №35, вересень 2001. — 64 с.

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Зиновія НАГАЧЕВСЬКА

ОСВІТНІ ПРОГРАМИ ПЕРШИХ ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИХ ЖІНОЧИХ ВІЧІ ЗБОРІВ

Концептуальні засади жіночого руху як невід'ємної складової національно-культурних змагань українського народу утверджувалися зусиллями не одного покоління "свідомих одиць" суспільства. Вже на початковому етапі становлення й зміст організованої жіночої діяльності визначалися шляхом спільноти "їхніх гадок", тобто в процесі колективної праці. При цьому на українських етнічних територіях, які входили до складу Австро-Угорської імперії, з цією метою найчастіше використовувалися вічі.

Довідково-інформаційна література минулого й сучасності ("Енциклопедія Українознавства" за ред. В. Кубайовича, "Новий тлумачний словник української мови", "українська радянська енциклопедія"), трактуючи вічі як загальні масові збори, на яких обговорювалися і вирішувалися важливі державно-громадські справи, акцентує на їх давніх витоках і високих повноваженнях, що знайшли відображення в історичних джерелах, у художній літературі та в усній народній творчості. Широко практиковані в часи князької Русі, вони занепадають в Україні у добу польського панування.

Відродження наприкінці 70-х — на початку 80-х рр. ХІХ ст. вічевого руху на західноукраїнських землях нерозривно пов'язане з еманципаційними національно-демократичними домаганнями галицьких і буковинських українців, результатом яких стали конституційні свободи, "даровані" монархом національним меншинам у межах австро-угорської держави.

Матеріали дослідження показують, що проведення віч вимагало попередньої організаторсько-популяризаційної роботи, яка активізувала громадську думку: створювалися спеціальні комітети з числа відомих політичних і культурно-освітніх діячів, загодя укладалися програми, готовілися проекти резолюцій тощо. Як правило, такі зібрання супроводжувалися масовими просвітницькими заходами. Наприклад, одному з перших народних віч у Галичині, яке відбулося у Львові в червні 1883 р., передувало звернення львівським "Русинам" до "Русинів" усього краю, підписане засновником товариства "Просвіта" А. Вахтангом, тодішнім редактором провідної рідномовної суспільно-політичної газети "Діло" А. Горбачевським, послом до галицького сейму Ю. Романгутком та ін. Поміщене в українських часописах, воно знайомило більш широкий загал із питаннями, які виносилися на всенародне обговорення. Поруч із проблемами економічного й політичного характеру ("Яким способом підвищити добробут нашого краю, а особенно нашого народу", "Політичне положення русинів у Галичині"), на вічі планувалося проаналізувати "теперішнє устройство школи в Галичині", обґрунтувати "конечну потребу" його зміни "в користь руского народу" [1, 86]. Логічним завершенням вічі мають бути декламаційно-музичний вечір, присвячений пам'яті М. Шашкевича, який доручалося підготувати українським академічним товариствам.

Підтвержденим інтересу до вічевої програмки є той факт, що воно зібрало понад п'ять тисяч учасників. В цілому декларативний характер його резолюцій, у них чітко простежується позиція прогресивної частини скідногалицького суспільства стосовно отриманих проблем. Зокрема, прагнучи захистити українське шкільництво від зростаючих полонізаційних тенденцій, віч поставило вимогу, "щоби ц.к. центральне правительство зволило притягати всім властивою рускою частині Галичини" про постанови її розпорядження Міністерства відповідно і освіти Австро-Угорщини щодо вживання української мови в урядуванні і в судах, дотримання їх положень у діяльності утраквістичних учительських семінарій — чоловічих у Львові,

Станиславі й Тернополі, аналогічних жіночих у Львові й Переяславі та ін. У випадку їх неіменовання віче заликало поспів-українців “до солідарного з положенням своїх мандатов...” [2, 97].

Про увагу найвідоміших на західноукраїнських землях ученоїх, письменників, педагогів до проблем освіти й виховання дітей і молоді свідчать їх виступи на іншіх тогочасніх вімах. Широкий відгомін і підтримку серед освіченої громадськості знайшли основні положення “реферату на вічі снятинським” Івана Франка, вперше видрукуваного у двотижневику “Народ” 1892 року під заголовком “Наши народні школи і їх потреби”, які на десятиліття визначили пріоритети діяльності українських громадських організацій, серед них і жіночих тов аристе, у царині початкового шкільництва. Доповідач, який “школами ніколи особливо не занимався, учителем... ніколи не був”, вибір теми свого виступу мотивував тим, що школа — “то так, як і політика; тільки делі, вибрані та похищані її роблять, нею керують, але всі люди чують їх роботу на своїй шарі, платять за неї то грішни, то кров’ю” [3, 108]. Глибоко і всебічно проаналізувавши стан народної освіти в краї, І.Франко дійшов висновків, до окремих із яких варто прислухатися й сьогодні, через 100 років після їх опублікування.

Щоб подолати масову неграмотність галицької “людності”, треба, підкреслював письменник, забезпечити передусім високу фахову підготовку вчительстві (“Учителем школа стоять; коли учитель непотрібний, непріготований, несумісний то й школа ні до чого”). По-друге, встановити належну оплату вчительської праці (“Учитель у нас бере менше, ніж перший-ліпший вонкий при суді або стражник при криміналі”). По-третє, зменшити наловину вакансій класів, яка сягала від 60 до 100 дітей. І, насамперед, не робити з початкових школ “маленькі університети”, у яких учнів дають “усього потрохи”, часто лише “хвостики, обрізки, а не раз попросту пуштину” від наукових “премудростей”. Укладені за таким принципом навчальні програми не давали змоги дітей “навіть добре читати”, спонукали налагати “головно на польське...” [3, 113–115].

Вивчення творчої спадщини “Будітель” жіночого руху (М.Драгоманова, І.Франка, М.Павліка, М.Ганкевича, К.Трильовського) та його “пionerok” (У.Крачченко, Н.Кобринської, О.Кобилянської, К.Малицької, Є.Ярошинської) переконує, що вже у 1880-х рр. до участі у вімах заполучаються представниці нечищеної когорти жіноч-інтелігенції Галичини й Буковини, як правило, дружини й доньки священиків, молоді вчительки. Закономірно, що їх цікавлять насамперед ті збори, на яких їдеться про становище жінок в суспільстві, їх права та роль у сфері “жіночої” діяльності, перш за все у царині освіти й виховання підростаючого покоління. Так, на студентському вічі в Коломиї, скликаному 7 серпня 1884 р. “в справі українських вкладів у Львівському університеті, катедри української історії...”, а позатим у справі вкладової мови в гімназіях Галичини”, “прекрасний реферат про справу жіночу” виголосив Василь Полянський — майбутній військовий лікар, активний член українського молодіжного тов аристства “Сім” у Відді. З цього приводу дослідниця українського жіночого руху в діаспорі І.Кнаш писала: “... як у 1880 році відбулося з ініціативи віденської “Сім” перше віче українських студентів, так і перший преподбільний голос у справі жіночої рівноправності вийшов від словоної” [4, 36]. Присутній на вічі І.Франко, тоді кореспондент газети “Діло”, на її сторінках повідомив, що в день віча “відбувається в Коломиї вечірок”, на якому присутні вислухали “очитки двох жінок — Русинок про справу жіночу”. За його словами, поруч із виступом В.Полянського, вони показали, що й серед галицько-руської суспільності проявився вже той самий поступовий дух, котрий на Західі Європи “попикав жіночтво” разом із чоловіками в перші ряди борців за людське добро, за просвіту і за права народні. “Публичні виступи нашіх жінок в Коломиї і то в предметах теоретичнись, наукових... — заголовок автора кореспонденції, — дають нам поруку, що жіночтво наше розбуджене, що загальний напрям змагань сучасників не обмежується його... що швидше Русь наша може надіятися, що і в жінках русики найде собі дуже спільну і трезвату підпору...” [5, 2].

З-поміж жінок, які брали участь у коломийському вічі та у “вечерку”, найпомітнішою була постать Наталії Кобринської — організатора західноукраїнського жіночого руху в цілому та першік віч і зборів жіноч-українок зокрема. Саме на цьому вічі вона вперше побачила І.Франка, хоч уже до того “обміклася була з ним листами”, а також познайомилася з М.Павліком [6, 1273].

Таким чином, 1884 рік започатковує розгляд на вімах “жіночих питань” та безпосередню участь у гімнавізах заходах представниць освіченого жіночтва Західної України.

Коломийське віче стало для Наталії Кобринської поштовхом до самостійної практичної реалізації емансипаційних ідей. Уже сьомим жовтня 1884 р. датується проведення перших зборів невеликого кола жінок м. Станиславова, які ухвалили статут її основного громадського дітища — “Товариства руських жінок” (українських жінок — З.Н.), про що інформувала передова стаття “Діла” під назвовою “Перед збором руського жіночого товариства в Станиславові”. Її авторство, за даними вченых (М.Возняка, І.Кирич), належить І.Франкові. Тут же був вміщений проект статуту майбутньої жіночої організації, основну мету якої розкриває його перший параграф: “Товариство руських жінок” визначило собі задачу ширити освіту межі руским жіноцтвом й уможливити ему користання з образовання” [7, 1].

Проте “початковою датовою” в історії західноукраїнського жіночого руху вважаються перші збори “Товариства руських жінок” у Станиславові восьмого грудня 1884 року. Докладний звіт про них, як і “проредаговану до друку” промову на зборах Н.Кобринської, в часописі “Діло” знову подав “пригнаний” на цих зборах І.Франко [8, 120]. Надіслані на адресу зборів вітальні листи й телеграми (від “Просвіти”, Наукового товариства імені Шевченка, “Руської бесіди” у Львові, товариства “Сім” у Відні, редакцій “Діла”, “Шкільної часописі”, півівського, коломийського, стрийського жіноцтва та ін.), відгуки про них у тогочасних українських, російських, польських періодических виданнях, спогади і статті жіночих ділчок підтверджують висновки дослідників про те, що організаційну працю Н.Кобринської громадськість зустріла присланто (за її словами, “спілпатично”). Виголошена нею на зборах доповідь виявилася першою програмово просвіті та західноукраїнського жіноцтва, передусім через “літературу белетристичну”. Неодмінною умовою і важливим засобом популяризації знань серед жінок діячка вже тоді визначила “якесь добре видавництво”, яке б подавало їм “правдивий духовний корм” [4, 55].

Причини акцентування на проблемах освіти в жіночому русі розкриває стаття Н.Кобринської “Про первісну ціль товариства руських жінок в Станиславові, зав'язаного 1884 р.”. “Кому не звісна наша жіноча наука, котра, крім музики і літератури, не висходить поза обруб найактивніших, елементарніших відомостей? — запитувала автор. — Вище студії — то дорога перед нами заперта, і мусимо вдовольнятися знанням, котре навіть не вирівнює мужеським середнім школам”. Жінкам, “котрі бажають ширшого знання, лишається лише один-однієї спосіб: читання книжок”. Відтак члени станиславівської жіночої організації “поклали собі метою вчитися на розвій жіночого духу через літературу, бо література була все вірнаком образом яскраві та темні сторін суспільного ладу, його потреб і недостатків” [9, 297–298].

І хоч перше світське товариство українок, незважаючи на участь у ньому “найактивніших” тогочасних жінок, так і не зуміло виконати всіх наміченних його організаторикою завдань, воно (переважно стараннями самої Н.Кобринської) все ж таки пробудило в середовищі жіноцтва прагнення обстоювати свої освітні, а згодом і політичні права. Думка про потребу знань для широкого загалу, опреподвнена на жіночих зборах 1884 року, трансформувалася в такі практичні заходи як заснування жіночих читальень з “відчитанням” у них активнішими учасниць жіночого руху, безплатних “позичальень” книжок, організація аматорських дівочих театрів і хорів (в одному з них у Тернополі зробила свої перші кроки до великої сцени Соломія Крушельницька), у збирання фольклорних матеріалів, зразків народного мистецтва тощо.

Чи не найважливішим організаційно-просвітницьким здобутком жінок-інтелігенток 80-х рр. ХІХ ст. стала реалізація ідеї Н.Кобринської про видання українського жіночого альманаху. Цей “первоцвіт жіночого виробу” вийшов у Львові 1887 року під назвовою “Перший вінок” за сприяння представниць передового жіночтва з усієї України, засідічниць іх прагнення до соборності в жіночому русі [4, 71].

Узагальненим і логічним завершенням тогочасних освітніх домагань Н.Кобринської та її однодумців виявилася підготовлена ділчкою петиція до Державної ради (австро-угорського парламенту) за підписом 226 осіб з приводу допущення жінок Галичини й Буковини до навчання в університетах і заснування в краї хоча б одної жіночої гімназії, схвалено зустрічута чеськими, німецькими, австрійськими жіночими організаціями. Восьмого травня 1890 р. посол Іван Озаркевич — батько Н.Кобринської, незважаючи на спротив нового намісника Галичини

графа К.Бадені, відомого своїми антиукраїнськими настроями, висі її на розгляд Х сесії Палати послів в іншого законодавчого органу Австро-Угорщини.

З тих пір обстоювання університетської освіти стало одним із пріоритетів педагогічно-просвітницької діяльності українських жіночих організацій.

Новий етап у західноукраїнському жіночому русі започаткувало віче, зінайдоване Н.Кобринською першого вересня 1891 р. у м.Стрию. Воно зібрало “над 30 жінок” (для порівнання: на першому з’їзді Української радикальної партії було близько 30 осіб), котрі представляли не тільки Галичину (Броди, Бережани, Коломийщину), але й Буковину. Як зауважувалося в редакційній статті часопису “Народ”, “живілися на нім лише ті жінки, котрі вийшли думкою поза круг домашніх занять, зрозуміли, що добро їх, як добро їх родин залежить від добра і щастя цілої суспільності, серед істрої жінот” [10, 282].

Тогочасна періодика по-різному іменувала це жіноче зібрання. Якщо “Діло”, “Зоря”, згодом “Літературно-науковий вісник” трактували його як перше жіноче віче, “Буковина” називала з’їздом жіноцтва, то “Народ” — першим жіночим зборами. Проте в одній з значеннях віча українська преса в особі її засновників, редакторів і знаніс у краї дописувачів, передусім І.Франка й М.Павліка, була одностайною: стрийське віче “розвирвало” думку про “справу жіночу”, дало поштовх до “оживленої” дискусії з приводу порушених на ньому проблем, яка набула загальносуспільногозвучання.

Аналіз програми жіночого віча 1891 року підтверджує, що його учасниці значно впевненіше і рішучіше звернулися з “протестом і домаганнями до керманчів держави”, більшість із яких стосувалася захисту освітніх прав жіноцтва. Головним питанням порядку денного віча стало поновлення петиції до Ради державної про допуск жінок до навчання в університетах та про відкриття хоча б одної жіночої гімназії або доповнення діючих виділових жіночих шкіл “преписаннями для гімназій предметами”, тобто латинською та грецькою мовами, осільки попереднє аналогічне прохання українок залишилося невикрішеною [11, 176]. І петицію, і відозву до жінок Галичини й Буковини з цих “точок” програми віче прийнято одноголосно. За підписом Н.Кобринської та Є.Ярошинської, обраних референтками для реалізації вічевих ухвал, відозва того ж року побачила світ у провідніх періодичніх виданнях краю.

Важливу педагогічну ініціативу стрийського віча викликала запропонований Н.Кобринською проект організації українських “охоронок” — дошкільних інституцій сесонного характеру для дітей селян. Попри дискусію, яка “розвинулася” у процесі розгляду цього питання, доповідачі вдалося переонати учасниць віча у соціально-економічній, культурно-освітній і політичній діяльності цього типу залишів. За їх словами, вони мали полегшити жінці її “домашні роботи”, оберігати позбавленісі належного материнського догляду малюків від нещаєнісівпадків та уможливити охоченням шкільним навчанням дітей старшого віку, “котрі замість ходити до школи... мусять багати і доглядати” своїх молодіжісі сестер і братів. Але найголовніше, підкреслювало просвітителька, українські охоронки будуть “вирівати” дошкільнят з-під опіків існуючих польських “оступок”, які “під покришкою гуманних змагань... криють грубо ретроградні іди, до котрих... належить змагане до винардовлення нашого народу” [10, 282]. Віме тамож прийнято пропозиції Н.Кобринської щодо способів вирішення цього актуального завдання: направлення проекту на розгляд органів місцевого громадського самоврядування, підготовка відозви до жіноцтва щодо участі в популяризації даної “гадині”, збирання коштів для заснування охоронок, створення з цією метою спеціальних жіночих комітетів тощо [10, 283].

Вивчення проблеми показує, що отримані Н.Кобринською ідея українських дошкільних залишів визначила ще одну перспективну лінію освітньо-виховної діяльності жіночих організацій на наступний майже півстолітній період функціонування. Її безпосереднім результатом стало відкриття перших українських інституцій для дітей дошкільного віку вже у 1892 р. та заснування в 1900 р. окремого дошкільного товариства під назвою “Руська охоронка”.

Стрийське жіноче віче (як і збори жінок у Станиславові) актуалізувало питання видання другого жіночого альманаху, що знайшло відображення у ще одній відозві до українок Галичини й Буковини, теж підписаній Н.Кобринською і Є.Ярошинською. У ній наголошувалося на його значенні для просвіти жіноцтва та заликалося підтримати альманах

матеріально [12, 206]. Практичним втіленням цієї ідеї в життя виявилися три книги збірників праць "ріжніків авторів" "Наша долі", видані Н. Кобринською у 1893, 1895 і 1896 рр.

На важливість підняття на вічі 1891 року проблем вказує той факт, що вже 10 квітня 1892 р. "у великий ратушевій салі" м. Львова відбулося "загальне" жіноче віче, спікане Ф. Пружиновою та Я. Чайковською, на яке вперше "з'їхалися жінки ріжніків станів, товарицьких кругів і занятт" [13, 127]. Інформацію в "Народі" про його проведення першого квітня 1892 р. подала О. Кобилянська, яка акцентувала, що на вічі будуть і "руські реферати й промови", та висловила надію на участь у ньому українок із "провінції".

Референткою, котра поруч із організаторами віча — неукраїнками "промови по руски" з основного питання його проведення — про допуск жінок до навчання у високих школах, — стала Н. Кобринська. Крім того, вона була обрана заступником голови віча, а Ольга Франко — однією із його секретарів.

Розкривши загальні причини, що породили сізначену в порядку денному віча проблему, як і жіноче приттання взагалі, доповідач зосередилася на аналізі стану жіночої освіти у США, Росії, Франції, Швейцарії, де жінки вже студіювали у високих школах медицину, юриспруденцію, торгівельну справу та ін. При висвітленні освітнього поступу жінок з європейської та східної частин Галичини Н. Кобринська підкреслила: справа жіноча "живійше ... об'явилася перед русинок", хоч "руська суспільність далеко відішла від польської..." [13, 165]. Щоб підтвердити цю тезу, вона простежила основні віхи зростання самосвідомості галицьких і буковинських українок: від заснування жіночого товариства у Станиславові в 1884 р. до представлення восьмого січня 1892 р. петиції від учасниць стрийського жіночого віча (нарівні з петицією жінок-чешок) у Раду держави, яку Палата послів "приняла ... і віддала правительству до узгляднення" [13, 166].

На завершення виступу Н. Кобринська висловила сподівання, що домагання жінок-українок у царині допущення їх до навчання в університетах будуть законодавчо вирішенні, а черговим головним завданням жіночества краю ("без ріжніці народності і віри") визначено відкриття жіночої гімназії, виконання якого, на її думку, вимагало ще більшіх зусиль. За спостереженням діячів, уряди розвиненіх держав швидше погоджувалися допустити жінок до університетських студій, ніж відкривати для них середні школи. Проте без здобуття гімназійної освіти дозвіл на навчання в університеті залишався формальністю. Через те референтка запропонувала заснувати окреме жіноче товариство "в цілі заложення приватної гімназії", на зразок чеського товариства "Мінерва", яке успішно реалізувало цю функцію. Виступ Н. Кобринської та внесену пропозицію львівського жіночого віча "приняли рієсами оптесками, одноголосно", що вказувало на їх бажання спільно вирішувати важливі загальносуспільні проблеми.

У 1910 р. в Австро-Угорській імперії було прийнято закон про допущення жінок до студіювання в університетах. Однак з порядку денного жіночих зібрань питання високої освіти українок не зникалося, наповнювалося якісно новим змістом. Це підтверджують програми жіночих віч початку ХХ ст.

Першою після стрийського віча 1891 року преподанівською маніфестацією українського жіночества газета "Буковина" [1902, ч. 30] назвала жіноче віче у Станиславові, проведене 25 березня 1902 р. Як і передбачалося його програмою, вміщеною зазначено на сторінках провідних галицьких і буковинських часописів, на вічі обговорювалися питання організаційно-освітнього характеру, зокрема: "Про організацію жіночества по містах і селах" (К. Малицька), "Про становище жінок" (О. Бокенська), "Про університет" (В. Трушевич). Аналіз виступів, передусім "реферату" К. Малицької, тоді народної вчительки у м. Галичі, а також резолюцій віча підтверджує вірність молодшого покоління жіночих діячок напрямам роботи, визначеним їх попередниками в останні десятиліття XIX ст. Водночас засвідчує про розширення сфери діяльності існуючих у краї жіночих організацій (станиславівського товариства жінок, коломийського жіночого "кружка", "Клубу русинок" і "Кружка українських дівчат" у Львові та ін.). Якщо раніше українки домагалися права на вищу освіту взагалі, то на вічі у Станиславові 1902 року прозвучала вимога, співзвучна з домаганнями тогочасних провідників культурно-освітніх і педагогічних товариств національно-демократичної орієнтації, сформульована таким чином: "З огляду на конечні, а незаступкоєні культурні потреби руського народу, віча руських

жінок в Станиславові домагає ся від правительства як найскорішого заложення руського університету... З огляду на зовсім незіпovідну акцію правительства в цій справі віче узнає потребу заложення приватного руського університету і вимагає руське жіночтво до розвинення активності в цій справі” [14, 29].

Отже, українське зорганізоване жіночтво активно долучилося до справи українського приватного університету, широко дискутуваної серед національної свідомості громадянства, яка знайшла відображення на сторінках львівських періодичників видань “Діло”, “Руслан”, чернівецької “Буковини” та ін.

Щодо інших педагогічно-просвітницьких проблем, то віче ухвалило “візвати всіх циріск патріоток” з зайняттям організацією селянок, робітниць і слуг шляхом залучення їх до заснування захоронок (колишніх сморонок), читальень, проведення “відчуттів” (лекцій), “вечорниць народних”. Було також ухвалено звернутися до галицького сейму з проханням про “упаджування курсів ремісничих... для дівчат” і допущення їх до вже діючих аналогічних курсів для хлопців. Таким чином налаштовався новий напрям у діяльності жіночих організацій: окрім загальної освіти, в осередку їх уваги опинилися проблеми фахової підготовки жіночої молоді.

Традиційною залишалася турбота про власне жіноче видавництво або хоча б “о часописі для жіночтва сільського, чи то самостійну, чи в додатку до “Свободи”, або “Громадського голосу” (придігні органік українських національно-демократичної та радикальної партій, редакторами які тоді є Левицьким і М. Павликом — З.Н.) [15, 3].

Проте тільки через шість років вдалося зреалізувати цю давню мрію: першого березня 1908 р. вийшов другом перший номер жіночого часопису “Мета”, який “взяв собі за ціль розбудити загал жіночтва до суспільного життя та зорганізувати його в ряди свідомих громадян” [16, 5].

Незважаючи на превалюючі в українському жіночому русі передвоєнного десятиріччя домагання рівних політических прав, які стали предметом обговорення на львівських вімах 1904, 1906, 1912 рр., питання жіночої освіти і в цей період залишалося серед найактуальніших. Адже й на початку ХХ ст. “смішно малий процент” українських дівчат закінчували “найвищі наукові інституції”. Не могла задовільнити нити організаторів жіночого руху, більшість із яких тоді представляли український педагогічний загал, “наука” в діючих відповідних дівочих школах та в учительських жіночих семінаріях Львова і Перемишля, назавжди утримавши істичніми, а “в настільку суть... польськими”, особливо рівень викладання в них української мови та історії [17, 463–464]. Гостро відчувався брак української дівочої гімназії, який і далі обмежував доступ українок до університетів (перша польська приватна дівоча гімназія ім. Ю. Словачького постала у Львові вже з початком 1902 навчального року).

Вирішенням цих проблем активно займалися львівський “Клуб русинок”, педагогічні колективи та державної чоловічої академічної гімназії та приватної дівочої відповідової школи ім. Тараса Шевченка Руського товариства педагогічного, жіноче чернече об’єднання Сестер василіянок. Метою своєї діяльності їх також проголосила наймолодша генерація українського жіночтва, об’єднана в “Кружок українських дівчат” у Львові й Чернівцях. Так, “чоргово” справою жіночої молоді Львова в 1905 р. виявилася “пропаганда” за заснування дівочої гімназії. Для цього “Кружок українських дівчат” склікав у грудні 1905 р. віче, на якому виступили його засновники і провідниці, переважно студентки університету (Н. Будзинська, С. Данілевич, Д. Шухевич) [16, 5]. А вже з початком 1906/1907 н.р. під проводом Сестер василіянок у Львові відкритося підготовчий (7 учениць) і I-й класи (26 учениць) першої української дівочої приватної гімназії класичного типу, освяченої особисто митрополитом Андреєм Шептицьким [18, 19–20].

Так спільнотами зусиллями світських і релігійних організацій, педагогік-професіоналів втілилася в життя ще одна ідея українських жіночих зібрань.

Вище наведене уможливлює декілька висновків. Передусім, не виключає сумніву думка, висловлена ініціаторами видання окремою працею реферату К. Малицької на станиславівському жіночому віче 1902 року: коротка історія українських жіночих віч показує, що жіночтву не були чужими “історії і течії”, які тогочасні суспільні життя “викнасто на верх” [19, VII]. По-друге, можна констатувати, що жіночі віч кінця XIX — початку ХХ ст. стали, з одного боку, школовою відточенню публіцистичної майстерності провідниць жіночого руху і важливим членом формування засадничих ідей, які лягли в основу його концепції, а з іншого, — засобом

пробудження громадської активності різних верств жіночтва. По-третє, програми віч, спосіб обговорення питань, винесених на їх розгляд, ухвалені резолюції є одним із джерел освітнення першовитоків національного жіночого постулу, з'ясування внеску жіночо-українки у розвиток українського шкільництва, що є актуальним в умовах відродження всіх сфер державно-громадського життя України, зокрема її освіти й педагогіки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Отаза львівські Руспікові до Руспікові від Галичини // Руська рада. Газета для народу. — Коломия, 1883. — 15 червня. — С.85-86.
2. Народне віче во Львові // Руська рада. Газета для народу. — Коломия, 1883. — 1 липня. — С.93-98.
3. Франко І. Наші народні школи і їх потреби (реферат на від синтаксіс) // Франко І. Твори у 50 т. — Т.46. — Кн.2. — К.: Наукова думка, 1986. — С.108-115.
4. Книш І. Смолоцький у темряві. Наталія Кобринська й український жіночий рух. — Вінниця: Накладом автора, 1957. — 302 с.
5. Вандорівка руском молодіжі (III-та Кореспонденція "Діло") // Діло. — 1884. — 28 липня. — С.2.
6. Огоновський О. Наталія Кобринська / У кн.: Огоновський О. Історія літератури руском. — Львів, 1893. — ЧІІ. — С.1263-1305.
7. Перед збором руского жіночого товариства в Станиславові // Діло. — 1884. — 20 листопада. — С.1.
8. Книш І. Іван Франко та рівноправність жінки. У 100-річчя з дня народження. — Вінниця: Накладом автора. — 1956. — 155 с.
9. Наталія Кобринська. Вибрані твори. — К.: Дніпро, 1980. — С.297-301.
10. Перше жіноче віче в Стрию // Народ. — 1891. — Ч.20 і 21. — 24 жовтня. — С.282-284.
11. Кобринська Н. В спрій жіночої петції до ради державної // Народ. — 1891. — Ч.10-12. — 5 червня. — С.176.
12. Відозва до Руспіков Галичини і Буковини // Народ. — 1892. — Ч.15-18. — 1 листопада. — С.206.
13. Перше загальнє жіноче віче у Львові // Народ. — 1892. — Ч.9. — С.126-130; Ч.11 і 12. — С.163-166.
14. "В". Друге жіноче віче // Літературно-Науковий Вітник. — 1902. — Кн.6 VI. — За червень. — С.28-29.
15. Новини: Друге віче руських жінок... // Буковина. — 1902. — Ч.34. — 20 березня. — С.3.
16. Запізняк О. Початок українського жіночого руху // Жіночий світ. — 1984. — Ч.11-12. — С.2-5.
17. У-т. З нагоди засновання товариства "Кружок українських дівчат" // Молоді Україна. — 1900. — Ч.12. — С.463-465.
18. Програма книга гімназії Сестер Василіянок у Львові / Гол. ред. В.Лев. — Нью Йорк-Паріж-Сідней-Торонто, 1980. — 328 с.
19. Про жіночий рух: реферат п.К.М. — Львів: Накладом видавництва "Кружка українських дівчат", 1904. — 41 с.

Ірина ФУРМАН

СТАН ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКОЛАХ УКРАЇНИ НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

На початку ХХ століття Галичина, Буковина та Закарпаття входили до складу Австро-Угорської монархії; Крайщина, Поділля, Волинь, Чернігівщина та Полтавщина були під владовою Російської імперії. Цей факт вказує на відмінність не лише стану освіти населення України в минулому, а й на розбіжності між освітніми заходами, що існували на її території.

Варто звернути увагу на те, що освітня діяльність кінця XIX — початку ХХ століття спиралася на досвід відомих педагогів: К.Ушинського, А.Дістервега та ін. Ушинський писав, що іноземні мови можна вивчати з різною метою, як для осядання з літературою того періоду, мову якого вивчають, так і з метою логічного розвитку, бо засвоєння окремої мови сприяє найвищій розумовій діяльності [9, 116].

Щодо міцності засвоєння іноземних мов, К.Ушинський пише про необхідність частю, по можливості щоденних уроків. Тут все пов'язано з навичками, а відповідно, неявним повторенням є раціональніше тоді, коли воно попереджує забуття, а не відновлює забуте [8, 384].

А Дістервег наполягає на детальному вивченні основ будь-якого предмету. Час, що педагоги витрачають на основи, вдвічі-втрічі надопужується в подальшому процесі навчання [3, 176].

Ще наприкінці IX століття німецька, французька та англійська мови називались "новочасними". Необхідність у їх вивчення виникла завдяки розширенню міжнародних з'язків [5, 67].

За словами відомого германіста — автора шкільних підручників доктора Германа, на той час не існувало єдиної усталеної методики, придатої для вивчення живої іноземної мови на належному рівні [5, 69].

Всі навчальні посібники того часу були написані на основі методики вивчення "мертвих" мов, і це було основою прічинової налької успішності учнів з предмету [5, 68].

У 1892 році з'явилася нова програма з німецької мови, а професор Wilhelm Vietor розробив фонетику і описав вимову звуків у французькій, німецькій та англійській мовах. Запропоновано у 1892 році практична методика дістала таку мету: "Правильність у вираженні в слові та на письмі в обсязі характерного предмету науки. Знайомство з найбільш визначними творами німецького письменства XVIII і XIX століття на основі лектур" [5, 70].

Практична методика вченого мала на меті досягнути вправності та незимущності учнів у спілкуванні іноземними мовами в усній формі. Що до теоретичного вивчення граматики, то воно мало займати лише приналежне місце [5, 69].

Разом із переходом на нову методику вивчення німецької мови, необхіднім стало переведення на нову методику основу і підручників з цього предмету. Саме доктор О. Калитовський взявся за переклад і пристосування до української гімназії німецькіх в прав Петеленца і Германа [5, 69].

Якщо в старих підручниках учні по черзі вивчали всі частини мови, книжка Германа-Петеленца-Калитовського відрізнялася з найомінішою учиною з різноманітним лексичним матеріалом, а це створило значно ширші можливості для спілкування. Нова граматика відрізнилася компактністю та доступністю, що ж до змісту, то він обмежувався лише найбільш потрібним для учнів матеріалом [5, 69].

Однак дана методика не принесла бажаних результатів. Нікто не враховував психології масового навчання чужої мови у великих (30–50 осіб) групах підлітків, котрі мислять іншово, рідною мовою і саме її чують найчастіше [5, 71].

Деякі спеціалісти докорали прискіпливікам практичної методики за те, що вони повністю відмовилися від посередництва рідної мови, чим відмежували логічну операцію порівняння під час вивчення предмету. Тому вже в 1904 р. в окремих педагогіческих колах починають критикувати нововведення за відсутність глибокої освітньої та розвивальної мети [5, 72].

Обсяг матеріалу та рівень взаємодії з французькою мовою в українських класичних гімназіях регламентувався окремим розпорядженням, про викладання даного предмету з III класу по 2 години на тиждень. Природно, що при такому невеликому обсязі навчального часу важко було сподіватися, що школа навчити учнів вільно володіти цією мовою [5, 73].

Мета її вивчення була скромнішою, ніж мови німецької. Вона передбачала: "розуміння розмовної мови та зміння читати і писати, добру граматичну основу і повну вправність у володінні французькою мовою в обсязі щоденного життя і товариських стосунків" [5, 73].

Інструкції до викладання французької мови з'явилася лише в 1891 році, тому в методиці вивчення предмета панував хаос. Незважаючи на відсутність відповідних підручників і методик, дискусія з приводу викладання французької мови так і не зав'язалася ні в учительських колах, ані в пресі [5, 74].

Щодо народних шкіл, то колишній президент Ради шкільної краєвої пан Бобжинський поділив у 1893 році такі школи на два типи: "нижчий" і "вищий". Тип "нижчий" включає в себе школи (по селах і невеликих містах) одно-, дво-, три-, чотиривічні, які мають пристосувати дітей до сільського господарства, дрібного промислу і т.д. "Вищий" тип народних шкіл характеризує школи п'яти-і шестивічні в поєткових і судових містах та школи виділові у великих містах. Метовою ціллю школ було: "аби тій молодіжі, котра не єде до гімназії, дати в двох чи трох роках науки більшу освіту, пристосовіти її до школ фахових як: промислових, торговельних, різьбярських, і т.л. По увінчанню 3-літньої школи в індивідуальній місці ученик вступає до вищої школи торговельної (академії) у Львові, до семінарії учительської, до практики початкової (на експедиторів), до служби при жандармії (на підурядников). . ." [7, 123].

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

“Придивім же ся, яку ми Русини маємо користь з цих шкіл, де за два чи три роки набирають ученики менше-більше такої освіти, якої набере ученик в нашій гімназії. Учать там учителі з виділовим іспитом на підставі окремих школних книжок...” [7, 123–124].

Аналіз шкільних свідоцтв видаючих українську гімназію міста Тернополя на початку двадцятого століття показав, що німецька мова викладалась із першого класу, французька, як надобовий предмет, — з четвертого [2][3]. Щодо англійської, то про неї в документах гімназії не згадується.

У шкільному табелі, виданому Бережанською жіночою школою в 1900, розі згадується лише німецька мова [1].

Дані по загальній кількості тижневих годин з викладної та іноземних мов у реформованій реальній гімназії по відношенню до інших типів середніх шкіл відображені в таблиці 1.

Таблиця 1

Загальна кількість тижневих годин з викладної та іноземних мов у школах та гімназіях (1909 р.) [4, 293]

Предмети навчання	Класична гімназія	Реальна гімназія	Реформована реальна гімназія	Реальна школа
Викладна мова	26	26	28	28
Французька	—	22	31	28
Англійська	—	—	—	9

Щодо освітніх закладів, що знаходились під владою російської імперії, то наступні факти свідчать, що в документі від 11 червня 1909 року, № 13383 “О виставленні отміток по педагогіці і новим язикам въ складі гімназіяхъ, видаючихъ окончишили курсъ частинъ женської гімназії и прогимназії”, вказано, що департаментом народної освіти не забороняється ставити оцінки з французької та німецької мов [6, 118].

В іншому документі від 26 листопада 1909 року № 28365 “О производствѣ испытаний по новымъ языкамъ въ частинъ, съ правами, для учащихся гімназійскъ и реальнъихъ учащихъ”, єдеться мова про те, що для IV класу гімназій і реальніх учащих іспити із “новихъ” мов повинні проводитись в усній та письмовій формі — остання у вигляді диктанту легкої, доступної статті [6, 118–119].

Розглянемо навантаження з іноземної та російської мов у вищих початкових училищах та гімназіях Росії за проектом Міністерства Народної Освіти за 1911 рік, яке відображене в таблиці 2.

Таблиця 2

Зведення таблиця кількості тижневих годин у вищому початковому училищі та в гімназії Росії за проектом Міністерства Народної Освіти (1911 рік) [4, 301]

ПРЕДМЕТИ	Вище початкове училище (І концентр)								Всього	
	Гімназія (ІІ концентр)									
	Класи									
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII		
Російська мова і словесність	6	6	4	4	4	4	4	3	35	
Іноземна мова	—	—	—	—	4	4	4	4	16	

Історичні дані за 1911–1914 роки свідчать про поширення викладання французької мови на рівні з німецькою. Зокрема, в жіночому після с. Жовефінок в Тернополі було організоване ґрунтовне вивчення двох іноземних мов, що підкреслює інтелектуальний рівень дівчат-підлістків того часу [10, 50]. Подібне спостерігалось і в Крем'янецькій жіночій гімназії.

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Таблиця 3 відображає розподіл тижневих годин з російської та іноземних мов у гімназії.

Таблиця 3

*Тижневе навчання з російської та іноземних мов
у Крем'янецькій гімназії (1911–1912 pp.) [4, 302]*

Предмети навчання	Підгот.	Класи і кількість тижневих годин							Разом
		I	II	III	IV	V	VI	VII	
Російська мова	6	4	4	3	3	3	3	3	29
Німецька мова	—	5	5	4	3	4	3	2	26
Французька мова	—	5	5	4	3	4	3	2	26

Щодо народних школ того періоду, то там також викладались як німецька, так і французька мови.

Володимир Вільшанецька, в журналі “Учитель” за 1913 рік пише, що найважче учням даетсяся німецька мова. Кожен, хто вийшов з таких (видлових) школ, так і не знає німецької. Потрібно або читати так, щоб діти справді щось змісти, або не читати їх зовсім. Подібне відбувається також із початками французької мови. Початки лишаються початками, а в дитини вони розбуджують фальшиву гордість, що вона “знає” світову мову [2, 84].

Автор піднімає ряд запитань щодо важливості вивчення іноземних мов: “Для чого міщанській дівчині німецька мова? Не йде вона до війська, ні не в чужі краї подорожувати. Читати без отпаду на те, чи вона (німецька мова) потрібна, чи ні? Мучити себе і дітству на вітер? Бо яка користь із того, що теперішня учениця читає німецьку мову. Не порозмовляє вона ні з ким по-німецьки, не прочитає німецької книжки, не напише німецького письма... Замість кількох чужих мов, для вивчення яких марнується безкорисно багато часу, ліпше було б, думаю, впровадити навчання однієї лише міжнародної мови “Есперанто”, а збережений таким чином час присвятити вивчення рідної мови” [2, 84].

Розглянемо перелік предметів, які вивчались у 3-класовій жіночій видловій школі в 1912 році: 1. Релігія. 2. Видловова мова. 3. Друга краєва мова. 4. Німецька мова. 5. Історія. 6. Географія. 7. Історія природи. 8. Фізика. 9. Хімія. 10. Рахунаки і “купецька рахунковість”. 11. Геометрія. 12. Вільноручні рисунки. 13. Каліграфія. 14. Стів. 15. Ручні жіночі роботи. 16. Предмети надобов’язкові.

У старших класах п’яти- та шестикласників школі ділкі з цих предметів були замінені на французькою мовою, всесвітньою літературою, гігієною, домашнім господарством та історією мистецтва [1, 57].

Отже, на початку ХХ століття в Україні відбулося утвердження іноземних мов в навчальних планах. Лише німецька мова викладалась як основна. Французька мала статус як надобов’язкової, так і другої обов’язкової мови, в залежності від освітнього заходу. Вивчення англійської мови не було поширенням на той час.

З’явилася перші методичні розробки, які активно обговорювались в педагогічних котлах. Відповідно до них були створені навчальні програми.

Кількість годин з іноземної мови була не набагато меншою від кількості викладової, що свідчить про належний рівень викладання предмету.

ВИКОРИСТАНИ ДЖЕРЕЛА

- І. Опубліковані джерела.
 1. Вільшанецька В. Будуча жіноча видлові школа // Учитель. — 1912. — Ч.2. — С. 56–58.
 2. Вільшанецька В. Будуча жіноча видлові школа // Учитель. — 1913. — Ч.3. — С. 82–85.
 3. Дістерверг Адольф. Избранные педагогические сочинения. — М.: Учпедгиз, 1956. — 373 с.
 4. Курлак І.Є. Класична освіта на західноукраїнських землях (XIX–перша половина ХХ століття). — Тернопіль: Підручники & посібники, 2000. — 328 с.
 5. Курлак І.Є. Українська гімназійна освіта в Галичині (1864–1918). — Львів: 1997. — 222 с.

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

-
6. Лаурсон А.М. Частные учебные заведения ведомства М.Н.П. Собрание действующих законоположений и распоряжений о частных учебных заведениях, 1912. — 338 с.
 7. Невідомий автор. В спрій кидлівських шкіл // Учитель. — 1902. Р.14. — С. 123–125.
 8. Ульянський К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. — Т.1. — М.: Педагогика, 1988. — 416 с.
 9. Ульянський К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. — Т.2. М.: Педагогика, 1988. — 496 с.
 10. Чуйко С.Р. Лицей України (ХІХ–ХХст.). — Тернопіль: Ліком, 1996. — 140 с.
- ІІ. Неопубліковані архівні матеріали Краєзнавчого музею м. Тернополя (ТКМ)
1. Виказ підрічників (таблиця) учня 4-Б класу української гімназії в м. Тернополі Кернічного Данила Лук'яна — уродженця с. Чернечівці Збаразького району. 1909 р. // ТКМ. РД-5009.
 2. Свідоцтво школи за І півріччя 1905/6 років української гімназії. Тернополі Кернічного Данила Лук'яна. Свідоцтво за 1 клас. // ТКМ. РД-7763.
 3. Таблиця шкільності, виданій Бережанською жіночою 6^{му} класовою школою учениці V класу Стейнер Софії за 1899–1900 навчальний рік № 42 (оригінал) польською мовою // ТКМ. РД-5009.

ЛІНГВОДИДАКТИКА

Елеонора ПАЛИХАТА

МОТИВАЦІЯ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ДІАЛОГУВАННЯ

Діалогічне мовлення складається з таких видів мовленнєвої діяльності, як говоріння і служання. Діяльність характеризується певним мотивом і певною метовою. При розгляді мовленнєвого висловлювання під кутом зору теорії діяльності виявляється, що будь-який акт мовленнєвої комунікації є частиною комплексного діяльнісного акту. Все, що ми говоримо у повсякденному житті, ми говоримо чомусь (мотив) і для чогось (мета). По суті, приданих мотиві, меті й обставинах діяльності ми не можемо не сказати сказаного.

Навчальне говоріння не може викликати в учнів зацікавлення, якщо воно немає мотиву. Слово "мотив" означає: 1) спонукання до діяльності, з'язане з задоволенням потреб суб'єкта; сукупність зовнішніх і внутрішніх умов, які зумовлюють активність суб'єкта і визначають її спрямування; 2) усвідомлена причинна, що лежить в основі вибору дій і вчинків особи.

У навчанні діалогічного мовлення важливим є мовленнєвий вчинок, який повинен бути результативним, здатним щось змінити в ситуації, спрямованій на мовленнєву дію. Коли поступає стимул до її продовження, починається мовленнєва обмін; окремий акт мовлення переростає в комунікативну діяльність. Це і є передумова виникнення інтересу, суб'єктивного перекідання проблеми [1].

Практичну важливість набуває цілком теоретичне питання про взаємовідношення понять "мотив" і "смисл", а точніше — питання про реальні зв'язки тих психологічних феноменів, які цими термінами позначаються. У вітчизняній літературі на це є різні погляди: від певного їх роз'єднання до прямої їх синонімізації. Парадоксальним є те, що в більшості випадків дослідники переважно стараються підтвердити свої думки відповідними цитатами з робіт О. Леонтьєва [13], який побачив у смислі й мотиві важливу психологічну проблему й запропонував власний варіант їх розв'язання, не вважаючи його кінцевим. Потрібно нагадати, що термін "мотив" у сучасній літературі вживается лише у зв'язку з тією чи іншою діяльністю, тоді як, на нашу думку, його фактичне місце в людській психіці значно ширше й різноманітніше за своїми проявами. Не буває, звичайно, мовленнєвої діяльності без мотиву, але "досить можливий мотив без діяльності" [8, 101].

Планомірне вивчення різноманітних потребісно-мотивативних феноменів — це шлях до дослідження власне об'єктивності писемного відображення, його живої пристрасті як залежності від потреб, мотивів, емоцій, смислу. Це також шлях до вивчення індивідуальної суб'єктивності, реальної людської психіки загалом. У цьому контексті познання розкривається психологічна суть поняття "мотив". Головним, на погляд учнів, є розуміння психологічних функцій мотиву. Найбільш часто називають три із них: спонукання до мовленнєвої діяльності, надання їй спрямування (або векторизація діяльності) і смислоутворення.

"Спонукальна функція мотиву, який він зобов'язаний своєю пововою в системі психологічних понять, є насправді цікавше описовим, метафористичним, аж експериментально-об'єктивніше, що чітко відрізняється на практиці. У реальному дослідженні психіки... немає надійного критерію для виявлення істинного спонукальника як джерела того чи іншого процесу. Про наявність спонукання говорять переважно постфактум, коли діяльність уже почалася або, більше того, уже завершилась. Але що ж проходить до її початку? Які були мотиви потенційні? Який мотив і чому саме переміг?" [8, 101–102]. Такі психологічні питання не мають прямої відповіді. Адже "спонукувати" зовсім не обов'язково означає "спонукати". "Існує дві можливі стадії реалізації спільній функції: а) потенційна спрямованість людини, наявна вибірка тенденція як своєрідний психологічний вектор фізіологічної активізації;

б) реалізація потенційного спрямування, що перемогло, яке проявилось згодом у якомусь акті діяльності, тобто цілеспрямованої активності людини” [8, 102]. Зі сказаного зрозуміло, що позитивний психологічний аналіз феномена спонукання потрібно проводити у двох взаємозв'язаних зразах часу і подій: що спонукувало і спонукало. На першій стадії (а) спрацьовує не стільки сам мотив, скільки стан потреби, який переживає особа. Очевидно, що не все, що спонукає суб'єкта, проксовано індіючими його поведінку, приводить до реальної цілеспрямованої діяльності чи просто до вираженої активності.

“Що ж стосується другої (б), прагматично результативної стадії спонукання, коли здійснюється “запуск” і періодичні “виключення” діяльності, то цю функцію реалізує також не просто мотив... Реально спонукають взаємодія з його суб'єктивною, особистою значущістю, тобто з тим, для чого це дещо необхідне суб'єктивне, потребне конкретний людині суб'єктивно — в даний момент і в таких умовах” [8, 102–103].

Фундаментальні спрямування діяльності, яка стосується переважно мотиву, також потребує конкретного уточнення. Уже вибрану особову діяльність, що протікає реально, далі спрямовує не сам мотив, а його практичні взаємні зв'язки з предметом діяльності, її метово, завданнями, засобами, результатами. “Мотив, а точніше — ієархія мотивів, у всьому своєму психологічному поданні й вираженні, надає спрямування не діяльності, а особі в цілому. Ці два напрямки (діяльності й особи), без сумніву, зв'язані, але зовсім не ідентичні. Вони описують різні феномени реального життя особистості: план поведінки і план свідомості, об'єктивну дійсність і світ суб'єктивного в людині” [8, 103]. Із цього приводу О. Леонтьєв писав: “Ми называемо діяльністю процеси, які характеризуються психологічно тим, що те, на що спрямованій цей процес в цілому (його предмет), завжди збігається з тим об'єктивним, що спонукає суб'єкта до цієї діяльності, тобто мотивом” [13]. Ототожнення предмета й мотиву стало своєрідною аксіомою, критерієм діяльності як такої. “Збігання мотиву (що потрібно) і предмета (що робиться) — це поодинокий рідкісний надто благополучний варіант діяльності, коли людина робить саме (і тільки) те, що її суб'єктивно потрібно (предмет = мотив), і саме (тільки) тому, що досягає при цьому і суб'єктивно, і об'єктивно потрібного (секс = мотив = предмет). Такі рівності уявляються нам здійснено прагматично. Із діяльності, по суті, видалена жизнь людини з її сумнівами, переживаннями, спрямованістю, на інші” [8, 104].

Як показує аналіз, термін “предмет” діяльності використовується в психології так же далеко неоднозначно, оскільки теоретично це поняття розроблене явно недостатньо. О. Леонтьєв, наприклад, називав предметом “те, на що спрямованій певний процес в цілому”, “... дещо протилежне ... суперечливе” [13, 49].

Особливо важливим є ще одне висловлювання: “... предмет діяльності виступає двою: первинно у своєму незалежному існуванні як підпорядкований собі і перетворюючий діяльність суб'єкта, вторинно — як образ предмета, як продукт психічного відображення його властивості, яка здійснюється в результаті діяльності суб'єкта й інакше здійснитися не може” [13]. Предмет діяльності тут прирівнюється до її мотиву і тому мотиву була надана функція спрямування діяльності, хоч уявляється більш правильним, що реалізує її саме предмет у його співвідношенні з мотивом. Іншими словами, діяльність спрямовується не мотивом (що потрібно зробити), а психологічно більш складними зв'язками його з предметом діяльності (що і з чим робити для досягнення потрібного).

Слід зауважити, що в термінології С. Рубінштейна [14], наприклад, поняття предмета діяльності відсутнє, а його психологічне місце займає поняття мета діяльності. Важко зрозуміти, що поняття предмета діяльності має, однак, більш широкий психологічний зміст, як поняття мета. Саме предметний (а не вузькоцільовий) зміст діяльності найбільш ефективно досліджено науковою психологією (П. Гальперіном, Н. Талізіном [4], В. Давидовим [6] та ін.). До того ж термін “предмет” психологічно характерний стосовно не тільки діяльності, але й, наприклад, потреб, емоцій і т. п.

Таким чином, мотив діяльності щандше в самого, містить у собі психологічний опис того, що треба (потрібно) людині. Але тоді це один із можливих предметів потреби: актуальність, що з'явився саме в діяльності, психологічно зв'язаний з її предметом.

Розглянемо третю функцію мотиву, смыслоутворюючу. Із особистісної точки зору вона є важливовою в розв'язанні проблем психології мотивів. Адже психологічна суть проблеми

людської мотивації полягає не стільки в тому, що необхідно (потрібно) суб'єкту і не тільки в тому, що і як робиться для досягнення необхідного, а саме в тому, для чого необхідно людина, наприклад, говорити те чи інше в певний момент, в ім'я чого так чи інакше спрацьовує і спонукання, і спрямування мовленнєвої діяльності, рівно ж як і багато інших мотиваційних явищ, які структуровані в цілісні мотиваційно-смислові сфери спрямування людини.

С Рубінштейн [14, 248] давно відмічав, що “узлове питання — це питання про те, як мотиви (спонукання), які характеризують не стільки особу, скільки обставини, в яких вона опиняється в ході життя, перетворюються в те стійке, що характеризує особу. Поза категорією смислу, — вважают учені, — неможливе психологічне вивчення власне людської мотивації, її функцій і всієї багатогранності проявів.

“Раніше відмічалось, що ні спонукання, ні спрямування діяльності просто не спрацьовують в людині поза участю смисла, який не тільки прикрашає мотиви, але й надає їм необхідну для особи цілісність, системність організації” [8, 106]. Вражовуючи це, не варто звужувати поняття смислу відповідно з широко відомою формулою: “свідомий смисл виражає відношення мотиву до мети” [13]. У роботах О. Леонтьєва є і більш широке тлумачення цього терміну [13], хоч у масову практику психології увійшло тільки назаване і, без сумніву, окреме його розуміння. У ньому йдеється, по суті, лише про смисл дії, причому не всякої, а тільки тієї, що проходить або планується. Смисл дії завершеної незадокримленої від його результату — поняття, не ідентичне меті. Відображеній у свідомості світ завжди суб'єктивний, більше або менше осмислений і іншими бути не може. Смисл по-своєму проявляється не тільки в структурі свідомості, але й у сфері емоцій, у спрямуванні людини, у всьому його психічному вигляді. Треба вважати, що функція смислоутворення аж ніж не є прерогативою мотиву. Смисл утворюється особою через її мотиви, а точніше — через усю ієархіюовану як “усередині себе”, так і з різноманітними зовнішніми явищами, умовами і обставинами життя й діяльності.

“У реальній людській психіці непродуктивні пошуки смислу взагалі, тобто як би універсального, стільного — це завжди конкретний смисл чогось: дії, діяльності, вчинку, поняття, висловлювання тощо” [8, 107]. В особи існує субпідрядна й динамічна система смислів, у якій можуть бути виділені своєрідні поверхні й різні дієвості, ступеня усвідомлення і вербалізації відношення з категорією значення тощо.

Ю. Забродін і В. Покотилько висловлюють думку про те, що смислові картини особи дуже багата. Мотив і смисл існують у єдності, але не в тотожності. Мотиваційна структура спрямування, напевно, більш стійка, ніж народжена в ній та інших психологіческих взаємов'язках відповідно смислові конструкти [7, 5–26].

Сучасні психологія і педагогіка єдині в тому, що якість виконання мовленнєвої діяльності та її результат залежать, насамперед, від спонукання й потреб індивіда, його мотивації; саме мотивація мовлення викликає цілеспрямовану активність, яка визначає вибір засобів і прийомів, їх упорядкування для досягнення мети. І. Зимін вважає, що мотивація є “пусковим механізмом” будь-якої людської діяльності: прагн, спонукання чи познання [9].

У психології під мотивацією розуміють спонукання, які викликані активністю організму і визначають її спрямованість.

Потрібно зауважити, що термін “мотивація”, взятий у широкому розумінні, використовується у всіх галузях психології, що досліджують причини й механізми цілеспрямованої поведінки людини. Якщо визначається питання, на що спрямована активність організму, чому проведений вибір саме тих актів поведінки, а не інших, досліджуються насамперед причини мотивів як причин, що визначають вибір спрямування поведінки. При розв'язанні питання про те, як, яким чином здійснюється регуляція динаміки поведінки, досліджуються проекти емоцій, суб'єктивних переживань (блажань, прагнень тощо).

Життєві і підтримуючі мотивацію досягаючий, реальний, етапний і кінцевий успіх. Якщо ж успіху немає, то мотивація згасає, і це негативно впливає на виконання мовленнєвої діяльності, оскільки пропадає активність, слабшає воля, спрямована на виконання мови й удосконалення мовлення, на досягнення мети спонукання.

Розрізнюючи мотивацію як важливу пружину процесу удосконалення мовлення для досягнення мети у спонуканні, потрібно мати на увазі те, що мотивація — суб'єктивний бік учня, вона визначається власним спонуканням і пристрастями, усвідомленнями його потребами.

Звідси випливають усі труднощі викладу мотивації. Учителі може лише опосередковано вплинути на неї, створюючи передумови і формуючи основи, на базі яких в участи виникає особисте зацікавлення в діалогічному спілкуванні. Обов'язковою умовою зацікавлення учнів у створенні діалогічного мовлення є знання вчителем своїх учнів, їхнього життя, інтересів, захоплень і в результаті — створення мовленнєвих ситуацій як допоміжних опор при навчанні діалогування.

У навчанні учнів спостерігається неуспішність у тому випадку, коли вчитель не буде керувати мотиваційним його компонентом. Якщо не керувати мотивацією, спостерігається відмутне зникнення її рівня, не формуються суспільно цінні мотиви. Завдання підвищення якості українського діалогічного мовлення, знань і вмінь, пов'язаних із цим процесом, вимагає максимум уваги до мотиваційної сфери навчання. Виникає необхідність керувати не тільки розумовими діями, але й мотивами засвоєння знань, що ще важче, ніж формувати дії, операції.

Психологи, вивчаючи характер спонукання і способи його регуляції в навчанні, встановили багаторізництво мотиваційної сфери людини, її складну структуру. На неї можуть впливати: 1) соціальні мотиви, які визначаються потребами суспільства і називаються зовнішньою мотивацією, що характеризується двома видами: широкою соціальною мотивацією і сулькоособистю; 2) характер діяльності як такої, що називають внутрішньою мотивацією.

П. Якобсон дає таку характеристику широкій соціальній мотивації як різновиду зовнішньої: "Така мотивація процесу навчання з'являється із досить гостро переживачим почуттям громадянського обов'язку перед країною, перед дорогими близькими людьми, з'являється з уявленням про навчання як дорогу до засвоєння великих цінностей культури, як засобу, що дозволяє в більш розумній формі зробити людям добре і корисне, з уявленням про навчання як шлях до здійснення свого призначення в житті" [15, 228]. Так, для учнів основного навчання й удосконалення діалогічного мовлення може стати перспектива досягнення успіху в побуті, праці тощо.

Сулькоособиста мотивація визначає ставлення до досконалого оволодіння мовою і мовленням як способу самоутвердження, а деякими як шлях до особистого благополуччя. Тут можливий досить широкий діапазон морального плану: від громадянських мотивів до сулькоособистичних. Наприклад: Хочу стати цікавим співрозмовником; Хочу стати непрервешеним дипломатом (адвокатом, керівником...); Хочу добитися успіху в бізнесі, а в цьому мені допоможе високоякісне спілкування; Хочу стати багатим... тощо.

Оскільки зовнішня і внутрішня мотивації можуть носити позитивний і негативний характер, то й мотивацію відповідно класифікують як позитивну й негативну. Існує також і такий різновид мотивації як далека (дистантна, відстрочена) іблизна (актуальна).

Зовнішня мотивація переважно буває дистантною, далековою мотивацією, яка розрахована на досягнення кінцевого результату навчання. Тим не менше її стимулюючий вплив на процес навчання може бути досить сильним. Вона і спочатку спрямована на певне "надавдання", яке безперечно виконується.

Важливим явищем у навчанні діалогічного мовлення є побудова процесу навчання таким чином, щоб учні в кожній його точці відчували наближення до поставленої мети. Корисні рекомендації такого навчання подаються Н. Козолевою [10], яка вважає, що для підсилення впливу широкій соціальній мотивації потрібно створювати спеціальні власні методичні засоби наукової презентації, що показують значення знання й уміння правилного діалогічного мовлення для людей усіх спеціальностей у різних ситуаціях спілкування. Для цього використовують приклади із художньої літератури, художні фільми, відповідну наукову літературу, пресу тощо. Усе це зможе "приблизити" і зробити відчутну далеку мету, створивши підготовку до затрат часу і сил. До речі, в цьому зовнішній мотивації збігається із внутрішньою та підкреслюється нею. При цьому якщо зовнішня мотивація виконує юбі "стратегічну роль", спонукаючи ззовні рух на весь період навчання, то внутрішня мотивація — "тактичну, оскільки вона "підігрівається" самим процесом у оволодінні діалогічним мовленням (її часто називають "процесуальною" мотивацією). Ця мотивація є близькою та актуальною; адже навчальний процес будується таким чином, щоб учні на кожному уроці переживали радість від задоволення потреб, специфічних для удосконалення діалогічного спілкування.

Основними різновидами внутрішньої мотивації є комунікативний, лінгвопознавальний та інструментальний.

Розглянемо комунікативний різновид внутрішньої мотивації як основної, оскільки комунікативність — це перша і природна потреба при навчанні діалогічного мовлення. Відповідно до взімог сучасної дидактики вчитель повинен знайомити учнів із завданнями уроку, тому що активність виникає лише тоді, коли завдання “приймаються” учнем. Сприймання завдання учнями — відправний момент для виникнення мотивації і, відповідно, успішного здійснення завдання. Тому важливо, як саме вони повідомляється учнім з завданням. Насамперед називається їм зв'язані з оволодінням мовленнєвими видами діяльності — говорінням і служжанням, а пізніше — з оволодінням відповідним мовним матеріалом як засобом говоріння. Якщо ж головне місце на уроці приділить засвоєнню мовного матеріалу, то таке завдання навряд чи буде прийнятним учнями, оскільки воно не буде стосуватися безпосередньо комунікативних потреб. Тобто саме формулювання завдань уроку повинно імпонувати учням, розкривати перед ними з розуму мовленнєву перспективу. Пропускання “через себе” виконує у навчанні діалогування основну роль стосовно до предмета навчання. О Леонтьев з того приводу зауважує, що “виришально важливим є те, яке місце в житті людини займає пізнання, чи є воно для неї частиново справжнього життя, чи тільки зовнішньо, пов'язано ззовні його умовами”. Він продовжує: “...Щоб неформально засвоїти матеріал, потрібно не “відбити” навчання, а прожити його, щоб воно мало життєве значення для учнів” [13].

Фактично майже кожну тему можна зробити особистісно важливою. Для кожного важливим є те, що вчитель повинен добре уявити собі, чим живуть його учні, які у них захоплення, смаки, цінності, орієнтації, стосунки в родині, з друзями тощо. Особистісна орієнтація передбачає адресування не тільки безпосередньо до самого учня, але й до більш широкого середовища, притягність до якого він відчуває (моя сім'я, моя вулиця, мое місто чи село, моя держава тощо).

Наступним різновидом внутрішньої мотивації є лінгвопознавальний, який полягає в позитивному ставленні учнів до самої мовної матерії, до вивчення основних властивостей мовних знаків. Уявляється, що можливі два шляхи його формування: *опосередкований*, тобто через комунікативну мотивацію, і *непосередкований*, шляхом стимулювання пошукої діяльності учнів у мовному матеріалі. Про опосередкований шлях формування лінгвопознавальної внутрішньої мотивації висловлюють В. Костомаров і О. Митрофанова вважаючи, що “неліквісти від природи, які, на жаль, складають абсолютну більшість населення світу, не можуть насолоджуватися парадигмами, містуватися варіантами замінень і читати словник замість пригодницького роману. Тільки комунікативність навчання здатна принести їх подолати нелюбов до лінгвістики задля тих перспектив, які перед ними відкриває володіння мовою, задля тієї користі, яку воно принесе їхній професійній трудовій діяльності, їхньому духовному росту...” [11, 10].

Щоб зацікавити учнів мовою “будівельним матеріалом”, потрібно, по-перше, звести до мінімуму часовий бар'єр у роботі над мовним матеріалом і його застосуванням у практиці мовлення, тобто побудувати роботу над мовним матеріалом таким чином, щоб учні бачили мовленнєву перспективу його застосування.

Важливим видом внутрішньої мотивації є також інструментальна мотивація, тобто така, яка виникає із позитивного ставлення учнів до певних видів роботи з метою удосконалення мовлення.

У мотивації, насамперед, виступають соціально-психологічні мотиви масового, групового тиску і особистісного характеру. Чинником масового тиску може бути особлива “престижність” мови, вона важлива, життєво необхідна для практичної діяльності і власніх потреб. Цікавість до мови може проявлятися в масштабі групи людей і, нарешті, як індивідуальна склонність, зумовлена певними прағненнями.

Друговою особливістю мотивації є її зв'язок із емоціями. Мотиви в певній мірі породжуються зацікавленням, яке виникає задоволенням, що зв'язане із почуттями.

Третією особливістю є постійний взаємозв'язок “далеких” і “блізьких” мотивів, що стосується предмета взагалі і конкретного завдання.

Четверта особливість — розрізнення “зовнішньої” мотивації, спрямованої на діяльність юби ззовні, і “внутрішньої”, яка входить із власних переконань, що формуються під впливом чинників.

П’ятою особливістю, — як пише Е.Вергоградська, — є “встановлення того, що мотивація має не тільки енергетичне, але й орієнтоване значення” [3, 72].

Мотивація може появлятися як стійке утворення особи і як компонент діяльності (ситуативні мотиви).

Ми розглядаемо мотивацію як багаторівневу систему. Це насамперед проявляється в тому, що мотиви можуть бути різного ступеня усвідомлення — від глибоко усвідомлених до міномовільних, неусвідомлених спонукань. Потрібно зітнати, що не всі психологи враховують цю точку зору. Так, до мотивів відносить тільки усвідомлені спонукання. Тоді як О.Леонтьєв [13] вважає, що коли навіть мотиви не усвідомлюються суб'єктом, вони виступають у своєму непрямому вираженні — у формі переживання, бажання, хотіння.

На думку О.Леонтьєва [13], неусвідомлювані мотиви не означають, що вони неусвідомлені. Неусвідомлюване незадокремлене від усвідомлюваного, одне протирічить іншому. Це можна розглядати лише як різні рівні психологічного відображення.

С Рубінштейн трактує неусвідомлені почуття і дії не як явище взагалі, не подані у свідомості, а як такі явища, які не содержать більше або менше широкого смыслового зв'язку з іншими спонуканнями, не були співіднесені, інтегровані з ними.

Якщо мотив усвідомлюється, то, як відмічає О.Леонтьєв [13], він перетворюється в мотив-мету, а значить, стає актуальною буджувальною силовою. Не можна заперечувати роль і малоусвідомлених спонукань, вони можуть володіти достатньою силовою, але керувати ними важко.

Багаторівність мотивації проявляється і в тому, що не завжди збігаються мотиви, які маються на увазі і реально діють. Коли ж вони збігаються, тоді мотив виступає як усвідомлена спонукальна сила.

Але мотив може проявлятися тільки як реально діючий, не знаходячи відображення у свідомості, і, наскільки, виступати як розумуючий, знаючий, але реально не працюючий. Причому різні мотиви в однієї і тій же діяльності можуть знаходитися на різних рівнях. Один мотив буде виступати як реально діючий, а інший тільки таким, що маєть на увазі.

Мотивованість пробуджує цікавість. Серед сфер застосування цікавості на заняттях відмінно насамперед такі: цікавість до засвоєння мови і цікавість до використання мови. У навчанні вони повинні виступати разом.

Розв'язання практичних завдань в окоподінні мовою все більше створює можливість її удосконалення як засобу спілкування, розширяє мотиваційну базу процесу навчання і перспективи розвитку стійкої цікавості до кращого окоподіння мовою як засобу вираження думок і почуттів, тобто засобу комунікації. Важливими таож є такі компоненти мотивації, як цілеспрямованість, доступність, відповідність інтересам і віковим особливостям, активність, наочність, змагально-ігровий характер і результативність.

Звичайно, що цікавість у навчанні не виступає як самодостатній чинник, а набуває дієвості у сполученні з вільовими зусиллями, які докладають учні для подолання труднощів у володінні мовою для удосконалення мовлення.

Будь-яка цікавість задовільняється мовленням, мовленнєвою діяльністю, складовою частиною якої є мовленнєва дія. Відправного пункту мовленнєвої дії є внутрішній намір (інтенція), або внутрішнє спонукання до мовлення, бажання висловитись, розмовляти. Під інтенцією слід розуміти бажання мовця висловитись, спрямування свідомості, мислення на який-небудь предмет.

У навчанні флаготичного мовлення важливим є використання мовленнєвих намірів (інтенцій). Такими мовленнєвими намірами, які пропонують Є.Коток, М.Голованова, Т.Такташова [12, 13], є: знайомство, відчіність, вітання, намір віднати що-небудь, намір уточнити інформацію, намір одержати інформацію про наявність/відсутність чого-небудь, намір вступити у контакт із ким-небудь, дозвіл чи заборона, намір розвіяти як-небудь сумніви, намір повідомити про новий факт, намір дати одноку, пораду, висловити здивування, вішкіти, заспокоїти, вибачитися, запросити тощо.

Навчання діалогічного мовлення базується на комунікативно-дільтинському підході. Цей підхід висходить із необхідності навчання в ідеї мовленнєвої дільності (говоріння, аудіювання) як механізму спілкування, з одного боку, і виділення у процесі навчання тих явищ, які повинні бути засвоєні на рівні знань (де в основному правил), а які — на рівні умінь і навичок (наприклад, продукування діалогів...) з іншого боку. Формування знань, навичок і розвиток умінь при навчанні української мови — це два взаємов'язані процеси, які функціонують на основі принципу мотивування, що передбачає створення відповідних мотивів навчання, зокрема діалогічного мовлення.

ЛІТЕРАТУРА

- Агафонов А.А. Психологические основы обучения устной иностранной речи. — Тбилиси, 1974. — 156 с.
- Боголюбенский Д.Н., Менчинская Н.А. Психология усвоения знаний в школе. — М.: Просвещение, 1959. — 157 с.
- Верхградская Э.А. Эмодзи и проблема мотивации обучения. — В кн. Психологические вопросы обучения иностранцев русскому языку. — М.: Просвещение, 1972. — С.72-74.
- Гальперин П.Я., Тальгина Н.Ф. Современное состояние теории поэтапного формирования умственных действий. — Вестник МГУ. Психология, 1979. — №4. — С.54-63.
- Григорьев В.П. Поэтика слова. — М.: Просвещение, 1979. — 181 с.
- Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. — М.: Просвещение, 1972. — 423 с.
- Забродин Ю.М., Пожитко В.И. Теоретические истоки и назначение репертуарных личностных методик. Предисловие к кн.: Франклена Ф., Баннистер Д. Новый метод исследования личности. — М.: Просвещение, 1987. — С.5-26.
- Забродин Ю.М., Сосновский Б.А. Мотивационно- смысловые связи в структуре направленности человека // Вопросы психологии. — №6. — 1989. — С.39-43.
- Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. — М.: Просвещение, 1985. — 160 с.
- Козокієва Н.Е. Широкая социальная мотивация и ее роль в обучении иноязычной речевой деятельности // Коммуникативный метод обучения иноязычной речевой деятельности. — Воронеж, 1985. — С.26-29.
- Костомаров В.Г., Милюкова О.Д. Методическое руководство для преподавания русского языка иностранцам. — М.: Наука, 1984. — 109 с.
- Коток Е.В., Голованова М.В., Тиханова Т.В. Примерные программы по русскому языку для национальной школы. — М.: НИИ НРД, 1991. — 90 с.
- Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. — М.: Просвещение, 1983. — Т.1. — 392 с.
- Рубенштейн С.Л. Проблемы общей психологии. — М.: Просвещение, 1976. — 416 с.
- Якобсон Р.М. Психологические проблемы мотивации человека. — М.: Просвещение, 1969. — 302 с.

Мирослава ПІГУР

КОМПЛЕКСНИЙ ПІДХІД ДО ПРЕЗЕНТАЦІЇ МОВНОГО МАТЕРІАЛУ ЗІ СЛОВОТВОРУ В КУРСІ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ МОВИ

Основною метою викладання української мови на філологічному факультеті є “забезпечення фахової підготовки з сучасної української літературної мови, допомога студентам у практичному оволодінні її літературними нормами, формування в них міжнародній навичок культури писемного і усного мовлення” [1, 1]. Для успішної реалізації цих завдань особливе значення має дотримання принципів наступності й перспективності навчання. Ці принципи повинні бути визначальними у викчені відповідно до курсу, що входять до наочного плану філологічного факультету. Саме на таких принципах повинні будуватись програми вивчуваних курсів, оскільки засвоєння будь-якого матеріалу “значною мірою залежить від того наскільки органічно він входить у систему засвоєних понять, асоціативних зв’язків між ними” [2, 14].

Для реалізації цієї проблеми однією з важливих технологій є впровадження міжпредметних зв’язків між курсами лінгвістичного блоку, а також міжрівнівських зв’язків в

курсі СУЛМ. Вислів "міжпредметні зв'язки" став термінологічним як у шкільному, так і вузівському викладанні мови, а терміносформування "міжрівні зв'язки" набуває широкого застосування в презентації мовного матеріалу в лінгводидактичних дослідженнях.

Як показує практика, інтеграційні зв'язки між різними лінгвістичними курсами і курсом сучасної літературної мови зводяться до двох основних напрямків. Перший з них стосується поглиблення теоретичних знань, що дає змогу вільно орієнтуватися у причинно-наслідкових зв'язках між одиницями і явищами мової системи, давати їм кваліфіковане пояснення й оцінку. Другий напрямок забезпечує практичне володіння відповідними уміннями і навичками.

У контексті сказаного, а також за умови функціонально-діяльнісного підходу до викладання рідної мови у школах та узах, першорядного значення у вивчені словотвору набуває комплексна презентація словотвірного матеріалу, яка охоплює синтаксичний, лексико-семантичний, морфологічний і словотвірний рівні.

При проектуванні змісту навчальної дисципліни останнім часом з'являється тенденція виокремлювати із базису курсу її понятійну базу — тезаурус, у якому повинні бути представлені основні смислові одиниці. Для розподілу словотворення в курсі сучасної української мови виокремлюємо тезаурусну базу у наступній:

- 1) словотвірні термінів;
- 2) понять, що відображають мовні словотвірні явища;
- 3) узагальнюючих схем і таблиць;

Базис дисципліни, репрезентований у вигляді таких складових елементів, засвоюється студентами як система знань. Ці елементи сприяють об'єктивизації методологічного знання, роблять його предметом свідомого засвоєння. Відповідно до цього вивчення словотворення проводиться у таких напрямках:

- засвоєння словотвірної термінології;
- засвоєння понятійної бази курсу і семантичної характеристики кожного поняття;
- виділення взаємопов'язаних і взаємозумовленіх явищ словотвірного, лексико-семантичного і синтаксичного рівнів;
- проведення лінгвістичного аналізу виучуваних одиниць;

Вивчення розділу здійснюється в два етапи:

1) *загальномоно-формуючий*. На цьому етапі засвоюється понятійно-термінологічний тезаурус розділу; з'ясовуються семантико-функціональні особливості виучуваного явища та презентація цього матеріалу у шкільніх програмах і підручниках;

2) *систематизуючий-формуючий*. Проходить власне після кожного блоку практичних занять (а їх виділяємо три) у вигляді лабораторної роботи. Якщо лекційний курс зорієнтований перш за все на теоретичну підготовку майбутнього спеціаліста, практичні заняття — на закріплення теоретичних знань, то лабораторні роботи дають більше можливостей для реалізації професійної спрямованості курсу. Цьому сприяє відбір мовного матеріалу, виокремлення лексикографічних джерел, звернення до навчальної і методичної літератури. Лабораторні роботи зі словотвору проводяться за єдиново наскрізною тематикою — "Лінгвістичний аналіз одиниць мови". У багатьох випадках лінгвістичний аналіз робимо співзвучним до виділ мовного розбору в школі.

Подамо перелік тем заняття і вкажемо на їх місце в програмі курсу сучасної української літературної мови зі словотвором.

Етап I (6 год.). Словотвір і деривація. Деривація — породжувальна теорія мовознавства. Словотвірна система української мови. Словотвірний тип. Комплексні одиниці системи словотвору. Словотвірна пара — основа класифікаційна одиниця словотвору. Словотворчий формант і його складові компоненти. Формування семантики покідного.

Етап II (6 год.). Способи словотворення. Характеристика способів за характером словотвірної бази. Афіксні і безафіксні словотворення. Складання і абревіація. Твірна основа, твірна база і словотворчий засіб при всіх способахтворення слів.

Етап III (бгод.). Безафіксні словотворення. Словотворчий засіб і його складові компоненти при безафіксному словотворенні. Конверсія (транспозиція). Лексико-синтаксичне (компресія, зрошення) і лексико-семантичне словотворення.

Таке розташування тем зумовлене наступними чинниками:

- максимальною наближеністю мовленнєвого і мовного матеріалу;
- рівнем готовності студентів до сприймання тієї чи іншої теми;
- системністю при вивченні кожної із словотвірних тем;
- необхідністю такої презентації слогів, які б розкривали системність мови.

Загальна структура заняття така:

1. Засвоєння поняттєво-термінологічного тезаурусу кожної теми. З'ясування семантико-функціональних особливостей кожного вивчуваного явища (цей етап охоплює роботу з опорними конспектами).

2. Робота зі шкільними програмами і підручниками (з'ясування презентації вивчуваного матеріалу у шкільній наявній літературі).

3. Вивчення тренувальних вправ і завдань, метою яких є формування й удосконалення мовно-мовленнєвих умінь і навичок.

4. Робота з узагальнюючими схемами і таблицями.

Завданнями заняття першого блоку є усвідомлення і засвоєння основних відомостей про словотвір і деривацію, основних понять словотвірної теорії з метою вироблення умінь і навичок:

- розмежувати поняття словотворення і деривації;
- відрізяти різновиди дериватів айніх перетворень;
- визначати дериваційний засіб і його структурні компоненти;
- визначати різновиди семантических відношень у словотвірній парі;
- об'єднувати слова у словотвірні пари за певними ознаками.

На реалізацію поставлених завдань спрямована система роботи зі словотворення, яка складається з отримання опорних конспектів, системи вправ і завдань, роботи над узагальнюючими схемами і таблицями.

Основними видами вправ є:

- аналітичні (спостереження за виражальними можливостями лексического утворення; спостереження над типами словотвору; вправи на словотворення і словосполучення і т. ін.);
- трансформаційні вправи (це терміносологічні вводимо на позначення завдань, які передбачають згортання мовних величин — словосполучення, синтагма, речення — у єдину лінгвоединицю — слово. У зв'язку з цим запроваджуємо поняття *міжрівнівської синтаксіс*);
- конструктивні (заміна однієї мовних одиниць іншими, доповнення мовного матеріалу необхідними компонентами; побудова мовних одиниць і т. ін.);
- комплексні вправи. Цим завданням відводиться особливе місце в системі вивчення словотворення. Комплексні вправи включають декілька завдань, які можуть бути обов'язковими або факультативними. Деякі варіанти завдань служать для повторення вивченого, інші мають професійне спрямування, допомагають студентам узагальнити, поглибити і систематизувати вивчене.

Наведемо фрагменти деякіх завдань до вивчення тем зі словотвору першого блоку.

Вправа 1.

Завдання I. Знайдіть у тексті таїні і пожідні, поз'язані між собою мотив айніх відношенню. З'ясуйте їх функцію у тексті.

Великий вплив на свідомий підхід до вироблення єдиного українського правопису зробив М. Драгоманов, "родум українського народу", як його окреслили сучасники. Близьче ознайомлення з європейською культурою, Драгоманов розшириє рамки для української культури а єдиніс і для мови. Він учиє українську молодь "стояти ногами і серцем на Україні, свій голоси держати в Європі, а рукали обійтися всю слов'янському".

Правописна система М. Драгоманова відома під назвою "драгоманівка". Вона відповідає в цілісну концепцію вченого стосовно вирішення таких болючих для науки, що себе утверджує, питань, як "народ", "народний", "народність". Він хотів бачити народність у формі, а не в змісті. В змісті — європейзується (Т. Панько).

Завдання II. З'ясуйте морфологічні, синтаксичні та семантичні компоненти словотвірного процесу у пожідніх.

Завдання III. Визначте комунікативне завдання і проаналізуйте його спостерігаючи за тим, як автор побудував текст для реалізації наміченого завдання і яка роль у цьому стів, що перебувають у мотиваційних відношеннях.

Вправа 2.

Завдання I. Розгляніть словотвірну будову підкреслених слів. В які словотвірні моделі можна згрупувати слова?

*Міркували батьки і діти:
Зайдіяла імена, що ми носим?
Наш народ — із росою і води
Через те і називалася він росом.
Рось, росава, росіниця, роса —
Не прості фантастичні близната:
То честяк а вітчизни краса
(Тобі красою вже і не віната).
Рось, росава, росіниця, роса —
Б одменського із нашою поля.
Що сплемена, немов робиці.
Наша щедра на терни доля
Б нас таки тримдяний Бог
І на будні, і на дні недільні
Для малюликів, прийдешніх епох:
Рось і Роса, і роса — неподільні!*

(С. Зінгук)

Завдання II. Прокоментуйте зміст вірша і роль словотвірних моделей у тексті.

Мета вивчення тем другого блоку в осмисленні й усвідомленні способів словотворення як категорій, що зумовлені лексико-семантичними, морфологічними і синтаксичними факторами для вироблення практичних умінь і навичок:

- розглянати способи утворення слів у контекстах;
- конструювати і використовувати утворені слова у тексті;
- здійснювати словотвірний розбір слів, утворених відповідним способом;
- здійснювати синекдичні заміни між мовними одиницями синтаксичного і словотвірного рівня.

Наведено фрагменти завдань, які можна використовувати після опрацювання теоретичних відомостей з тем цього блоку.

Вправа 1.

Завдання I. Перепишіть. Зайдіть у тексті преопади на різні способи словотворення. Групуючи, запишіть їх. Поряд вкажіть словотвірну базу, словотворчий формант і синтаксичну трансформаційну форму (трансформу).

І в морозяні зимові ночі триває життя в лісі. Ось хрускала і зломавася мерзла гілка — це пробіг поїзд деревалець м'яко тістрибуочці засечь-блаж, щось ухнуло і жахно ераз зареготало: то пухкуне тугач. Засили і влюблени всеки По діамантевій скатерті снігів, лімакочи мережисько сідів, пробігашоть легенькі лисиці, полюпть на ламай тиарята нечутно пролітають над сніговими наметами соєв.

Немов казковий вартоєвій, усівся на голому сучку голосисте совеня. В кічкій пітьмі ліми вісто одно чує і бачить, як іде в полювому лісі приховане єдл людей життя (І. Соколов-Микитов).

Завдання II. Вкажіть на різницю у значенні покідного і висідної трансформаційної форми.

Завдання III. З'ясуйте які семантичні, морфологічні і синтаксичні компоненти складають можен окремий словотвірний процес.

Мета вивчення тем третього блоку полягає в:

- усвідомленні і засвоєнні безафіксних способів утворення слів української мови;
- усвідомленні і засвоєнні компонентів словотворчих засобів при безафіксному словотворенні;

- усвідомлені і засвоєні основних видів транспозиційних перетворень між частинами мови, процесів зрошення і семантичного словотворення з необхідністю вироблення умінь і навичок:
- розпізнавати види без афіксного словотворення в тексті;
- розмежовувати види транспозиційних перетворень між словами;
- використовувати виучувані явища у власному тексті;
- поз'язувати виучуваний матеріал у систему.

Наводимо для прикладу перелік завдань для роботи над виробленням умінь і навичок з тем третього блоку.

Вправа 1.

Завдання I. Спішіть. Виділені слова замініть синонімічними конструкціями.

1. За школотьським гарнідером, столчи під чималим дзвоном тильно слідує синий гострозворий сторож, який вже розгамати і твягу шкуру і школарські вуха. В одній руці він тримає мідний, на другій до блиску годинник, а другу вгліє у жопуз дзвона (М. Стельмах).
2. Надеорі похмурий осінній день, сині смерекові гори затягнуло холодною імовою, і якби не крихливі гайвороння над головама то могло б здатися, що вся долина між горами примишикала з цікавості до нашої незвичайної подорожі (Д. Бедзик). 3. За тобою завин будуть мандрувати. Оці материнські і біллах хата (В. Симоненко). Ах, скільки струн в душі дзвенить! Ах, скільки срібних місяці літає! В які людські слова їх вінить?! (О. Олесь). Будь мені як королева з казки. Що зачула серед срібних рож (Б. Лепкай).

Завдання II. Зробіть лексичний, морфологічний, синтаксичний аналіз синонімічної замінки, зробленої вами. Порівняйте обидва варіанти текстів.

Завдання III. Статистично обґрунтуйте доцільність використання автором походжих у першому варіанті тексту.

Вправа 2.

Завдання I. Знайдіть слова інших частин мови, які вжиті в поданих контекстах у значенні іменника.

1. Буваю та старі наєми молодих (М. Гоголь). 2. Багато фумок вилькає у Балерики прочитане (О. Гончар). 3. В нас не було моого і твоого (О. Гонч). 4. Радий будь, що в нас, майстри, лежакого не б'ють (Леся Українка). 5. Я сама переправляю через річку поранених і полкове майно, а ввечері і я рушатиму слідом (Яновський). 6. Важе повсяк стала забувається все пережите, проїдene, стирве (К. Герасименко).

Завдання II. Поясніть умови в ситуаціях слова інших граматичних класів виступають у функції іменника.

Завдання III. Називіть складові компоненти словотворчого засобу в кожному випадку.

Здійснення комплексного аналізу словотвірного процесу на заняттях української мови є однією із найважливіших передумов засвоєння студентами лінгвістичних знань як системних. Пошук оптимальних шляхів презентації матеріалу зі словотвору приводить до висновку про необхідність введення в практику викладання мови понять і методів сучасної словотвірної теорії, які сприятимуть подоланню ізоляції у вивчені мови і гарантуватимуть системність знань про виучуваний предмет.

Специфіка одиниць словотвірного рівня, його різносторонні зв'язки з іншими базисними і небазисними рівнями визначають функціонально-комплексний підхід до слова. Інтегративний характер слова як навчальної одиниці дає можливість розглядати його з точки зору морфемної і словотвірної структури, семантичної і синтаксичної сполучуваності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Сучасна українська літературна мова // Програма для студентів спеціальності 2102 "Українська мова та література". — К.: РНМК Міносвіти УРСР, 1998. — 34 с.
2. Мельничайко В. Я. Зв'язки між синтаксичними темами і розділами // Українська мова і література в школі. — 1990. — №6. — С.14–18.
3. Пеннилюк М.. Наукові засади комунікативної стравованості у вивченні рідної мови // Українська мова і література в школі. — 1999. — №3. — С.8–10.
4. Педагогика і психологія вищої школи. — Ростов-на-Дону: Феникс, 1988. — 526 с.

МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ СУЧASNІХ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Комп'ютери, як відомо, використовують сьогодні практично у всіх галузях суспільного життя. Тому вміння роботи із сучасними інформаційними технологіями розглядаються у нашій державі як обов'язкові та необхідні для кожного спеціаліста. Саме з цієї причини заступовує уваги проблема підготовки майбутніх фахівців, які б володіли комп'ютерними знаннями і змілими застосовувати їх у своїй професійній діяльності, адже вони залежать освіти готові випускників 21 століття. Це вік, в якому відбувається стрімкий розвиток інформаційних технологій; з кожним днем зростають їхні можливості, розробляються удосконалені та нові зразки як програмного, так і технічного забезпечення. Тому й можливості використання цих технологій у навчальному процесі, на нашу думку, є незичерпними. Винятку не становить і галузь вивчення іноземних мов.

Серед всієї різноманітності методичних прийомів використання комп'ютерних технологій, які викладач англійської мови у вузі може використовувати у своїй роботі, ми зупинимось на основних п'яти, які ми розглядаємо найбільш поширеними і корисними (звісно, що розглянути всі методичні прийоми в межах однієї статті не є реально і доцільно).

Управління навчальним процесом. Використовуючи е-пошту (електронну пошту), викладач може реалізувати диференціованій та індивідуальній підхід у навчанні, розсыплюючи на електронну адресу кожного студента його персональне домашнє завдання. Вправи для таких завдань він без надмірних зусиль знайде на великій кількості Інтернет сторінок, що пропонують граматичні, лексичні вправи, завдання у різних видах мовленнєвої діяльності. Для цього вчителеві не потрібно буде тратити багато часу, паперу і чорнила для розробки роздаткового матеріалу, переписуючи вправи з підручників чи посібників. Комп'ютер, підключений до Інтернету, допоможе виконати всю цю роботу за кілька хвилин.

Комп'ютерні технології як джерело інформації. Інтернет дає можливість безкоштовно як вчителям, так і студентам отримати доступ до художніх текстів, газет, журналів, наукових статей, словників, підручників, посібників та інших матеріалів, які раніше були можливі у друкованому вигляді за велику ціну, тому студенти і вчителі не мали зможи придбати їх. Крім того, якщо доступ до Інтернету не мають усі студенти, більшість корисної навчальної інформації можна знайти на компакт дисках. Наприклад, на одному такому диску, який коштує середньому від 18 до 25 гривень, може зберігатися інформація, що у друкованому вигляді відповідає 10 томам енциклопедії "Британіка", кожен том якої коштує від 100 до 150 доларів. Більше того, крім тексту на диску можна розмістити звукові файли і навіть відео кліпи, що, безперечно, сприяє кращому засвоєнню навчального матеріалу.

Презентаційні струменти. Коли студенти пишуть наукову роботу, їхні дослідження передбачають аудиторію слухачів в одній особі — їхнього вчителя, що буде перевіряти роботу. Використання програми розробки презентації дозволяє перетворити завдання написання наукових робіт студентів у творчий процес, що передбачає велику аудиторію слухачів, після презентаційне обговорення та визначення кращих робіт. Однією з таких програм є комп'ютерна програма Microsoft Power Point, що дозволяє використання текстового формату, звукових та відео файлів, анимаційного оформлення, різноманітних схем, таблиць, динамічних графіків тощо. Все це сприяє кращому розумінню презентованої інформації слухачами. За допомогою презентації можна підготувати цікавий виступ і на науковій студентській конференції.

Лекції викладача. Викладач, у свою чергу, може скористатися програмовою розробкою презентації під час читання лекції. Відомо, що одним із основних принципів у методіці навчання іноземних мов є принцип наочності, адже в залежності від того, наскільки яскраво буде подане для вивчення те чи інше може явище (граматичні структури, лексичні та фонетичні одиниці, окремі теоретичні положення, що важко сприймаються лише на слух), залежить ефективність та інтенсивність його запам'ятовування і використання і мовленні. Забезпечити такий процес дають можливість саме презентації. Для цього вчителеві не потрібно

купувати ватман, фломастери чи фарби, клей, ножиці, щоб намалювати таблицю, схему чи карту (а потім не знати, куди посподіти усі ці матеріали). Презентація зберігається на маленький дискеті. Крім того, у будь-який момент вчитель може змінити її зміст, що буде досконаліти чи доповнити, і знову зберегти на тій самій дискеті (чого, звичайно, він не зможе зробити із намальованою таблицею).

Електронні дискусії. Дуже часто у використанні комп'ютерних технологій у навчанні іноземних мов збачають один дуже важливий недолік — мовляв, комп'ютер не дозволяє студенту спілкуватися, а саме формування в межі вільного спілкування є першочерговою метою у навчанні іноземних мов. Використання електронної пошти (e-mail), on-line конференцій, так званік "чатів" спростовує цей захід. Названі нами прийоми спілкування за допомогою комп'ютерних технологій ще називають електронними дискусіями, які поділяються на два види: синхронні (on-line conferences and chats); асинхронні (e-mail, forums, threaded discussions). Під час синхронних дискусій студенти мають можливість спілкуватися через Інтернет майже так само, як вони це роблять по телефону. У асинхронних дискусіях спілкування представлене у вигляді обміну листами, що відбувається значно швидше, ніж за допомогою послуг звичайної пошти.

Розглянуті нами можливості використання комп'ютерних технологій у вивченні іноземних мов дозволяють зробити висновок про їх високу ефективність та значні переваги перед традиційними засобами навчання. Як свідчить досвід багатьох вчителів, що активно впроваджують сучасні інформаційні технології у навчанні, комп'ютер значно полегшує працю вчителя, економить його час і зусилля, заощаджує гроші, розвиває творчість, а головне — підвищує ефективність та інтенсивність навчання.

ЛІТЕРАТУРА

- Brinkley A., Dessarts B. The Chicago Handbook for Teachers: A Practical Guide to the College Classroom. — Chicago: The University of Chicago Press, 1999. — pp. 143–167.
- Conditions for Language Learning. В наявності на сайті:
[http://www.sil.org/lingualinks/languagelearning/
managinglanguageprogram/ConditionsForLanguageLearning.htm](http://www.sil.org/lingualinks/languagelearning/managinglanguageprogram/ConditionsForLanguageLearning.htm)
- Tillyer, A. 1994. Modern Times: English Teaching Forum, 33, 4, pp. 2–9.
- Using the Internet for Teaching English. В наявності на сайті:
<http://ilc2.doshisha.ac.jp/users/kkita0/online/internet/art-use.htm>

ЗА РУБЕЖЕМ

Наталія КОЗАК

ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ НІМЕЧЧИНИ ДО НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ

Широке застосування студентів до науково-дослідної роботи залишається актуальним для уряду Федераційної Республіки Німеччина. Формування умінь науково-дослідної роботи студентів спеціальності розглядають як ефективний метод інтенсифікації навчання на шляху до реформування в іншої педагогічній освіті.

Наукова освіта майбутніх вчителів є інтегративною складовою їхнього навчання. Ця вимога виконується не лише завдяки тому, що вони опановують науковими знаннями і в перспективі отримують науковий ступінь. "Вступ у методику і техніку наукової роботи" і практика у формі спеціального курсу, які раніше існували у німецькій вищій школі, вимагали власної наукової діяльності студентів — як необхідної складової принципу їхньої підготовки. Подібною є прийняття у науково-виховній освіті Німеччини "емпіричного повороту" в педагогіці — від курсів до емпіричних методів дослідження (включаючи теорію тестів і статистики).

Завдяки ефективності тієї діяльності, яку студентів до наукової співпраці (виключаючи пропедевтичний вступ) перед вищою педагогічною школою Німеччини розкриваються ширші можливості і форми. Вони вимагають від майбутнього вчителя самостійної продуктивної наукової діяльності. Це висловлюється через зв'язок між собою сфер, а саме:

- 1) участь студентів у розробці комплексних тем, проектів теоретичного і практичного характеру, що сприяє поглибленню, систематизації і структуризації наукових знань і методів;
- 2) навчання студентів застосовувати у вирішенні практичних завдань отримані наукові відомості. У навчанні вчителів, безумовно, пріоритетними є практично-педагогічні завдання.

По суті йдееться про зв'язок теорії і практики у діяльності студентів, про науково обґрунтоване тлумачення професійних вимог. Для цього студентам пропонується навчання у формі практичних занять під час другої фази здобуття педагогічної освіти.

Самостійна наукова діяльність студентів-вчителів як загальний принцип навчання передбачає різні перехідні. Вони виникають із суперечності між уже встановленими і регламентованими вимогами до учительських обов'язків, найперша функція яких — передача знань. Студент має справу у "Багатофаховому" учительському навчанні з великим кількістю окремих навчальних галузей, які переважно не поз'язані між собою, але вимагають екзаменаторського підтвердження. Адже передані викладачами знання повинні бути засвоєні і репродуктивно опановані студентами.

Організація наукової діяльності студентів раніше (від 60-х років) вимагала відповідної освіти вчителів, щоб реалізувати самостійну наукову діяльність чи науково-продуктивне навчання як загальний принцип академічної освіти. Наголос робився на активнішому та інтенсивнішому засвоєнні навчального змісту, на участі студентів у розробці теоретичних і практичних тем, на застосуванні їх до досліджень.

Із введенням "Наукового студентського змагання" (НСЗ) самостійна наукова діяльність студентів отримала стимул. Як правило, теми студентських наукових робіт були пов'язані з дослідницькими проектами і тривали аж до завершення дипломної роботи. Проблема полягала в тому, що таке студентське змагання організовувалось паралельно із звичайною навчальною роботою. З цієї причини лише менша частина студентської молоді змогла брати участь у науковій роботі. Хоча актуальність запропоновані теми була поза сумнівом.

Німецький вчений К.Ферсе у 1989 р. досліджував організацію і дієвість наукового студентського змагання у педагогічній вищій школі Дрездена (ЦДР) і встановив, що у 1987-

88 н.р., лише 15% студентів брали участь у НСЗ. Для наступальних років, проведених у вищій школі, було характерно таке: перший рік навчання — 9% студентів, 2-ий — 34%, 3-ий — 16%, 4-ий — 13%, 5-ий — 2%. Що ж до змісту опрацьованіх тем, то 30% з них мали предметно-науковий характер, 29% — чітке ідеологічне спрямування, підпорядковане марксистсько-ленинському вчення, далі студенти обирали наявально-методичні (11%), психологічні (6%) і педагогічні (5%) теми. Нарешті, 8% робіт стосувалися пionерської роботи.

На мотиви щодо участі в науково-студентських змаганнях вказує табл. 1 (дані в %, кількість опитаних (к.о.) = 128):

Таблиця 1

Мотиви щодо участі в науково-студентських змаганнях

Мотив	%
Думаво, що завдяки участі у НСЗ я дуже добре зникаю до наукової роботи, наприклад, роблю літературознавчий аналіз, висуваю гіпотези, аналізує стосунки	48
Завдяки участі у НСЗ я підвищує рівень своїх знань і підготуюся до дипломної роботи	38
Думаво, що опрацювання наукових даних є дуже важливим для розв'язання практичних і теоретичних проблем, а також має велику суттєльність в артисті	36
Тема належить до обов'язкових наявальників вимог і може використовуватись у НСЗ	30
Цією темою я зацікавилася ще під час навчання в школі	18
Важко, що участь у НСЗ має велике значення для підготовки вчителя	44
Участь у НСЗ є для мене дуже важливою	50

Дані в таблиці побудовані на опитуванні студентів, які взяли участь у НСЗ.

Вибірково-обов'язкова освіта проявилася як ефективна і позитивна форма. Вона сприяла поглибленню наукової підготовки з певної спеціальності, яку студенти могли обирати в рамках освітніх предметів і перед підготовкою до дипломної роботи. На цю підготовку відрізнялось 8 семестрових тижневих годин (поділено на 3 семестри). При цьому студенти більшою чи меншою мірою брали участь у певних доділженнях. У процесі роботи розвивалися тісні ділові стосунки з викладацьким складом.

Вибірково-обов'язкова освіта проявила себе ще як продуктивна форма навчання, що сприяє забезпечення високого рівня і високої якості дипломної роботи.

Щодо того, який внесок дана освіта робить у професійну підготовку майбутніх вчителів, то необхідно зауважити таке: приблизно 60% студентів опрацювали науково-спеціальні теми, які частково стосувалися подальшої професійної сфери.

До речі, тематика дипломної роботи не обов'язково стосувалася подальшої професійної діяльності. Звичайно, не є обов'язковим аргументом і те, що майбутній вчитель в кожному випадку зобов'язаний вести наукову роботу і що здатність до наукової роботи впливатиме на його професійну діяльність. Подаються наступні дані:

Таблиця 2

Дипломна робота (дані у %)

Написання дипломної роботи	Так	Ні
служить професійний підготовці	31	41
має практичне використання	47	18
служить розв'язанню теоретичних питань	47	19

Беручи до уваги результати німецького дослідника Голфорта, який оцінює вузівську підготовку майбутніх учителів, можемо стверджувати, що її основним недоліком є розрив між

теоретичною і практичною підготовкою студентів. Лише 14% опитаних схвалюють цей взаємов'язок, тоді як 60% вважають вузівську підготовку не продуманою (табл. 3).

Таблиця 3

Оцінка вузівської підготовки (дані в %)

інтенсивна	43	поверхова	57
є претензії	67	немає претензій	33
критична	69	не критична	31
систематична	36	позапланована	64
ефективна	50	не ефективна	50
продумана	40	не продумана	60
близька до практики	14	далека від практики	86
теоретична	95	практична	5

По-різному оцінюють студенти і рівень вимог до окремих освітніх предметів. Зрозуміло, що оцінка в цій сфері відповідає об'єму й інтенсивності роботи студентів (співробітництво, самоосвіта).

У 1997 р. центральний інститут з підготовки вчителів Федераційної Республіки Німеччина дозволив студентам останнього року навчання оцінити ці вимоги (задання) (табл. 4).

Виявилось, що 39% студентів схвалюють висловлювання: "Я сумніваюсь, що виконання наукових завдань, поставлених переді мною, для моєї професійної підготовки мало сенс". Тільки 18% відмовились від цього висловлювання. Напрошуються висновок: розумне, далекоглядне ставлення до професійної підготовки може позитивно впливати на успіхи студентів.

Таблиця 4

Рівень наукових вимог (задань) з освітніх предметів (дані у %)

з I фаху комбінації предметів	36	7
з розробки дипломної роботи	27	3
з II фаху комбінації предметів	30	9
з випадково-обов'язкової підготовки	14	7
з психології	17	15
з науково-методичної підготовки	9	22
з дидактики	7	23
з теорії викования	12	37
з основ педагогіки	8	35
з історії викования	14	37

Дані таблиці підтверджують, що педагогічні наукові предмети студенти оцінюють особливо критично. Тут відображається протиріччя між вимогами підготовки до педагогічної діяльності та якістю змісту навчання. Нарешті, вирішальним для успішного навчання є власна старанність, праця студентів на лекційних і практичних заняттях, під час самостійної підготовки. Звісно випливає ще одне педагогічне завдання вузу — створити для самостійного навчання студентів сприятливі умови.

Характерною особливістю самостійного навчання студентів є отримання знань шляхом активної дослідницької роботи, а не у готовому вигляді, завданням повідомленням викладачів. Опрацюючи завдання самостійно, студенти певніше знайомиться не тільки з способами отриманої спеціальності. Їхню увагу дедалі більше привертають педагогічні дисципліни. Працюючи самостійно, студенти певніше систематично знайомиться з новинками літератури з педагогічних спеціальностей. Вирішальну роль для студентів відіграє поглиблення методичних знань, тобто знань, які стосуються технік і методів творчої наукової роботи. (Аби в

перспективі знаходити практичне використання.) Ступінь складності вимог, компетенсність проблем і завдань у навчальному процесі постійно зростають.

Важливим фактором проведення успішної науково-дослідної роботи є тісна співпраця студента з викладачем. Вона ґрунтується на усвідомленні студентами необхідності цілеспрямованості роботи, бажанні виконувати її і проявляти власну ініціативу. До початку свого навчання студент сприймає викладачів здебільшого з точки зору школи. З іншого боку, викладач для студента завжди залишається помітною, важливою, авторитетною особою. Діяльність викладачів, їхнє ставлення, кваліфікація та ділова співпраця зі студентами, і при цьому такожне ставлення, значно формують робочу і навчальну атмосферу у вузі. Одночасно все це впливає на ставлення студентів до предметів, які викладаються, і до навчальної сфери загалом. Однак тісні зв'язки з викладачами можуть виникати тільки там, де має місце спільна робота на індивідуальній базі. Наприклад, на практичних етапах навчання, під час участі у дослідженнях проектах, при підготовці диплома. Співпраця "викладач — студент" можлива в умовах семінару, меншою мірою під час анонімної лекції. Відносна анонімність може викладачем та студентом пов'язана з організацією навчання. З іншого боку, її не можна розглядати як таку співпрацю, в якій виникають соціальні зв'язки, які впливають на побудову навчального процесу.

Очевидно, що педагогічні заходи, які спрямовані на співпрацю, є наслідком позитивного самосприймання студентами та хорошого ставлення до педагогів. Інструктивний приклад до цього пропонує німецький вчений Нойманн (він працює при університеті Геттінген) у своєму звіті про експериментальний метод. У "спеціально інтегровану початкову фазу" першого семестру (проходить у формі профорієнтації) було запрошено 52 студенти. Їхні ставлення до викладачів відрізняються від судження 44-ок звичайних студентів (ми окреслюємо дані пробної і контрольної групи) (табл. 5).

Таблиця 5

Ставлення до викладачів в експериментальному методі
(дані в % пробної групи — перший радок, контрольна група — другий радок)

	згоди	загеречення
Мое ставлення до викладачів було прохоподне, я тримала дистанцію	31 63	24 9
Навчальні проблеми були відкрито обговорені	60 21	23 63
Викладачі детально зупинялися на наших особистих проблемах	47 14	25 70
підтримували нас, наші почуття до інших	67 21	25 70
допомагали у плануванні навчання	33 16	46 75
показували хороший приклад поведінки вчителя	10 21	78 42
спілкувались просто і зрозуміло	51 30	12 30
впроваджували свої знання без поваги до студентів	10 21	78 42
вимагали великої ініціативи і співпраці, збудованої на взаєморозумінні	56 36	12 33
Були вимогливими до нас	33 9	44 68

Таким чином, організація науково-дослідної роботи студентів і керівництво нею, яке здійснюють викладачі, сприяє ефективному використанню їхнього часу та отриманню значущих результатів. Дослідне навчання сприяє активній роботі кращих студентів, поглибленню знань з

теорії інформації, виражено сучасних теорій і методів наукової роботи у сфері майбутньої спеціальності.

Вже кілька років більшість університетів проводить чітке розмежування між основним навчанням, після закінчення якого присуджується кваліфікація, і наступним, яке зорієнтоване на науково-дослідну діяльність — аспірантуру. Домінуючу позицію у Німеччині з 1990 р. займають аспірантурні коледжі. Вони дають можливість докторантам написати свою дисертацію у межах системно побудованої навчальної програми, поз'ягуючи її з комплексною, міжпредметною за'язкими. У галузі природничих наук у країні існує 78 аспірантурних коледжів, у галузі гуманітарних — 69.

Отже, система навчання у вищій педагогічній школі Німеччини базується на активній, самостійній, творчій, тобто науково-дослідній, діяльності студентів, яка є важливим елементом всієї педагогічної освіти.

Надія ЦАВАН

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ДОПОМОГА ДІТЯМ-ІНВАЛІДАМ У НІМЕЧЧИНІ

У сучасних умовах у ФРН на питання соціальної і соціально-педагогічної допомоги дітям-інвалідам звертається серйозна увага. Про це свідчить перелік професій соціально-педагогічної сфери: соціальний працівник з догляду за інвалідами; психотерапевт з дитячих та юнацьких проблем; консультант з питань сім'ї; вихователь; помічник з сімейного побуту; помічник у справі виховання дітей; вихователь дитячого будинку, організатор відпочинку дітей і молоді; відповідальний працівник з молоддю на місцях (особа, яка відповідає за втілення молодіжної політики у ФРН в місцевих органах самоврядування); працівник у справах дітей і юнацтва; консультант з питань реабілітації; соціальний педагог; соціальний працівник з справ іноземних громадян. Навіть з цього переліку професій соціальної сфери можна зробити висновок, що ФРН відноситься до європейських держав з добре розвинutoю інфраструктурою соціальної і соціально-педагогічної підтримки громадян своєї країни.

На соціально-політичному рівні, поряд з партіями, Німецьким союзом захисту дітей та іншими суспільними та ініціативними організаціями, для поліпшення життєвих умов дітей мобілізуються усі сили. Особливо важливим завданням є допомога дітям-інвалідам [3, 345].

Соціально-педагогічна допомога дітям-інвалідам у ФРН характеризується наявністю юридичного права на її отримання, на яку можуть претендувати також іноземці і люди без громадянства, які проживають на території Німеччини. Через надання соціальної допомоги її отримувач повинен бути реінтегрований у суспільство людей. У сфері надання соціальної допомоги у ФРН утвірдився профілактичний підхід. Подібна практика перестідує мету позитивного чи часткового подолання критичної ситуації.

Соціально-педагогічна допомога у Німеччині базується на таких основних принципах:

1) субсидарності, тобто отримувач допомоги повинен сам проявляти активність у процесі його реінтеграції у суспільство; механізм соціальної допомоги включається лише тоді, коли вичерпані усі інші можливості надання допомоги;

2) індивідуального підходу до кожного випадку її надання;

3) гарантії робочого місця, який полягає в обов'язкових правових нормах, котрі повинні виконуватися при укладенні трудових угод;

4) позапрічинності, відповідно до якого усі види необхідної допомоги інваліду чи людині, якій загрожує інвалідність, повинні надаватися без огляду на причини інвалідності;

5) втручання на ранній стадії, коли залежно від можливостей і необхідності повинні бути прийняті усі заходи для зменшення масштабів і наслідків інвалідності до мінімуму, а неминучі наслідки повинні компенсуватися найбільш ефективним чином;

6) інтеграції інвалідів у суспільну відносину.

Форми надання соціально-педагогічної допомоги у ФРН різноманітні. Найбільш поширеними серед них є:

— індивідуальна (консультація щодо особистих питань);

- грошові виплати (щомісячна виплата чи одноразова допомога, надання допомоги для підтримки визначеного рівня життя, покриття внесків до лікарників кас);
- негрошова допомога (надання роботи, сприяння у професійній освіті, опіка, амбулаторне чи стаціонарне лікування);
- особиста допомога (при отриманні місця проживання чи місця в будинку інвалідів);
- допомога порадою чи організацією опіки над людиною-інвалідом;
- створення оптимальних можливостей для участі в соціальному та культурному житті суспільства (безплатні абонементи, групи самодопомоги).

Найбільш поширеними формами соціально-педагогічної допомоги дітям-інвалідам у ФРН є такі:

1. Медико-педагогічна допомога дітям дошкільного віку: влаштування у дитячі денні заклади, у спеціалізовані інтернати. Якщо є потреба перебування у спеціалізованому інтернаті, то всі витрати (чи їх частину) здійснюються в порядку соціальної допомоги.

Органи соціальної допомоги залучені до програми ранньої діагностики дітей, яка фінансується з фондів обов'язкового страхування у випадку хвороби. Ця програма пропонує, починаючи від народження дитини протягом перших шести років її життя, проведення дев'яти диспансеризацій, що дозволяють прослідкувати за розвитком дитячого організму. Такі огляди проводяться переважно педіатрами та кваліфікованими терапевтами і служать для виявлення певних відхилень, що свідчать про інвалідність чи її загрозу і дають підстави для прийняття додаткових заходів з метою відвернення загрози чи хоча пом'якшення наслідків інвалідності.

Для максимального ефективного спостереження та догляду за дітьми-інвалідами та дітьми, яким загрожує інвалідність, існує розгалужена система. Необхідну допомогу надають педіатри, лікарі-спеціалісти, а також терапевти за місцем проживання, у дитячих консультаціях та міжтериторіальні соціально-педіатричні центрах. Першу медичну консультацію та допомогу надають, як правило, лікарі-педіатри за місцем проживання за підтримки спеціалістів з відділів охорони здоров'я, що відповідають за медичне обслуговування інвалідів. Часто для ранньої діагностики та надання допомоги у дитячому віці потребні загальні зусилля медичних, психологічних, педагогічних та соціальних служб. У цьому відношенні існують хороші відгуки про дитячі консультації та соціально-педіатричні центри, що входять до системи медичного обслуговування населення. Ці заклади та спеціалізовані служби державного і приватного характеру відрізняються не лише специфікою діяльності та обладнанням, а й, залежно від регіонів, організацією та принципами роботи. Дитячі консультації у першу чергу надають психологічну, педагогічну і соціальну допомогу батькам і дітям. Увагу соціально-педіатрических центрів сконцентрована, з основною, на різносторонній діагностиці та медико-терапевтичній допомозі у найбільш тяжких випадках. Ними, а також бригадами ранньої профілактики на долу, окрім медичної, надається і допомога педагогічного та психологічного характеру, що дозволяє підвищити рівень знань членів сім'ї, які спіткало нещастя, про дане захворювання та особливості викорянення та розвитку дітей у такій ситуації.

2. Лікарська допомога та інші заходи щодо попередження, усунення чи зменшення ступеня інвалідності. Сюди відносяться: загальне стаціонарне чи амбулаторне лікування, а також медикаменти, фізіотерапія, лікувальна гімнастика та перебування на відповідних курортах.

3. Забезпечення протезами та іншими допоміжними засобами, до яких належать слухові апарати, пристрої для навчання глухонімих, друкарські машинки для сліпих, собаки-проводники та інше, а в окремих випадках — і транспортні засоби.

4. Надання інвалідам допомоги в отриманні шкільної та професійної освіти, а також влаштування їх на роботу, у тому числі і в майстерні для інвалідів. Ця допомога включає оплату медичного та соціально-педагогічного обслуговування у дінних закладах та інтернатах, необхідні транспортні витрати, а також додаткові заняття у школі. Що стосується дітей, яким необхідна допомога в отриманні освіти, оскільки вони через свій стан не можуть вчитися у звичайних школах, то допомога надається незалежно від доходів сім'ї та матеріального становища. Для дітей, підлітків та дорослих, які мають інвалідність, освіта має велике значення: вона відкриває їм можливості для самостійного розвитку особистості; водночас від якості освіти залежать їх шанси на успіх у професії та житті.

Одним з головних завдань системи освіти є розвиток у кожного індуїдуума максимально можливої здатності засвоювати знання та формувати вміння і навики з врахуванням специфіки своєї хвороби та використанням відповідних допоміжних засобів. Окрім того, інваліди повинні намагатися співіснувати у середовищі, які саме не пристосовані до їхніх фізичних (душевих) особливих потреб. Тому освіта повинна надавати індивідуальну, спрямовану на інтеграцію у суспільному середовищі, допомогу, яка має значення у практичній діяльності індуїдуума.

Допомога при отриманні чи переобладнанні квартири, яка передбачає реконструкцію квартири з врахуванням потреб інваліда (наприклад, пішохідка для інвалідного візка).

5. Допомога для активізації участі інваліда у житті суспільства: участь у різноманітних заходах, членство в об'єднаннях. Комплексна допомога включає заходи, необхідні для забезпечення спілкування інвалідів з неінвалідами, підтримку при відвіданні різного типу закладів, розваг чи культурного проведення часу, а також надання допоміжних засобів, необхідних для ознайомлення з останніми новинами та подіями у різних сferах життя. Якщо в силу певних причин це неможливо, то — просто перегляд телепередач. Проте і тут ми наштовхуємося на ряд проблем. Існують категорії людей, які не можуть бачити і чути те, що пропонують засоби масової інформації. Вирішення цього питання сприяє трансляції на окремих каналах німецького телебачення огляду найважливіших подій із сурдоперекладом [4, 29].

Інвалідам надані також пільги у сфері дорожньо-транспортних засобів, наприклад, рішення про безплатний проїзд у міському транспорті, залізницю. Інвалідам, які не можуть користуватися громадським транспортом чи таксі, муніципальні заклади, організації мітсередя та благодійні об'єднання пропонують особливі транспортні послуги, які фінансуються міською чи федеральною владою.

Вільний час для інвалідів має особливе значення, оскільки дозволяє контактувати з рідними людьми і сприяє освітньо-культурному їх формуванню. Певні державні суспільні служби пропонують різноманітні форми проведення вільного часу у різних закладах. Держава та федеральні землі фінансують будінки та обладнання загальнодоступних сімейних баз відпочинку [5].

Туристичні фірми, власники яких часто є інвалідами, організовують різноманітні індивідуальні та групові поїздки для інвалідів. Федеральною спілкою інвалідів у Краутхаймі була організована туристична служба. Тут знають про все необхідне для інвалідів, що потрібне для проведення туристичних заходів. TUI (Touristik Union International) — найбільший туристичний концерн у Німеччині, який відкриває активну участь у діяльності робочої групи „Туризм для людей з інвалідністю”, у яку ввійшли союзи інвалідів та туристичні фірми. На даний час TUI видає додатковий каталог „Інформація для інвалідів та осіб, що їх супроводжують”, в якому можна знайти відомості, наприклад, про те, у яких будинках відпочинку є певне обладнання для людей з фізичними чи психічними недоліками [2, 29].

Одним з напрямків роботи з інвалідами є їх реабілітація. Послуги з реабілітації надаються усім інвалідам, а також тем, кому загрожує інвалідність (причина виникнення інвалідності не має значення).

Розглянемо детальніше сутність реабілітаційних заходів. Потрібно підкреслити, що у ФРН в сфері надання суспільної допомоги все більше поширюється профілактичний підхід. Подібна практика має велике значення для повного чи часткового подолання критичної ситуації. У першу чергу необхідно відзначити медичну реабілітацію, яка складається з різноманітніх видів допомоги, необхідні для профілактики загроз інвалідності та лікування інвалідності:

- медичне та стоматологічне обслуговування;
- забезпечення медикаментами та перевязочними матеріалами;
- використання лікувальних засобів, у тому числі лікувальної гімнастики, терапії опорно-рухового апарату, терапії мозлення й трудової терапії;
- забезпечення протезами, ортопедичними та іншими допоміжними засобами, зміна конфігурації протезів, ремонт та заміна, виготовлення та навчання користуватися цими засобами;
- випробування сині палінта з допомогою фізичного навантаження й трудової терапії.

Окрім того, реабілітантів забезпечують безоплатним перебуванням у лікарнях, на курортах та в спеціальних закладах.

Особливе значення у рамках медичної реабілітації має надання техніческ та іншеск допоміжеск засобів (наприклад, інвалідні візки), що фінансується органами обов'язкового страхування на випадок хвороби.

До медичнос послуг у галузі реабілітації належать і додаткові послуги, наприклад: грошова допомога для підтримання певного рівня життя (у випадку хвороби, на період реабілітації), грошова допомога на господарські витрати та надання інвалідам можливостей для заняття реабілітаційним спортом. Заняття спеціальною фізкультурою також входить у комплекс заходів щодо інтеграції інвалідів у життя суспільства. Держава разом із федеральними землями намагається розвивати інвалідний спорт.

Здійснення ефективної медичної реабілітації неможливе без досить широкої мережі відповідних закладів. Важливого значення для медичної реабілітації набуває, частково на громадських засадах, діяльність організацій з надання матеріальної допомоги, об'єднань інвалідів та груп самодопомоги, які співпрацюють з лікарнями касами.

У ФРН значна увага звертається на надання допомоги, необхідної для отримання шкільної освіти. Така допомога, що надається у рамках реабілітації, включає сприяння у підготовці дитини до відвідування школи та вступу до вищого навчального закладу. З метою покращення можливостей вступу та навчання дітей-інвалідів у вузах Німеччини німецьким словом студентів-інвалідів був створений центральний консультаційний пункт, який надає інформацію про всі можливі програми вузівського навчання для інвалідів та про адреси інститутів, де можна навчатися. У процесі навчання у вузі студенти-інваліди користуються тимчасовими правами, що й інші студенти.

Для реабілітації інваліда велике значення має допомога у шкільної та суспільній адаптації. Сюди відносяться:

- догляд у спеціальних дитячих садках, спеціальних школах та іншеск дитячих закладах певного (продовженого) дня;
- лікувально-педагогічні дії у дошкільному віці;
- створення засобів пересування для інвалідів;
- допомога в організації та проведенні вільного часу.

Для дошкільної підготовки існують такі типи дитячих садків: загальні, спеціалізовані (де діти-інваліди проходять цілеспрямовану підготовку до школи). Дитячі садки створюють сприятливу атмосферу для спільнога викоравання дітей-інвалідів та здорових дітей, оскільки у цих закладах практикується гнучкої індивідуальній підхід та приступаються наявні соціального стійкістю анім.

Значна увага зосереджується на питаннях фінансової допомоги:

- фінансування медичнос послуг органами страхування у випадку хвороби, від нещасного випадку, а також органами, що займаються питаннями виплати соціальної компенсації за завдану шкоду здоров'ю;
- фінансування заходів щодо освіти дітей-інвалідів;
- фінансування загальної соціально-трудової реабілітації.

Для освіти людей з певними видами здоров'я у старих федеральних землях існує близько 40 закладів з професійними училищами на 10000 місць, а також близько 20-ти підприємств на 18000 місць — для переввалифікації дорослих інвалідів.

У ФРН велика увага надається інформаційному забезпеченню інвалідів. Сюди відносяться різноманітні форми агітації, пропаганди та інформаційно-консультаційної діяльності. Населення повинно отримувати інформацію про усі види допомоги та заходів, на які мають право інваліди. Діти-інваліди мають право отримувати будь-яку корисну інформацію, а також компетентну, своєчасну та достатню консультацію про можливості проведення медичної та професійно-педагогічної чи додаткової реабілітації. Для цього існують спеціальні довідково-консультаційні служби. окрім того, консультації інвалідам зобов'язані надавати лікарі та лікарні, відділи охорони здоров'я та відділи соціального забезпечення у рамках надання персональної допомоги [1, 300-305].

Отже, згідно з чинним законодавством ФРН, кожна людина має право на забезпечене нормальні існування у суспільстві. Для цього існує система служб (соціальних, педагогічних, психологіческ), основне завдання якої — надавати допомогу та підтримувати різні категорії населення у складних життєвих ситуаціях.

ЛІТЕРАТУРА

- Kreft/Mielenz, Wörterbuch Soziale Arbeit, 4. Auflage. Edition Sozial. Beltz. Hsg. Dieter Kreft, Weinheim / Basel, 1996. — S.300–305.
- Інваліди: спеціальний серікс // Гутен Таг. — 1991. — №8. — С.29.
- Мустаєва Ф. А. Основы соціальної педагогіки. Академіческий проект, 2001. — С.345.
- Новости для глухих // Гутен Таг. — 1993. — №11. — С. 29.
- Обзор законодательства по труду и социальному обеспечению: Кодекс социального права. — Кн. 6 / Министерство труда и социального порядка Германии. М: ТОО Центр обработки информации, 1995. — Вып. 1–6.

Тетяна ЗАВГОРОДНЯ

**МЕНТАЛЬНІСТЬ УКРАЇНСЬКОЇ ДІАСПОРІ:
ЧИННИКИ ЗБЕРЕЖЕННЯ**

Проблеми етнопедагогіки за останній час виникають серед науковців серйозне запідозлення. Викчення народного досвіду у поєднанні з новітніми педагогічними теоріями дає можливість накреслити шляхи реалізації педагогічних ідей народу в сучасній науково-педагогічній діяльності.

У Державній національній програмі “Освіта (Україна ХХІ століття)” наголошується, що весь навчально-виховний процес мусить здійснюватися на національному фундаменті, в “органічному поєданні з національною історією і народними традиціями, збереженням і збагаченням культури українського народу” [1, 9]. Ці настанови набувають особливого значення при вирішенні питань збереження ментальності української молоді в умовах еміграції.

Факти свідчать, що, незважаючи на певні позитивні зрушения в галузі економіки сучасної України, все ще не припиняється еміграція населення за кордон, яка, за словами Г.Філіпчука, “набуває загрозливих масштабів” [6, 4]. І хоча визнано, що українські школи дають настільки міцні знання, що учнів, коли вони виїжджають з батьками до інших країн, незажко вчитися, одночасно стає дуже важко на душі, коли родичі емігрантів вимушена констатувати: дитина тільки рік живе за кордоном, а вже забуває рідну українську мову і пишеться іноземного, а старше покоління бігає до перекладачів, щоб зрозуміти, про що пишуть у листах до них діти та онукі. Звичайно, добре, що дитина вивчає мову держави, в якій живе, що вона непотако адаптується в новому середовищі. Але, з іншого боку, виникає думка: чи не важко буде цій людині у майбутньому жити тільки матеріальним добробутом? Чи не втратить вона відчуття своєї національної окремішності, та й взагалі — духовності?

Щоб цього не сталося, необхідно постійно розв’язувати проблему віковання українців в умовах еміграції на основі традицій, звичаїв рідного народу. Саме тому важливого значення набуває викчення і творче використання досвіду, намопічного нашими попередниками — українськими галицькими громадсько-просвітницькими діячами, зокрема педагогами, які в умовах чужої держави не припиняли благородної і дуже важливої роботи з наuczання й висловання української молоді в національному дусі.

Як наказ для сучасників українських емігрантів звучать слова з передмови до брошюри галицької вчительки Іванки Петрів “За душу дитини” (1949): необхідно “допомогти молодим недосвідченим батькам і матерям серед важливих умовин скільського життя висловити по-людському й по-Божому своїх дітей, цей найцінніший скарб..., та тим самим зрятувати їх молоді українські душі для Бога і для України” [3, 12].

Природно, що навчально-виховний процес в умовах еміграції має свої особливості. Він ускладнюється багатьма обставинами, в першу чергу тим, що висловувати дітей емігрантів вимушено в середовищі не рідного краю, де дитина народилася, де існували свої традиції, звичаї, правила. Про це виразно казала І.Петрів у доповіді на II Педагогічній конференції об’єднаних українських педагогів в Торонто ще у 60-х рр. ХХ ст.: якщо українські діти в діаспорі живуть життям чужого оточення, вчаться в публічних (державних) школах, які дають “чуже національне висловання, які навчали їх говорити чужою мовою”, то в школі після уроків вчителю потрібно не просто навчити українську дитину рідної мови, як чужої, а головне — “переконати таку дитину, що ця ще чужа їй мова це її рідна” [3, 27]. По-друге, національне висловання в умовах еміграції не може бути ефективним, коли вчителі намагаються досягти

своєї мети тими традиційними методами навчання й виковання, які застосовуються у житті рідної держави. Тому необхідно будувати навчально-виховний процес в основному на підставі дитячих зацікавлень (український фольклор, дитячі пориви і життєрадісність, участь у традиційних народних святах, обрядах тощо). І нарешті, висковати громадянин України, який живе за її межами, може тільки людина з високою громадянською свідомістю.

Прокладом рішучої й безкомпромісної боротьби за збереження ментальності українських дітей, що разом з батьком і матір'ю стали, вимушені чи за власною ініціативою, "смільтальцями", може бути діяльність відомої галицької вчительки Іванни Петрів, яка все своє життя в еміграції (1944–1971 рр.) разом зі своїми однодумцями присвятила справі виховання української молоді в національному дусі. Після смерті цієї патріотки України її сподвижниця Олена Копач зазначала, що найважливішою справою для себе Іванна Петрів вважала зробити все, щоб діти в еміграції не втратили "своєї ідентичності, бо ж виростатимуть духовною каліками, а не шляхетними людьми" [2].

З ініціативи Іванни Петрів на сторінках канадського щотижневика "Наша мета" (орган Ліги українських католицьких жінок — ЛУКЖ) було відкрито куток порад для матерів. Там, використовуючи елементи етнопедагогіки, роз'яснювалося різноманітні проблеми з діяльністю виховання української дитини. І.Петрів була причетна й до відкриття перших курсів українознавства в Торонто, а разом з О.Копач співпрацювала з заочними педагогічними курсами для українських матерів, що були організовані у 50-х рр. ХХ ст., Науковим товариством ім. Шевченка в Сорселі (Франція). З-під її пера на еміграції вийшла велика кількість друкованых праць, серед яких варто відзначити: "Навчання й виховання — це паралельні процеси новітньої школи", "Потреба підготовки молоді до родинного життя", а також її книжку "За душу дитини".

Іванна Петрів постійно відстоювала думку про те, що українські діти в еміграції повинні навчатися в рідній школі, хоча б після уроків у державній. Великого значення надавала вона випаданню українознавчих дисциплін (релігії та українського обряду, рідної мови та історії України, географії, мистецтва), які, на її думку, повинні формувати в дітей української національності світогляд. На думку колишньої львівської вчительки, це повинно здійснюватися, наприклад, через вивчення історії України. Йшлося не про формальні засвоєння окремих фактів, імен історичних постатьо тощо, які самі собою ще не впливають на національне виховання дітей. Варто здійснювати такий підхід до історії рідного краю, який дозволив би учням пізнати і відчути життєдіяльність українського народу, "його ріст і творчість, його відпорність, фігуру тутість і духовну структуру, що виявляється в германічній народу, його історичніх подіях і формі правління" [4, 27].

Зберігання ментальності маленьких українців в умовах еміграції можна, за твердженням педагога, і при вивчені географії рідного краю, особливо, коли ознайомлення дітей з багатствами і красою своєї Батьківщини, її господарським ростом здійснюється у порівнянні з географією країни, у якій зараз живе дитина. Тільки така організація навчання, вважала І.Петрів, дозволяє "добитися правдивого національного виховання, себто пошани й любові до всього, що українське, радості й здовolenня учнів з їхньої причетності до української нації, готовності працювати, слати зерхів і перемагати з думкою про Україну" [3, 27].

Вирішальна роль у вихованні дітей у еміграції належить сім'ї. Пояснюються це тим, що більшу частину часу діти в емігрантських умовах знаходяться під впливом чужих виховників. Коли ж дім своїм авторитетом не буде в силі протистояти чужим і перевищити їх виховникам, попередкала Іванна Петрів, то діти пропадуть для нації. Вони стануть чужим потноєм та здоровою осібниками для трансфузії "своєї крові" "в чужий дріжливий організм".

Думки Іванни Петрів з цього приводу висловлені в праці "За душу дитини", назва якої говорить сама за себе. У книжці автор висвітлює питання щодо обов'язку матері, авторитету батьків, любові в родині та застосування методів стимулювання поведінки дітей (карти та нагороди), внутрішнього світу дитини (дитячі мрії, "дух супротиву", упертість, лінь, нечесність тощо). Грунтовано висвітлено проблеми релігійного й патріотичного виховання в родині, а також профорієнтації. Згадана книжка І.Петрів приваблює тим, що при викладі матеріалу авторка весь час спирається на власний педагогічний досвід (понад 20 років у школах м.Львова) та на історичний досвід українського народу у використанні елементів етнопедагогіки.

Першим кроком до збереження дітей для нації є підвищення морального рівня кожної родини. Дитина повинна вважати дім своєю сяйвою, свою фортецею, "національного твердинею, гордістю і... авторитетом" [3, 11]. Тому педагог надавала такого великого значення постійному підвищенню етнопедагогичної культури батьків. У цьому напрямку вона наполегливо працювала в "Об'єднанні українок Бельгії" (1944–1954 рр.), у ЛУКЖ в Торонто (1955–1971 рр.), брала активну участь у Висковій комісії Світової організації українських жінок, вела висовину порадню та започаткувала висовину семінар для молодих батьків, активно підтримала створення у 1959 р. вискових семінарів для матерів. Крім того, працюючи в ЛУКЖ, вона спільно з однодумчими постійно підвищували етнокультуру батьків, не тільки розширюючи їх знання, а й виключаючи їх разом з дітьми у традиційні свята, забави українського народу.

Звертаючись до української матері, І.Петрів наголошувала, що висовання дитини — це основне її завдання в умовах еміграції, бо, як каже народна притовідка, "Діти ховати — камінь плодати!" Авторка змальовувала ідеал української дитини, який претаманні такі загальноподібні чесноти, як щастя, радість, вдоволення своєю долею, чеснота, активність у суспільному житті, душевне благатство. Проголошуючи народну мудрість "які батьки, так і діти", Петрів, безперечно, мала на увазі фізичне і психологічне здоров'я дитини, але не меншу важливість надавала духовному формуванню особистості. Вона писала, що "більше відстрашувати нас повинно духовне капітство, злі склонності та привички, які стали друговою натуровою даною людини, скоштовані та викрутини її душу" [3, 6].

За переконанням І.Петрів, батьки повинні постійно працювати над виробленням у себе силы волі, якої часто їм бракує, щоб відкинути всі винаградження, які характерні українцям: "це вже моя віддача", "я вже такий вродився", "обставини змушують мене до цього" і т.д. Батьки мають любити один одного. Тільки "там, де є любов, не буде місця злому. Любов Бога, любов Батьківщини, любов блажкого, любов у подружжі, батьківська любов, — не позволять тобі на відхилення наліво. Вона увійде в кров і кістку твою і твоїх нащадків". Відбудеться з'язок поколінь, — продовжувала І.Петрів, — і ти "будеш певний, що твої онуки та правнуки дістануть від тебе в придане тонкість совісти та шляхетності почуття", тобто людина буде щасливовою, коли висове молодше покоління справжніми людьми. У протягнутому випадку, зауважує автор, "краще прив'язати собі млинський камінь на шкірі та кинутися в море, чим зле висовувати дитину!" [2].

Велике значення у висовині роботі, особливо в умовах еміграції, має авторитет батьків, які повинні бути "одновартісним висовином членів родини", а їх вимоги "мусять відрізнятися на кожному кроці єднотою і спільнотою порозумінням..." [5, 7]. Тому галицька вчителька наполігала, що в несприятливих умовах еміграції необхідно створювати в сім'ї атмосферу полубожніх стосунків, бо, як кажуть в народі, коли між батьками немає згоди, коли вони взаємно плюють себе, вони ранят душу дитини і тим самим "бурутально відштовхують свою власну дитину від себе". Дуже важливо дбати про збереження у житті родини (у народній педагогіці вона асоціюється з поняттями "свята", "оберіг", "фортеця" і т.д.) народних традицій, свят, обрядів, звичаїв, необхідних для формування відповідального ставлення до неї у майбутніх батьків.

Висовання останніх, за переконанням І.Петрів, повинно починатися ще у шкільному віці дитини. Молоді люди мають усвідомити, що вони не завжди залишаться у дитячому віці, стануть дорослими людьми, матимуть власну сім'ю і будуть висовувати своїх дітей. Необхідно формувати в них розуміння того, що "відповідальність за висовання є велика як перед Богом, так і перед власним народом, перед цілим світом і перед власною совістю" [3, 11]. Для цього, на думку педагога, необхідно запропонувати учням родинним життям з малюка і аж до вступу в школу. Іванна Петрів постійно відстоювала думку про введення в школах спеціальних курсів для майбутніх батьків; сприяла налагодженню в учительських семінаріях майбутніх матерів ("дівчина матиме звання вчительки як коли одружиться, буде добре підготовлена до висовання власників дітей"); наголошувала на особливій функції у підготовці дітей до родинного висовання батьківських комітетів при українських вечірках та "шкільниках" школах. На думку І.Петрів, їх діяльність, зокрема використання різноманітних форм роботи (конференції, "сходинки", курси, гуртки, сценічні вистави, радіо- і телепередачі, конгреси, виставки, ігри й відвідини знайомих), сприяло підвищенню етнопедагогичної культури батьків.

Готуючи дітей до сімейного життя, батьки повинні думати про заробіток “не тільки на хліб насущний, але теж до постійного підвищування знань, до праці над своїм духовним ростом”. Щоб підготувати дітей до виконання у майбутньому “родинному гнізду” функцій батьків, обов’язково потрібно, щоб молоді з’ясувала “ідеал справжньої християнської родини, ідеал батьків, відповідальніс та виковання й долю своїх дітей” [3, 12]. Головним чинником успішного розв’язання цієї проблеми Іванка Петрів, зокрема, вважала родинний дім, у якому є “лю보, згода і єдність в родині, любов близького, почуття справедливості, милосердя, працелюбності, стійкості і інші високі християнські чесноти...” [3, 34]. Батьки мусуть стати зразком, прикладом, дороговказом для підростаючого покоління. Якщо дитина “від першої хвилини росте в товаристві релігійних батьків і звикне до релігійного духа й релігійних практик так, як звикне до денного світла, як звикне до обличчя мамки й батька...”, то тільки тоді вона буде викована справжнім християнином. При цьому треба домогтися, щоб релігійні почуття були здорові.

Родинний дім має стати для дитини і зразком патріотизму. “Обстановка хати, — писала вона, — звичай, обичай, мова, поведінка в рідній хаті, все те мусить свідчити про любов свого краю, свого народу”. Дитина мусить бачити у поведінці своїх батьків повагу до всього національного та державного, до законів та обов’язків, любов до батьківщини — “ак до самовідчечення”. Водночас любов до батьківщини не повинна виключати справедливості та поваги до прав інших народів. “Тільки здоровий патріотизм, — застерігала Іванка Петрів, — дає здорове національне життя, тільки здоровий патріотизм творить здорові й життєздійснені державні органи... Не призначати нікого і нічого понад власний народ і власну батьківщину, можливе, — “хто не українець, той наш ворог”, — це вже нездорова та шкідлива пересада. Байдужість до справ своєго народу, батьківщини й держав, це теж нездоровий брак шляхетних патріотичних почуттів. Хиткість і безхребетність батьків у справах релігійних і патріотичних свідчить про їх малу моральну вартість; а відомо, що які батьки, такі звичайні, й діти” [3, 35].

Отже, провідними напрямками практичної роботи з батьками підготовки їх до збереження ментальності своєї дитини, яка народилася у еміграції і “ніколи України не бачила й живе Україною, як казкою, яка згодом, як іскра казка, перестає її цікавити й залишається тільки спомінком”, є формування у молодих батьків національної свідомості на основі приступчення їх разом з дітьми до традицій, звичаїв нації; усвідомлення, що де б не жили, вони є представниками української нації; проведення цілеспрямованої роботи з підвищенням етнокультурної та етнопедагогичної компетентності батьків, але й учасників загальноосвітніх шкіл як засновників сім’ї у майбутньому.

Таким чином, національні виковання української молоді в умовах еміграції, збереження її ментальності в умовах чужої держави неможливо успішно здійснити без навчання її у рідній школі, без вивчення українознавчих дисциплін, без підготовки національної свідомості, з високим почуттям громадянськості педагогічних кадрів, без збереження на основі традицій українського народу високоморальної християнської атмосфери в родині, без підвищення етнокультурної та зastosування елементів етнопедагогіки при підготовці школярів до сімейного життя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державна національна програма “Освіта (Україна ХХІ століття)”. — К., 1994. — 60 с.
2. Котач О. Завжди з усміхкою // Наша мета (Торонто). — 1971. — 11 грудня.
3. Петрів І. За душу дитини. — Накл.: Укр. вид. у Бельгії: К.Мулькені-Малін, 1949. — 40 с.
4. Петрів І. Навчання й виковання — це паралельні процеси новітньої школи // Життя і школа (Канада). — 1990. — № 5. — С. 26–27.
5. Петрів І. Потреби підготовки молоді до родинного виковання // Життя і школа. — 1994. — № 4. — С. 11–12.
6. Філіпчук Г.Г. Держава має чинити так, щоб в Україні не було жодного соціально незахищеного педагога... // Освіта України. — 2001. — № 36–37. — С. 4.

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

Петро КУЛІКОВ

МЕХАНІЗМИ ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ ПОЛІТИКИ В УКРАЇНІ

Науково-технічний та культурний прогрес — важливий чинник економічного розвитку. Не дивно, що його підтримка пов'язується з поняттям "інноваційний процес". Американський економіст Джемс Брайт, вказує, що саме цей процес відіграє роль єдиного механізму, який об'єднує науку, техніку, економіку, підприємництво, управління [9]. Це зумовлено тим, що він становить комплекс відносин — виробничих, обміну, споживання; здійснюється за етапами — від зародження новації до її повноцінної реалізації, охоплюючи всі рівні організаційного функціонування соціосистеми.

На сьогодні існує багато форм управління інноваційними процесами на різних рівнях: від часткових підрозділів корпорацій до державних структур, створених для підтримки економічної політики держави у стимулюванні інноваційної активності суб'єктів господарювання. Однак очевидно, що запровадження інноваційних процесів пов'язане із певним ризиком у досягненні ефективності новостворених умов. Проте тут вдаються до відомого засуду: відстеження підлягають ситуації безкомпромісного застосування всього нового, тим більше з малоімовірним позитивним кінцевим результатом; хоча зрозуміло, що спрогнозувати всі умови, процеси, технологічні цілі не завжди можливо у повному обсязі. Тут вирішальне значення мають спонукальні мотиви інноваційної активності, які розподіляються на зовнішні (об'єктивні) та внутрішні (суб'єктивні). Перші зумовлені потребами сучасного суспільства, конкуренцією на ринку посту; другі — проблемами поглишення виробничого процесу, потребами у самореалізації творчого потенціалу організаторів та учасників виробництва.

Інноваційна активність — цілеспрямована діяльність суб'єктів щодо конструювання, створення, освоєння та виробництва якісно нових видів технологій, предметів праці, об'єктів інтелектуальної власності, технологій, а також впровадження досконаліших форм організації праці та управління виробництвом [3, 655]. Основними чинниками інвестиційної активності на макрорівні є: темпи зростання державних витрат на розвиток науки та освіти, раціональна інноваційна політика держави, мотиваційна податкова, кредитна та амортизаційна різновиди політики.

Реалізація зазначенних умов і чинників присвітається до того, що в розвинених країнах світу щорічні витрати на розвиток науки становлять майже 3% ВВП, в Україні впродовж 90-х років скоротилися з 2,6% до 0,4% ВВП. Важливий показник зростання інноваційної активності — поступове зближення обсягів витрат кожної країни на НДДКР і капіталовкладень. Визначальною тут є кількість об'єктів інтелектуальної власності (патентів, ліцензій) на 1000 жителів, сальдо зовнішньої торгівлі науково-технічної продукції тощо. Головний чинник інноваційної активності на макрорівні пов'язаний з інтелектом нації, народу (сукупність здібностей і творчих обдарувань людей, їхні освітньо-кваліфікаційний та культурний рівень). Однак до цього слід додати оптимальне поєднання ринкових важелів саморегулювання економіки з державним та недержавним важелями, піпорядком форм власності, конкуренції, тобто ті умови та обставини, які характеризують почину з адіяння національного інтелекту. На мікрорівні такими чинниками є: каналізаційні структури управління підприємством, ступінь розвитку економічної демократії, кількість ризикових підприємств, упровадження новітніх технологій, форм, систем, менеджменту, правил конкурентної боротьби, технологія здійснення інноваційної економічної політики.

За однією з найпоширеніших у західній економічній науці теоретичних концепцій Й.Шумптера, підприємець — головна рушійна сила розвитку ринкової капіталістичної системи господарювання, оскільки він володіє такими якостями як ініціативність, авторитетність, готовність до ризику [4, 64]. В цьому контексті підприємництво — особливий талант і водночас функція, здатність доплати спір буденості і традиційності, створювати нові блага, впроваджувати інноваційні методи виробництва, освоювати нові ринки збуту, знаходити джерела сировини, здійснювати розвиток організації. Постійна зміна умов підприємницької діяльності вимагає творчості й активності, безперервних нововведень та руху до більш складної організації взаємодії всіх учасників економічної діяльності.

Ще А. Сміт у праці "Про природу і причини багатства народів" зазначав, що умовами процвітання країни та народонаселення є хороші закони, необтяжливі податки і мін. Ці базові умови національного добробуту в подальшому були обґрунтовані як компоненти економічного визначення свободи господарської діяльності, а також було сформульовано основне правило економічної політики: чим менше держава займається економікою, тим краще для економіки [5]. Економічна свобода в сучасному розумінні передбачає недоторканість приватної власності, самодостатність і незалежність виробництва, застосування всього нового й економічного, вільне збереження, зреалізування інвестування та користування заробленим.

Водночас сучасна економічна ситуація в Україні характеризується високою мірою монополізації матеріального і духовного виробництва, з одного боку (це також підтримують вимоги Міжнародного валютного фонду), і недосконалого системово законодавства та оподаткування всередині самої країни — з іншого. Тому нозатор, підприємець, організатор залишається сам на сам із проблемами впровадження нововведень, долаючи щоразу численні, почасті безглузді і непотрібні, перешкоди у буттевому просторі. Відтак Багатьом соціальним інститутам властива досить стійка консервативна позиція щодо організації функціонування інноваційної економічної діяльності. Монополізація способів матеріально-духовного продукування самою своєю інфраструктурою гальмує зародження та розвиток інноваційних процесів у сфері економіки та виробництва. До того ж питання утвердження справедливої конкурентної боротьби вирішується тільки на державному рівні — через особливу систему законодавства, яка мало стимулює ініціативу та підприємництво.

Організаційно формово розробки державної інноваційної політики може бути гнучка взаємодія міністерств і відомств, які відповідають за різні сфери наявотехнічного, інноваційного та економічного видів потенціалу, а також причетності громадських організацій, суб'єктів наукової діяльності і споживачів інноваційної продукції до дрібного і середнього бізнесу, фінансування науки, культури, освіти. Крім того, результативність реалізації загальненої політики здійснюється шляхом отримання даних про поведінку суб'єктів інноваційної діяльності і зіставлення цих даних з її цілями, напрямками, завданнями. Це дає змогу з'ясувати розбіжності між фактами та базовими досягненнями.

Визначення цілей економічної держави, як відомо, базується на принципах і механізмах її реалізації. До основних принципів державної політики в науковій та інноваційній діяльностях належать:

- свобода наукової і науково-технічної творчості;
- правове охороня інтелектуальної власності;
- інтеграція науково-дослідницької роботи, науково-технічної діяльності та освіти;
- підтримка конкуренції у сфері науки і техніки;
- зосередження потенціалу на пріоритетних напрямках наукового розвитку;
- стимулювання ділової активності в науковій, науково-технічній та інноваційній діяльностях;
- розвиток міжнародної науково-інноваційної співпраці;
- необхідне фінансове і матеріально-технічне забезпечення інноваційної діяльності в усіх сferах суспільного життя.

Головне завдання державної інноваційної політики — створення сприятливого економічного клімату для реалізації інноваційних проектів, що вочевидь є залогом між сферою "чистої" (академічної) науки і практичними завданнями життєдіяльності суспільства. Роль держави тут стосується таких аспектів:

- всеобще сприяння розвитку науки (теоретичної і практичної), підготовка наукових та інженерних кадрів;
- розробка і виконання різноманітних програм, спрямованіх на підвищення інноваційної активності бізнесу, впровадження державної економічної політики;
- держзамовлення на інноваційні проекти та програми;
- державне стимулювання інноваційного процесу через спрощені механізми оподаткування, сприятливу кредитно-гільзову політику.

Ступінь впливу держави у сфері науково-економічних та інших інновацій розподіляється на прямі та непрямі. Їх співвідношення визначається актуальним економічною ситуацією, що склалася в країні, та способами концептуального регулювання — з орієнтацією на вільний ринок чи на централізованій вплив. Здебільшого в період економічного спаду спостерігається надмірно активне втручання держави в економічне життя суспільства. Однак воно може характеризуватися подвійністю, тобто сприяти розгортаєнню позитивних процесів реформування, у т. ч. за допомогою доцільної системи законодавства, створюючи у такий спосіб розумні межі лібералізації та демократизму ринкових відносин, або непродуманими політичними та іншими діями підтримувати негативні явища у виробництві, науці, культурі, економіці, владі, що природно з'являється у структурі перерозподілу фінансів.

В Україні впродовж 10 років спостерігається постійна наявність дефіциту у бюджеті. Кошторис щорічних доходів держави є основним механізмом перерозподілу багатства. За свою методологію державний бюджет України більше спрямований на розвиток державно-монополістичного капіталу [8]. В однораз прийняті Міністерством освіти і науки Порядок про здійснення інноваційної освітньої діяльності [10] загалом сприяє тому, щоб ініціатива та активність учасників науково-педагогічного процесу реалізувалася систематично і позно, хоча фінансування цієї роботи вимагає кращого.

Податки і бюджет — два взаємопов'язані соціально-економічні механізми функціонування устрою держави, а тому саме від їх стратегічного спрямування залежить розвитковий поступ чи стагнація суспільства, науки, освіти, техніки, культури. Нівелювання інтелектуального потенціалу народного загалу, який у термінології західних економістів одержав назву “людський капітал”, приведеть до девальвації існуючих цінностей, руйнування державно-громадських структур, втрати знаннєвого ресурсу, відтоку за кордон висококваліфікованих наукових та інших кадрів.

Перетворення знань в ендогенний процес економічного зростання дає підстави по-новому підійти до оцінки його результатів. Будь-який розривок національної економіки досягається не тільки світовим, а головно національним науково-технічним прогресом. Економічна програма керівної еліти України пропагує напрямок, котрий всі уряди гордо називають “політикою реформ”. Іде побудовані змагання між політичними силами за право називатися “реформаторськими”. Однак численні спроби висунути концепцію реформ зводяться переважно до визначення відсотків установлених податків, прийняття тисяч інших кодексів, внесення окремих змін до чинних законів, що в кінцевому підсумку не визначає генеральній лінії сталого розвитку українського суспільства.

Історичний час вимагає від нашої держави започаткувати глобальну орієнтацію своєї політики на економічну та соціальну сфери. Якщо ставити завдання переходу до економіки, де відчутно переважає наукові і статистична інформація, то варто висходити з того, що ключем у досягненні цієї мети є фундаментальні знання, а відтак наука і освіта. І тут треба підкреслити, що традиційно для України характерним був високий рівень розвитку науково-технічного прогресу і системи державної освіти, але слабкого використання наукових досягнень. Однак упродовж останніх 10–15 років у цій сфері духовного життя суспільства відбувається явне погіршення ситуації: маємо відтік кращих кадрів за кордон і в бізнес, занесення фінансування наукових досліджень та освітніх програм, низький попит на молодих фахівців та наукові розробки тощо. Відтак система національної освіти залишається сам на сам із проблемами економічно-фінансовими, кадрової підготовки, освітніми державитуваннями вирізняється деяльністю і до того ж часто створює додаткові перешкоди на шляху успішного функціонування наукових та освітніх установ і закладів (зокрема через систему оподаткування).

Не можна сказати, що залежність економіки від ґрунтогенних знань — якщо навіть [7]. Однак у наш час успішна конкуренція за джерела сировини базується на креативності, знаннях і гнучкості дії. Так цілком спільнота стверджують західні економісти. Виграють тільки ті, хто створює відповідні умови для підтримки і розвитку прогресивного, інноваційного, розвивального простору професійного зреалізування кращих проектів і програм у царині матеріального і духовного виробництва. Отож, щоб мати здорову прибуткову частину бюджету потрібна доцільна та ефективна податкова система [1]. Це означає, що розмір податкового збору має бути зведенний до мінімуму, а загальний його рівень не може перевищувати 10% сукупного доходу. окрім того, податки повинні бути простими і зрозумілими для використання кожним громадянином.

Людський капітал — найважливіший ресурс на постіндустріальній стадії розвитку суспільства. Тому питома вага інвестицій повинна спрямовуватися на його використання, підтримку, розвиток: В.Петті — спроба вартісної оцінки людських та її властивостей, де знання і наявнічні є складовою багатства індивіда й усього суспільства; А.Сміт — капітал, вкладений у розвиток знань і майстерності, повинен принести прибуток; Д.Рікардо — введення до кошторису витрат на відтворення робочої сили також витрат на освіту, сприяє тому що величина заробітної плати залежить від обсягу фінансування організованого навчання і висковання, а відтак від рівня розвитку здібностей робітників і службовців; К.Маркс — справжнє багатство суспільства — це сукупність потреб, здібностей, творчих обдарувань людей, ступінь відповідності населення; А.Маршалл — підвищення освіченості працівників спричиняє не лише зростання його продуктивності праці, а й продуктивності праці всіх робітників, які його оточують; звідси — визначальна роль держави в розвитку освіти [3, 392].

Отже, інвестиції у людський капітал першочергово пов'язані з фінансуванням освіти, професійної підготовки працівників, забезпеченням їхньої мобільності та поінформованості [2]. Ефективність використання цього потенціалу (предмет економіки освіти) визначається показниками макро- і мікрорівневих параметрів. Для об'єктивної оцінки даного ефекту необхідно на державному рівні вирішити проблему диференціації оплати праці працівників з різним рівнем освіти за принципом зростання обсягу фінансового доходу висококваліфікованих спеціалістів і зменшення — низькокваліфікованих. До того ж треба чітко визначити пріоритет у розвитку певних народногосподарських комплексів — і саме там інвестувати людський капітал.

При яких методах державного регулювання інноваційних проектів здійснюються переважно у двох формах — адміністративно-їдомчий і програмово-цильовий. Перша виявляється у вигляді прямих дотацій фінансування та здійснюється відповідно до спеціальних законів, прийнятися задля безпосереднього сприяння інновації. Друга форма державного регулювання інновацій передбачає конкретне фінансування засобами державних цільових програм підтримки нововведень (держконтракти на придбання послуг, товарів інноваційного виробництва тощо); одночасно вона дозволяє організаціям надавати пільги з кредитування для здійснення обраних амбітів нововведень. Іншими словами, це одна із форм конкретного фінансування, яка закріплюється договором між замовником і виконавцем.

Серед низки умов стимулування інноваційної діяльності у сфері науки та освіти виділюють головні: а) наявність певних структур для виконання і стимулування процесів інноваційної діяльності, їх фінансового і матеріально-технічного забезпечення; б) сприяння творенню та обміну науковим, освітнім і технічним персоналом між науковими закладами, науковими лабораторіями, виробництвом; в) підтримка та запускання інвестицій для розширення поля конструктивних нововведень приватних осіб, корпорацій, громад. Непрямі методи стимулування практичної інновації пов'язані з ініціюванням самих новаційних процесів, з другого — із створенням сприятливого загальногospодарського та соціально-політичного клімату для новаторства, наукового пізнання, адміністративного експериментування. Це можливо у ситуації утвердження ліберального погляду на механізм оподаткування та створення амортизаційного законодавства. При цьому реалізація будь-якого інноваційного циклу має утримувати етапи дослідження, розробки, підготовки до впровадження, виробництва, збуту одержаної продукції, а також етап врахування зворотної дії запропонованої інформації. Звідси актуальна потреба у створенні соціальної інфраструктури, котра збирала всі інформаційні потоки щодо інноваційних

здобутків усередині країни. Крім того, це вимагає поширення та максимального використання у пошукувачів іробнагої роботі Інтернету.

У новій економіці домінує погляд на Інтернет як на елемент, що сприяє творенню глобального суспільства, або цивілізації знання. Поряд із системовою територіальними державами створюється мережа відносин, у якій уряди, міжнародні й неурядові організації, суб'єкти економіки й окремі індивіди співіснують, спираються, співпрацюють [6].

Виникнення "Нової економіки" пов'язується з тим, що багатство визначається володінням гуманітарним капіталом, передусім знаннями, певним інтелектуальним ресурсом. Тим більше, що в сучасному світі знання стали не тільки самостійними факторами виробництва, а й провідним — в усій системі чинників суспільного життя. У ситуації багатоманіття форм і прийомів державного стимулювання інноваційної економічної діяльності в розвинених країнах відстежується те загальне, що дає змогу викремити інноваційну політику як специфічний сектор системи державного регулювання. У такий спосіб моніторингу підлягає узгодженість інноваційної політики з усіма видами держрегулювання: 1) впровадження єдиної антимонопольної політики законодавства; 2) сприялива кредитна політика; 3) сквалення прогресії інноваційності; 4) захист інтелектуальної власності інноваторів; 5) сприяння взаємодії різних структур у виконанні інноваційних програм.

Отже, розробка інноваційної економічної політики в Україні є складним та багаторівневим процесом поетапного реформування як системи державної законодавчої влади, так і наявної інфраструктури стимулювання активності новаційних трансформацій, що створена за останнє десятиліття у сфері освіти і науки. Насамперед відомим потребують: 1) стратегічно-тактичні напрямки державної політики щодо економіки, науки, освіти, новаторства; 2) податкова система, що передбачає істотне спрощення та переорієнтацію від здігривницького змісту роботи до стимулюючо-пільгового; 3) кредитно-пільгові механізми у забезпечені новаційної діяльності; 4) модель фінансування проектів та програм інноваційного змісту і сприялива; 5) програми держзамовлення та стимулювання інноваційних процесів в усіх сферах суспільного життя.

ЛІТЕРАТУРА

- Бетехіна Е., Пойник М. Міжнародна практика формування науково-техніческої політики. — Київ: 1990. — 285 с.
- Економіка освіти: Збірка наукових праць НДЦ "Економіка іншої освіти" НДЦ Відкріті освіти АПН України. — Т.1. — Тернопіль: Економічна думка, 2001. — 285 с.
- Економічна енциклопедія: У трьох томах. Т.1 / Редкол.: ... С.В Мочерній та ін. — К.: Академія, 2000. — 864 с.
- Економічна енциклопедія: У трьох томах. Т.2 / Редкол.: ... С.В Мочерній та ін. — К.: Академія, 2001. — 848 с.
- Ишариков А. Экономическая свобода и благосостояние народов // Вопросы экономики. — 2000. — №4. — С.83-101.
- Курильський В. Нова економіка та інформаційне суспільство: міжсистемне обґрунтування // Психологізм і суспільство. — 2002. — №1. — С.35-65.
- Санто Б. Инновации как средство экономического развития. — М.: Прогресс, 1990. — 365 с.
- Соскін О. Податки і бюджет: діалектика взаємозв'язку // Економічний часопис (науково-аналітичний журнал). — 1998. — №8. — С.3-6.
- Тимчук Б. Управління науково-техніческими нововведеннями. — М.: Економіка, 1989. — 164 с.
- Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності // Освіта України. — 2001. — №6 (7 лютого). — С.17-18.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ФІНАНСУВАННЯ ОСВІТИ І НАУКИ В УКРАЇНІ

Фінансування освіти і науки — одна з найбільш актуальних і гострих проблем переходної економіки сучасної України. Її суть наочно відображає реальна суперечність: упродовж років має місце тенденція постійного скорочення у бюджеті частини видатків на гуманітарну сферу суспільства, тоді як вона потребує значно більших фінансових потоків і матеріальних витрат задля того, щоб розвиватися, ефективно функціонувати, нарешті конкурувати на світовому ринку науково-освітніх послуг. Отож розрахункова потреба у бюджетних надходженнях до освіті та науковіці значно вища за ту, яку реально може задовільнити наша держава.

В розвинених країнах освіту, а почали і науку, особливо пристладну, фінансують заможні та багаті люди, громадянські спільноти. Вони проводять різні добровільні заходи — дарують землю, готівку, акції, будівлі, тому для цих людей уряд та законодавство зменшують податковий тиск, заохочують їх до співпраці та гарантують їм шану і позагу в суспільстві сталого культурного розвитку.

Аналіз фінансових моделей середньої і вищої освіти європейських країн показує, що децентралізація і демократизація школи породжує такі проблеми: а) зменшення відсотку стипендій та інших фінансових винагород (наприклад, премій); б) зменшення державних замовлень у ВНЗ; в) комерціалізацію освітніх послуг. Природно, що за цих умов недержавний сектор вищої освіти у країнах Європи в останні роки розвивається значно динамічніше, ніж централізований (державний), хоча більшість недержавних закладів часто змушені працювати за скрутніх фінансових обставин. Адже, крім конкуренції на ринку освіти, існує проблема протекціоністських дій державного сектора освіти, якому відходять майже всі асигнування державних інвестицій [10]. Проте для студентів, які хочуть навчатися у престижних приватних ВНЗ, є можливість використати різні види позик для здобуття вищої освіти. Існують принаймні три таких різновиди:

1. Комерційна позика — повернення основної суми з %.
2. Державна позика — повернення основної суми без %.
3. Страхова позика — строк та обсяг выплат залежать від прибутків після отримання диплому і початку трудової діяльності.

Приємне відкриття проблеми засвідчує, що описаній досвід, на жаль, Україна використати не може. Наш державний бюджет не в змозі забезпечити всіх бажаючих, які хочаються на платній основі, позиками, передусім без процентів. Сьогодні більше практикується отримання вищими закладами освіти асигнувань на наукові проекти і дослідження, підготовку науково-методичних посібників та розширення власної видавничої бази.

Для змінення ролі держави у фінансуванні середньої і вищої школи європейські експерти радять дотримуватися таких вимог:

- державне фінансування має переважати і направляти безпосередньо частину коштів в освітніх закладах на їх поточну навчальну роботу і розподіл решти на конкурсній основі під конкретні наукові та інноваційні проекти;
- субвенційні державні гранти і стипендії повинні призначатися меншій частині здібних учнів і студентів, оскільки більшість має навчатися на державні позики з їх поверненням на відповідні умовах;
- студенти, а подекуди й учні, повинні відшкодовувати частину витрат вищому (середньому) навчальному закладу за навчання і податкові послуги з власних заощаджень;
- законодавча і податкова системи держави мають сприяти благодійницькій і неприбутковій діяльності у сфері освіти, скоординувати якомога більшу частину приватних ресурсів безпосередньо у школу;
- варто звернути окрему увагу на здешевлення вищої освіти шляхом належного використання досліденої інформаційної революції [10].

Висвітлені завдання характеризуються для України високою проблематичною, і не тільки тому що потребують істотного поліпшення фінансово-економічної ситуації в державі. Наукові записки Серії: Педагогіка. — 2002. — №4.

Констатуємо також відсутність теоретично обґрунтованої системи фінансування освіти і науки. Найбільшим негараздом є, звичайно ж, мізерно-залишкове фінансування галузі. Це питання завжди було надзвичайно болісним. Очевидно, що переорієнтація механізмів фінансування від державних до приватних у видозмінений соціокультурний ситуації, крім складнощів професійного гатунку, створює ще й неабиякі соціальні напруження серед громадянського загалу, у професійному оточенні освітян і науковців [6]. Звідси головна мета гнучкого реформування української освіти — забезпечити ефективну підготовку кадрів за наявних бюджетних і позабюджетних коштів та за умови збереження основних якісних характеристик освітньої галузі на рівні провідних країн Європи.

Водночас є підстави констатувати факт збільшення розриву між конституційними гарантіями щодо всеагальної доступності освіти для кожного і реальним фінансуванням та сервісним забезпеченням населення в освітніх послугах. Вражуючи сучасний стан економіки держави, над проблемою є уточнення галузю кризового стану. Вже сьогодні вимальовуються контури нової освітньої стратегії управління суспільствоземлями процесами, передусім у контексті виконання програмних завдань Національної доктрини розвитку освіти (2001 р.) [8; 9]. Але для забезпечення належного рівня фінансування процесів підготовки фахівців і вдосконалення статутної освітньої діяльності середніх і вищих закладів треба більш широко застосувати позабюджетні ресурси. Барто потодітися з керівниками, які вказують, що нестабільність виділення бюджетних асигнувань, нерозчинність легальних механізмів застосування позабюджетних засобів, відсутність реального контролю за використанням наявних ресурсів деструктивно впливають на освітній процес [3].

Зрозуміло, що зазначені проблеми спричинені скороченням обсягів виробництва та національного доходу, котре привело до вимушеної зменшення бюджетного фінансування освіти і науки. Тому потрібна стабільність фінансових надходжень, формування яких у сфері освіти здійснюється здебільшого з двох засобів джерел: а) державний бюджет і б) кошти підприємств, організацій, що здійснюють замовлення спеціаліста, або надають спонсорську підтримку. Приємно констатувати, що за останні роки з'явлюється третє джерело фінансових надходжень — це власні кошти середніх й особливо вищих закладів освіти, які вони отримують від надання різних платників освітніх послуг і власної підприємницької діяльності.

Задіяння і використання додаткових джерел фінансування переважно знаходиться у правовому полі сучасного законодавства. Правильний розподіл надходжень і розрахунок потребної сумки асигнувань для нормальної життєдіяльності будь-якого освітнього закладу — головна проблема фінансового механізму забезпечення [5]. Найскладніше, як скажуться фінансисти, встановити оптимальне співвідношення джерел фінансування. Для цього, здебільшого аналітичним шляхом, визначається відповідальність різних чинників на обсяг ресурсів, а також висувається повнота використання цих засобів за цільовим призначенням і в межах установлених норм та інструкцій.

Для вдосконалення системи національної освіти потрібна зважена структурна реформа галузі. Зокрема, бажано ліквідувати неперспективні навчальні заклади різних рівнів акредитації і створити нові групи престижних спеціальностей підвищеного попиту, або ж на базі півідомих створити більш потужні заклади, в т. ч. науково-дослідницькі. Вони збережуть свою цілісність і будуть мати власний субрахунок, а також право здійснювати самостійну господарську діяльність. Якщо такі об'єднання наукових і навчальних закладів підвищать якість освіти й ефективність інноваційно-пошукувої роботи, то кожна особа більшою чи меншою мірою зможе реалізувати свій позитивний потенціал, використати свої знання на користь розвитку освіти, науки і національної культури. Крім того, чимало фірм і організацій шукають висококваліфікованих, ерудованих працівників і готові оплатити за їхнє навчання, перепідготовку чи підділення кваліфікації. А це додаткове джерело фінансування.

З державного бюджету на даний час фінансуються лише державні навчальні заклади за двома моделями їх фінансової діяльності: а) з держбюджету і б) позабюджетного фонду (за рахунок платників освітніх послуг). Перший віділлює певну суму асигнувань на навчальний процес [2; 8]. Але процедура розподілу цих коштів не досконалана, оскільки не ображована вартість вищої освіти. Особливо важко підсумувати частину повної суспільної вартості, яка вміщує матеріальні витрати як на середню, так і вищу освіту. На жаль, зменшення бюджетних

асигнувань і щорічні скорочення державного фінансування негативно впливають на якість показників освітнього процесу, який все більше формалізується.

Загалом складність у проведенні точного підрахунку справжньої вартості освіти пов'язана із відповідно різними суспільними чинниками. Щоб визначити вартість організованого навчального процесу треба встановити витратну діяльність закладів освіти, що прямо чи опосередковано гарантують якісний рівень отримання знань дітьми і молоддю. Зокрема, важко точніше розрахувати вартість життєфункціонування одного студента: витрати на харчування, помешкання, одяг, взуття, транспорт та особистий розвиток (навчальна, допоміжна література, технічне і комп'ютерне забезпечення тощо). Нині переважно всі ці фінансові проблеми віддані на відкуп студентів і їхніх батьків.

Кратичний аналіз фінансових систем різних країн показує, що існує мало держав, які субсидують зазначене коло навчальних потреб. Україна тамож, перебуваючи на стадії економічних реформ, не має змоги взяти на себе освітні витрати. Разом з тим точні визначення вартості освітнього процесу можна тільки у державному секторі. Для державних освітніх закладів бюджетні кошти виділяються лише за наявності затверджених кошторисів і планів асигнувань, а тому використовуються цілеспрямовано. Керівники установ мають право розпоряджатися затвердженими коштами з державного бюджету, а тому встановлюють граничний обсяг видатків із загального фонду бюджету. При цьому бюджетними коштами забезпечують частково лише видатки на оплату праці, нарахування на заробітну плату і господарське утримання установ. Для того, щоб максимально наповнити статті витрат недофінансованими видатками з бюджету плануються надходження із спеціального фонду за окремим кошторисом. Кожен рік Міністерство освіти і науки дає лімітну довідку, у якій вказується скільки потрібно виділити асигнувань і за якими статтями їх використати. Згідно з вимогами цієї довідки й проводиться помісячний розподіл асигнувань із загального фінансового фонду. Ось чому реальна вартість навчання одного студента визначається за калькуляцією, що містить розрахунок бюджетних коштів за статтями. Залежно від суми, яку виділяє бюджет, 37,5% йде на оплату праці працівників ВНЗ.

Для порівняння зазначимо, що фінансова політика Росії щодо середніх її освітніх вищих навчальних закладів є більш прогресивною, хоча освітня галузь, як і все суспільство, перебуває у стані реформування. Так, скажімо, варто запозичити досвід росіян, де все фінансування розподіляється і надходить із бюджетів різного рівня і де кожний бюджет забезпечує наповнення певної частини нормативів (республіканський, федеральний, муніципальний, регіональний). Примітно також і те, що в Росії на освіту надходить 3,4% від валового внутрішнього продукту. Якщо порівняти це дані з Великою Британією 5,3%, Німеччиною 5,4%, то за видатами на освіту її можна віднести до високорозвинених країн. Реформаторські дії управляючі Російської Федерації змінили фінансову структуру системи освіти: знижується частка витрат з федерального бюджету і збільшується із місцевих, у результаті чого федеральний бюджет становить 20%, бюджет суб'єктів федерації — 20%, а місцеві бюджети — 60% [2; 10].

Одне із найважливіших завдань регіонального рівня централізованого бюджетного фінансування аналізованиого фінансового досвіду Росії — з'ясування необхідного розміру видатків на основі нормативів окремих регіонів. Останні ще не досконалі, а тому процес фінансового забезпечення проходить за поточними витратами. Природно виникає потреба об'єктивизувати розмір середніх і поточних витрат на конкретній території, щоб повною мірою профінансувати їх. Крім того, російські економісти та управлінці вважають, що треба змінити систему державного замовлення. Регіональним, або місцевим замовником можуть бути як державні, так і муніципальні підприємства, організації, які укладають угоду з ВНЗ і надають засоби для навчання студенту, який піде до них працювати. Потрібно також, поряд з прямим фінансуванням надати змогу розширити іззучити додаткові джерела прибутків навчальних закладів, а саме: 1) підант навчання; 2) здача в оренду об'єктів власності; 3) надання різних освітніх послуг; 4) створення вищої навчальної закладами комерційних організацій і прийняття безпосередньої участі у їх діяльності; 5) одержання регіонами трансфертів від федерального бюджету. В такий спосіб Уряд Росії намагається допомогти освітнім закладам, які мають недостатні кошти для покриття основних витрат шляхом надання фінансового

трансфери. Прибутки, отримані у результаті надання освітніх послуг ВНЗ, утворюють фонд фінансових ресурсів, до якого надходить близько 20% позабюджетних асигнувань, що є важливим допоміжним поточним витрат.

Безсумнівно, що однією з головних статей, на яку надходить бюджетні кошти є оплата комунальних послуг та енергоносіїв. Кожного кварталу подається звіт про використання коштів держбюджету. Зазвичай, для нормального функціонування навчальних закладів цих асигнувань недостатньо. Один раз на п'ять років кожний заклад отримує ліцензію на кількість студентів, яку можна прийняти до ВНЗ. Водночас державний бюджет намагається повного мірового профінансування потреби студентів таких категорій: сироти, чорнобільці, діти із малозабезпечених сімей. Зазначені категорії студентів забезпечуються безкоштовним проживанням і трактарозним щоденником харчуванням. Студенти-тільговики мають змогу ширічно пройти оздоровчу реабілітацію, а студенти-сироти, крім того, отримати матеріальну допомогу, у т. ч. придбати товари першої необхідності.

Найбільший обсяг у сфері фінансових ресурсів належить до фонду заробітної плати працівників. Зокрема, для вдосконалення системи оплати праці у сфері вищої освіти пропонується здійснювати грошові винагороди за педагогічну, методичну та науково-дослідницьку види діяльності викладачів. Це доречно тому, що зарплата відіграє важливу роль у житті працівників освіти, оскільки становить чи не єдине джерело їхнього сімейного прибутку. Однак із популярністю її трактувань як ціни ресурсу є теорія людського капіталу. Остання зосереджує увагу не стільки на кількісних, скільки на якісних розбіжностях у робочій супі. Встановлено, що лише порівняно невелика частина заробітної плати виплачується за просту некваліфіковану працю, а індивідуальний прибуток залежить від рівня освіти та кваліфікації фахівця [1; 3; 6].

Заробітна плата працівників освіти, на перший погляд, утримує її ту частину продукту, яка надходить у результаті перерозподілу, тобто через бюджет. Проте це не так. Викладач виробляє освітні послуги, а тому також бере участь у нагромадженні національного прибутку, тому заробітна плата працівників освіти повинна оплачуватися як співвідношення кількості і якості затраченої праці. Сама зарплата включає дві важливі економічні функції: відтвірну та стимулювальну. У сфері освіти фонд зарплати має відмінні характерні риси, тому що формується шільком перерозподілу національного прибутку через державну бюджетну систему, і лише частково, за рахунок заробітних коштів, доповнюється самим вищим освітнім закладом.

Збільшення шляхів фінансових ресурсів освітніх закладів привело до введення у державних ВНЗ платного навчання. Чинне законодавство України практично не містить обмежень для рівнобічної діяльності державних закладів, коли мовиться про позабюджетну сферу, хоч певні застереження вимагають, щоб: а) за рахунок засобів бюджету не здійснювати платну освітню діяльність і б) за ці кошти не проводити приватизацію, перепрофілювання, або використання не за призначеним об'єктом освіти, науки, що фінансуються з бюджету. Очевидно також, що позабюджетна діяльність державного ВНЗ функціонує за законами ринку, але має іншу мотивацію і підпорядковується тим же економічним, бухгалтерським і податковим правовим нормам. За джерелом формування (надходження) коштів від платного навчання студентів є позабюджетними ринковими ресурсами, а за змістом і напрямами витрачання (на цілі статутної діяльності вищого закладу) — некомерційними ресурсами, тому що не містять комерційного прибутку [4, 95]. Визначаючи плату за навчання, важливо встановити ціни і якість аналогічних послуг інших ВНЗ. Як економічна категорія, плата за навчання вирішує три основні завдання: а) повне відшкодування видатків освіти на підготовку спеціаліста; б) стимулювання якісного навчання кожного студента, в) розвиток навчального закладу як науково-освітньої установи.

Освітні заклади державної форми власності, надаючи платні послуги, зобов'язані вести облік та складати звітність за свою діяльністю. Відповідальність за організацію і якість надання цих освітніх послуг та обґрутуваність розмірів плати за них покладається на керівництво закладу. Формування ціни послуги на витратній основі важливе тому, що встановлює мінімальну межу вартості навчання, що не може бути іншчим від сусідньо-

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

необхідного рівня валових витрат вищого навчального закладу: на заробітну плату, навчальні відшкодування тощо.

За останні роки збільшується кількість ВНЗ недержавної (приватної) форми власності. У передових країнах світу державні і приватні вищі навчальні заклади співіснують на засадах взаємодоповнення, чого не можна сказати про країни СНД. Водночас сучасні тенденції розвитку цієї освіти свідчать про те, що ця система стає серйозним партнером, а почасти й конкурентом для державних навчальних закладів. Приватні ВНЗ, маючи переважно кращий фінансовий потенціал, прагнуть реалізувати ту частину освітньої роботи, яку не можуть утілити держави.

Найскладніша проблема для приватної вищої освіти — відшукати модель сталої фінансової системи. Оскільки фінансова політика держави у цьому відношенні характеризується нестабільністю, то й діяльність недержавних освітніх закладів пісюманить, насамперед через великі податки, які надходять у бюджетні структури. Засощджені за рахунок звільнення від податків кошти недержавні ВНЗ могли б спрямовувати на розвиток своєї матеріально-технічної бази, збільшення бібліотечної і довідкової літератури, відкриття нових комп'ютерних мереж тощо. До того ж утілення нових проектів у життя неможливе тільки за рахунок заполучення студентських коштів. Сподіваємося, що впровадження в Україні кредитної системи для студентів допоможе розв'язати низку як фінансових, так і соціальних завдань ширшого задіяння громадян до вищої освіти.

Отже, фінансова політика держави щодо освітніх закладів потребує істотних змін. Майське може вищий навчальний заклад отримати спеціалістів і фахівців переважно для своїх регіонів, фінансові ресурси для ВНЗ надходять із державного бюджету. В галузі реформування фінансової системи освіти і науки Україна за роки незалежності не досягла значних змін. У нас немає кадрів, які здатні цілісно впроваджувати інноваційні рішення і реформи. Більшість намагань реформувати освіту є неефективними і спричиняють ще більший занепад. На наступному етапі розвитку суспільства а сучасна сфера науково-освітньої діяльності суперечить умовам ефективного становлення ринку.

За обсягом фінансових надходжень у середню, вищу і послідипломну освіту можна визначити рівень економічного та політичного розвитку країни [7]. Стійкий розвиток суспільства можливий за умов реалізації інноваційного потенціалу точок зростання в усіх сферах його життедіяльності, які й мають стати пріоритетами у державстворенні. Від економічної політики, яку проводить держава та уряд, залежить рівень постановки освітньої справи, її розвиток і процвітання.

Розробка нових схем використання бюджетних асигнувань допоможе виявити найважливіші напрямки, які потребують першочергової фінансової підтримки. При дефіциті таких асигнувань треба ставити питання про підвищення ефективності використання цих засобів: вилучення із залучення нових джерел фінансування, створення інноваційних економічних механізмів, продуктивне використання матеріальних ресурсів, які вже є. Вдосконалення вимагає схема витрат на різні потреби, а також впровадження у систему освіти та науки нових фінансових механізмів, які допоможуть результативно налагодити фінансову рентабельність середніх і вищих навчальних закладів. При цьому очевидно, що в комінаторному вираженні витрати із держбюджету на освіту в зв'язку з інфляцією в останні роки рікою вросли, але їх частка в загальнодержавних витратах щодо величини національного прибутку помітно зменшилася.

Все зазначене стимулює пошук нових засобів розширення джерел фінансування освіти і науки, підвищення ефективності використання фінансових ресурсів. Проте чи не найголовнішим є законодавче сприяння розвиткові середньої і вищої школи, яке передусім полягає у зменшенні податкового тиску. На наш погляд, для ефективного функціонування системи вищої освіти України потрібно: а) створити повноцінну ринкову економіку; б) удосконалити існуючу систему оподаткування; в) забезпечити умови для зростання ВНП, що збільшить національний дохід і добробут; г) надати можливість середнім і вищим закладам освіти гнучко і широко проводити свою фінансову діяльність; д) досконалити способи доцільного використання наявних коштів; д) продовжувати пошук іззутчення нових джерел фінансування; е) приватний сектор освіти повинен підтримуватися і частково фінансуватися державою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Воронин А.А. К вопросу улучшения финансового положения системы образования // М.: Финансы — 2000. — №7. — С.16–18.
2. Грошік В.И. Источники финансирования образования // Педагогика. — 1995. — №2. — С.10–14.
3. Економіка освіти: Збірка наукових праць НДЦ "Економіка іншої освіти" НДЦ Вищої освіти АПН України. — Т.1. — Тернопіль: Економічна думка, 2001. — 285 с.
4. Ерошин В.И. Источники финансирования образования // Педагогика. — 1996. — №6. — С.36–41.
5. Зубко В., Корсак К. Над проблема іншої освіти — фінансування // Освіта і управління. — 1999. — Т.3; №2. — С.11–20.
6. Охріменко І. Реформування освіти регіону в контексті соціально-економічних проблем // Освіта і управління. — 1998. — Т.2; №1. — С.24–26.
7. Савельєв Є., Куропак В. Нова економіка та модель її формування в Україні // Журнал європейської економіки. — 2002. — Т.1; №1. — С.25–37.
8. Фінансування НД і ДР // Освіта і культура. — 1998. — №3. — С.49–56.
9. Шаваріна М.П. Проблеми фінансів інших закладів освіти // Фінанси України. — 2000. — №4. — С.27–31.
10. Щетинин В., Хроменков Н., Рабушин Б. Економіка образування — М.: РГА, 1998. — С.163–212.

Олег МАРУШІЙ

**ЗМІСТ ПІДГОТОВКИ СТАРШОКЛАСНИКІВ
ДО ВІЙСЬКОВОЇ СЛУЖБИ**

Вивчення психолого-педагогічної і військової літератури з питань підготовки учнівської молоді до служби в Збройних Силах України, досвіду роботи загальноосвітніх шкіл дозволило визначити основні напрямки змісту виховної роботи в сучасній школі з психолого-теоретичною та практичною підготовки старшокласників до військової служби.

У ході допризовної підготовки молодь має набути військових знань і практичних навичок в обсязі підготовки молодого солдата й у процесі навчання з допризовної підготовки юнаки повинні:

- усвідомити положення Конституції України про захист Батьківщини, Закону України "Про загальний військовий обов'язок і військову службу";
- зрозуміти призначення Збройних Сил та інших військових формувань України, їхні характерні особливості;
- засвоїти основи цивільної оборони, військової справи і медико-санітарної підготовки;
- сформувати психологічну готовність до військової служби, щоб після призову на строкову військову службу в короткій термін оволодіти програмово підготовки молодого солдата.

Додатки до програми визначають нормативи з військової, прикладної фізичної, медико-санітарної підготовки та цивільної оборони, окремі положення з курсу стрільб із стрілецької зброї та розрахункові норми забезпечення навчально-виховних закладів зброєнням і майном із допризовної підготовки, літературою і наочними матеріалами.

Завданням психологічної підготовки, що передбачено програмою, — сформувати правильні уявлення про структуру й суть психологічної підготовки особистості до військової служби, про шляхи, способи, методи її розвитку та саморозвитку у процесі допризовної підготовки і під час вивчення інших дисциплін. Поряд із формуванням необхідних знань, уявлень із психологічної підготовки метою є також розвиток в учнів умінь та навичок психологічної саморегуляції, спілкування в умовах екстремальної військової діяльності, адекватної оцінки власної готовності до служби в армії та освайомлення зі способами формування необхідних у військовій діяльності психологічних якостей особистості.

Зрозуміло, що досягти цього протягом б-ти навчальних годин, відведених програмово допризовної підготовки, просто неможливо. Ці години необхідні лише для формування когнітивного компонента готовності старшокласника (основні поняття з психології, знань із психологічної підготовки та ін.). Розвиток психологічної готовності на операційно-

процесуальному рівні позиції здійснюються на практичних заняттях, використання у позаурочній висковій роботі потенціалу українознавчого матеріалу, одержаного на уроках із предметів навчального плану 10–11-їх класів загальноосвітньої школи; запущення старшокласників до самопідготовки допризовників до військової служби, зокрема до особистісного розвитку, вироблення умінь самостійно розвивати й реалізувати себе в колективі ровесників.

На жаль, у практиці такий підхід не завжди здійснюється і нерідко це перетворюється у монопольний обов'язок тільки викладача курсу допризовної підготовки, а військове навчання часто виглядає як придаток до всієї навчально-вискової діяльності школи. У педагогічній практиці допризовна підготовка старшокласників нерідко зводиться до служби в армії і розглядається як джерело практичних умінь та навичок. Таке зваження мети і завдань допризовної підготовки призводить до занесення готовності старшокласників до військової служби.

Проблеми готовності старшокласників до служби в Збройних Силах України — це передусім проблема моральна. Така підготовка може бути ефективною за умови, що вона спирається на почуття гідності, патріотизму, обов'язку, відповідальності та ін. У формуванні таких якостей належне місце має зайняття позапасна вискова робота школи.

Пропонованій нами зміст вискової роботи зі старшокласниками з формування у них готовності до військової служби передусім має на увазі доповнення і поглиблення отриманих нами під час вивчення курсу допризовної підготовки знань, умінь та навичок, розширення їх кругозору у військовій галузі. Реалізуючи зміст такої вискової роботи, старшокласників треба орієнтувати на усвідомлення того, що державна система військового навчання й висковання виникла не на голому місці. Вона увібрала все передове, цінне, що є в історичному досвіді висковання підростаючих поколінь. Ще в Київській Русі військово-фізична підготовка здійснювалася у “будинках молоді”, школах при монастирях, князівських дворах. За часів князя Святослава хлопчики у три роки вже садилися на коня, у сім — навчали грамоти, а у дванадцять — брали в походи. За часів Княжої доби роль війська відігравали дружинники. Вони перебували при князіві, жили при його дворі. Спочатку дружина була варязькою, згодом перетворилася на слов'янську, зв'язану з місцевим життям і населенням. Вищі дружинники рекрутували з “лучників” місцевих людей або з людей, що відзначалися під час війни; їх почали називати боарами.

Багатий пізнавальний, з військової точки зору, матеріал, що сприяє патріотичному вискованню учнівської молоді, містить історія козацтва, Запорізької Січі. Розкриття цієї сторінки історії розвитку збройних сил України допомагає “спалажнути в уяві учнів образами спільніків, мужніх і відданих рідній землі людей”. Доречно зауважити, що Запорізька Січ висковувала 10–18-літніх дітей загиблих козаків у спірітських школах, де вони проходили військове навчання.

Вперше в новітній історії було сформовано українські військові частини — добровольчий легіон Українських Січових Стрільців, які пройшли бойове хрещення у битвах в Галичині та Карпатах під час російського наступу 1914–1915 р.р.

У складних умовах формувала свої національні збройні сили Українська Народна Республіка. Українські вояни загартовували свій бойовий дух у боротьбі з чистленівськими ворогами — поляками, денкінцями і більшовиками. Під проводом Юрка Тютюнника було створено дві групи — Волинську і Подільську, які, перейшовши радянський кордон, діяли на Правобережжі протягом листопада 1921 року. Частини учасників цього Другого Зимового походу потрапили в полон. Під Базаром 23 листопада 1921 р. 359 учасників походу було розстріляно більшовиками.

Певне місце в історії Збройних Сил України займає Українська Повстанська Армія (УПА); від самого початку німецько-більшовицького конфлікту на Волині і Поліссі діяли партизанські відділи “Поліської Січі” під проводом Тараса Бульби-Боровця. В нових умовах УПА обороняло українське населення не тільки від червоної партізанів, а й від німецьких каральників загонів. Тут же, на Волині, з 1942 року формуються партизансько-військові частини обох ОУН, які з осені починають відштовхніти альї проти кімнів. Навесні 1943 року ОУН під проводом Степана Бандери розбудувала свої військові частини, які прийняли також назив УПА,

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

очолював Роман Шухевич (Тарас Чупринка). Наприкінці 1943 р. УПА стала єдиною військовою формуванням, що боролася проти німців і більшовицьких партизанів. На початку 1944 року УПА зі всіма парамілітарними відділами нараховувала понад 40 тисяч учасників.

У роки Вітчизняної війни доприざє на підготовку охоплювала майже всю учнівську молодь, що давало змогу за короткий час готувати її для фронту. Молодь, яка успішно освоювалася основами військової справи, добровільно вступала до народного ополчення, у партизанські загони, засновувала скорочену програму військових училищ.

Перебуваючи у складі СРСР, Українська РСР не мала власних військових формувань. Її громадянини проходили обов'язкову строкову військову службу в рядах Радянської Армії у різних регіонах Радянського Союзу та за його межами.

Старшокласники мають усвідомити, що, проголосивши 24 серпня 1991 року свою незалежність, Україна прагне жити в мирі та дружбі з усіма державами світу. Однак ніхто не виключена можливість виникнення воєнних конфліктів, що загрожують суверенітету нашої держави. 6 грудня 1991 року Верховна Рада прийняла постанову про створення Збройних Сил, які організовуються й функціонують на основі Воєнної доктрини України, затвердженої Верховною Радою, і законів України "Про Збройні Сили України" та "Про оборону України".

Життя й діяльність Збройних Сил України визначається військовими статутами: Загальні військовий, Внутрішньої служби, Дисциплінарний, Гарнізонної та Вартової служб, Стройовий.

Статути Збройних Сил — це зведення законів військової служби, на основі яких проходить повсякденне життя, висування, нагороди, бойова діяльність військ; у них роз'яснюється, як воїн має вести військову службу і навчатися військової справи, якими морально-бойовими якостями він повиненолодіти, щоб бути надійним і вмілим захищати Батьківщину. Вони зобов'язують сумісно виконати військову справу, бойову техніку й зброю, запам'ятовувати все, чого їх навчають командири (начальники); зразково виконувати показані їм військові прийоми.

Для старшокласників важливо знати, що військова служба поділяється на строкову й контрактну військову службу, існує також альтернативна служба.

На строкову військову службу в мирний час призываються громадяни України чоловічої статі, як придатні до неї за станом здоров'я, яким до дня відправки у військові частини виповнюються 18 років. Юнаки, які випали бажання навчатися у військових навчальних закладах, можуть бути зараховані до них при досягненні їхнім 17-річного віку.

За контрактом становлено такі форми військової служби: військова служба на посадах солдатів і матросів, сержантів і старшин; військова служба жінок за контрактом; військова служба прaporщиців і літнінок; військова служба курсантів військових навчальних закладів і студентів військових кафедр вищих навчальних закладів.

Якщо громадяни України мають істинні релігійні переонання і належать до таких діючих згідно з законодавством релігійних організацій, віровчення яких не допускає користування зброєю та служби в Збройних Силах, то вони мають право на альтернативну (невійськову) службу, яка також є державною службою поза Збройними Силами України. Вона триває три роки і проходить в одній з установ системи соціального забезпечення.

Установлено такі терміни служби в Збройних Силах України: для солдатів і матросів, сержантів і старшин строкової служби — 24 місяці; для осіб, які мають вищу освіту, — 18 місяців; для сержантів і старшин, солдатів і матросів за контрактом — не менше трьох років. Службу за контрактом можна розпочинати після першого року строкової військової служби.

У школі висвітлення почуття відповідальності і дисциплінованості старшокласників інформують, що призовники та військові службовці несуть відповідальність за порушення закону "Про загальний військовий обов'язок і військову службу". Призовники, які ухильяються від призову і не з'являються за повістю до військомату для відправлення на військову службу, термін його строкової військової служби продовжується на строк ухилення від призову. Військовослужбовці строкової служби, якії самовільно залишили місце служби або без поважних причин не з'являються до місця служби в строк, зазначеній у прописному свідоцтві, час його відсутності у військовій частині не зараховується до строку служби.

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

Старшокласники як майбутні військовослужбовці мають знати, що під час військової служби вони, залежно від характеру вчиненого правопорушення чи провини нестимуть дисциплінарну, адміністративну, цивільно-правову та кримінальну відповідальність згідно із законом. Військовослужбовці, на яких накладається дисциплінарне стягнення за вчинене правопорушення, не звільняються від матеріальної та цивільно-правової відповідальності за них. За вчинення злочину військовослужбовці притягаються до кримінальної відповідальності на загальних підставах.

З профорієнтаційного метою старшокласникам слід сказати, що спеціалістів для Збройних Сил України готують у військовій академії, університетах, інститутах, на військових факультетах, відділеннях та кафедрах військової підготовки кількох цивільних вищих навчальних закладів, на курсах підготовки й перепідготовки офіцерів.

Важливим питанням змісту підготовки старшокласників до військової служби є розкриття порядку внутрішньої служби. Життя і побут в армії характеризується високою організованістю, яка допомагає воякам краще оволодіти бойовою майстерністю, чітко нести службу, швидко відновлювати свої силы після напруженого навчального дня і в разі потреби моментально приходити себе до повної бойової готовності. Військова казарма сприяє високанню молодої людини з мужнім характером і сильною волею, стійківо, дисципліновано, фізично сильною і витривалою. При цьому варто звернути увагу на таке негативне явище у військовій казармі, як "дідівщина".

Солдатські і матроські будні заповнені нелегкою щоденною працею. Тому у віссідні дні вони повинні добре відпочити. Організація відпочинку військовослужбовців має врахувати специфіку й особливості військової служби. За всіх умов, в будь-який час частини, корабель, підрозділ мають бути в стані високої бойової готовності.

Важливим питанням змісту підготовки старшокласників є ознайомлення їх з тим, що військовослужбовцям і членам їх сімей держава забезпечує соціальній і правовий захист, надає цілий ряд пільг. Відповідно до закону України "Про соціальній і правовий захист військовослужбовців і членів їх сімей" їм надаються соціальні гарантії з питань працевлаштування, житла, освіти, відпочинку, гарантується свобода наукової, технічної, художньої творчості.

Час перебування на військовій службі зараховується до загального й безперервного трудового стажу, а також до стажу роботи за спеціальністю. Звільненім із військової служби надається матеріальна допомога в розмірі місячної заробітної плати за рахунок коштів державного бюджету.

Держава забезпечує соціальну й професійну адаптацію звільненим військовослужбовцям строкової служби, які до призову не встигли працевлаштуватися, а також гарантує матеріальне та інше забезпечення в розмірах, що стимулюють зацікавленість громадян України у військовій службі. Військовослужбовці одержують за державний рахунок, відповідно до посади й звання, грошове забезпечення, а також майно, житло, харчування; їм надаються відпустки тривалістю: солдатам і матросам — 20 діб, старшинам і сержантам — 25 діб, без урахування часу, потрібного для переходу до місця проведення відпустки і назад. Передбачається створення необхідних санітарно-гігієніческих і побутових умов з урахуванням специфіки служби та економічної обстановки. Військовослужбовці забезпечуються безплатною кваліфікованою медичною допомогою у військово-медичних закладах, а ті, які стали інвалідами внаслідок бойових дій, а також учасниками бойових дій прирівнюються у правах до інвалідів Великої Вітчизняної війни.

Великі потенційні можливості в плані військово-патріотичного висвітання старшокласників закладені в історії діяльності дитячих та молодіжних організацій "Пласт", "Сокіл", "Курінь" та інших, які цьому питанню завжди надавали особливого значення. Okрім славної історії патріотичної діяльності дитячих та юнацьких організацій, важливе висовне значення для членів цих організацій мають зміст, форми і методи їх діяльності. Так, наприклад, головними моральними засадами "Пласти" є вічні загальнолюдські цінності, які виражують ставлення особи до природи, суспільства і до себе. Усе це сконцентровано у пластвій присліві:

"Присягаємо своєю честью, що робитиму все, що в моїй силі, щоб: бути вірним Богові і Україні, помагати іншим, жити за пластвовим законом, служатись пластвового проводу".

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

Члени "Пласту" проходять чотири послідовні етапи, набуваючи на кожному з них певних практичних умінь і навичок у різноманітних галузях: картографії, фотографування, догляді за хворими, туризмі, альпінізмі і т.п. Усього засвоюють понад 120 уміостей. Зрозуміло, що серед них значна частина має військово-препікладний характер. Особливого високого значення у "Пласті" набуває її однострій (уніформа зеленого кольору), на якій нашивають пластові відзнаки, за якими можна бачити рівень активності і досвідченості пластина.

Відпаку школу військово-патріотичного виховання проходять школярі в національно-патріотичному товаристві "Сокіл". З метою всебічного виховання членів товариства започатковують до таких видів діяльності: національно-історичної (вивчення історії України, вікторини, уроки пам'яті, тематичні вечори, зустрічі з відповідною тематикою, догляд за могилами, допомога борцям за волю України тощо); спортивно-оздоровчої (змагання, сокільські забави, козацькі забави, спортивні виступування тощо); туристично-краєзнавчої (походи, мандрівки, табори, змагання та ін.); культурно-просвітницької (конкурси, фестивалі, ігри); інтелектуально-пошукувальної (інтелектуальні ігри, конкурси, олімпіади, ігрухи за інтересами); діяльності у сфері меценатства (відвідини, допомога, вітання, збір коштів для тих, хто цього потребує); господарської (створення умов для самостійної праці, гуртки, майстерні, кюсси з реалізації власної продукції, шкільні кооперації, школи бізнесу).

Елагородний високий вплив на своїх членів спирається дитячо-юнацька організація "Курінь". Вона ставить перед собою мету — виховати духовно та фізично розвинене покоління на історично сформованому засадах козацького світогляду та способу життя, в дусі відданості Батьківщині та її народу, на основі відродження національних, загальнодержавських духовних і моральних цінностей.

Бойовий Пралор військової частини є почесним знаком, що визначає особливості її бойового призначення, історії та заслуг і свідчить про належність військової частини до Збройних Сил України. Бойовий Пралор закріплюється за військовою частиново на весь час незалежно від зміни її найменування і номера. Він завжди знаходиться зі своєю військовою частиною, а на полі бою — в районі бойових дій, в якій частина бере участь. У разі втрати Бойового Пралора командир військової частини і військовослужбовці, що є безпосередніми винуватцями цього, несуть відповідальність згідно з законом.

Певні можливості у психологочній підготовці старшокласників до військової служби залишені в змісті загальніх обов'язків військовослужбовців. Статут внутрішньої служби Збройних Сил України передбачає виконання таких обов'язків:

- скласти і непорушно додержуватися Конституції України та законів України, Військової присяги, віддано служити Українському народові, сумісно і чесно виконувати військовий обов'язок;
- бути хоробрим, ініціативним і дисциплінованим;
- беззастережно виконувати настави командирів (начальників) і захищати їх у бою, як свято оберегати Бойовий Пралор своєї частини;
- постійно підвищувати рівень професійних знань, удосконалювати свою винувату і майстерність, знати та виконувати свої обов'язки і додержуватися вимог статутів Збройних Сил України;
- знати й утримувати в готовності до застосування закріплене оброєння, бойову та іншу техніку, берегти державне майно;
- дорожити бойовою славою Збройних Сил України та своєї військової частини, честь і гідність військовослужбовця Збройних Сил України;
- поважати бойові та військові традиції, допомагати іншим військовослужбовцям, що перебувають у небезпеці, стримувати їх від вчинення противправних дій, поважати честь і гідність кожної людини;
- бути пильним, суворо зберігати державну та військову таємницю та ін.

Передбачені цими обов'язками діяльність і поведінка військовослужбовців вимагають наявності у них і відповідних морально-психологічних якостей, які потрібно формувати у старшокласників у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи.

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

Важливим питанням змісту підготовки старшокласників до військової служби є орієнтація їх на формування в себе необхідних вольових якостей, які б дозволяли розумно керувати своєю поведінкою, організовувати свою діяльність для досягнення свідомо поставлених цілей.

Передусім для вольової людини властива чітка *цілеспрямованість, самостійність, ініціативність, витримка і рішучість*. Невід'ємними вольовими рисами військовослужбовця є також *сміливість і мужність*. Сміливість виявляється в готовності людини до вчинок, небезпеки для її життя, громадського становища чи матеріального добробуту. Мужність — це вияв найвищої громадянської доблести, яка передбачає, окрім сміливості, особистої й громадянської безстрашності, ще й велику витримку, наполегливість, стійкість і твердість духу перед лицем смертельної небезпеки, здатність зносити найтяжчі бідування і готовність до будь-яких жертв аж до самопожертви. Найясніше виявляється сміливість і мужність в умовах боротьби, зокрема в обставинах бою.

Людей, які можуть стримувати хвилювання перед небезпекою, часто називають безстрашними. Безстрашність — це не відсутність страху, а зміння подолати його. Початковим ступенем безстрашності є сміливість. Більш високою сходинкою безстрашності є хоробрість і відважність. Тільки в бойових умовах можна проявити хоробрість, діти відважно. Хоробрість і відвага — показники моральної стійкості воїна, високого усвідомлення свого військового обов'язку і відповідальності за виконання поставленого завдання. Вища форма безстрашності — геройзм. У геройчному вчинку воїна найбільше проявляється зневага до смерті, готовність пти на самопожертву в ім'я великої благородної справи.

Запропоновані нами зміст позакласної виковної роботи з підготовки старшокласників до військової служби, який реалізується у процесі дослідно-експериментальної роботи в експериментальних класах загальноосвітніх шкіл І-ІІІ ст. №7, №12 м. Тернополя та с. Глибошок Тернопільського району, сприяє:

- розширенню і поглибленню військових знань, отриманих старшокласниками під час вивчення курсу допрезнової підготовки, вдосконаленню відповідник практических умінь та навичок;
- підвищення интересу учнів старших класів до військового минулого нашої Батьківщини, військових традицій Збройних Сил України, геройчних подвигів українських воїнів;
- підвищення активності старшокласників у підготовці себе до військової служби шляхом самовисвідання і самоосвіти, участі у військово-патріотичній діяльності в школі і за її межами;
- посиленню роботи вчителів-предметників з реалізацією потенційних можливостей навчальних предметів в плані військово-патріотичного викования на уроках;
- заліченням зв'язку урочичної і позаурочичної роботи з військово-патріотичного викования школирів.

Таким чином, вдалося подолати монополію викладачів допрезнової підготовки в питаннях підготовки старшокласників до військової служби. Справа підготовки до служби в Збройних Силах України молодіжі її громадян стала справою всього педагогічного колективу школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Програма допрезнової підготовки вчнів // Освіта України. — 01.09.1999
2. Жуковський А., Субтельний О. Нариси історії України. — Львів: видавництво НТШ, 1991. — 230 с.
3. Мацік Ю.А., Плохий С.М., Стороженко І.С. Якозави воявали: історичні розповіді про запорізьке козацтво. — Дніпропетровськ: "Промінь", 1990. — 302 с.
4. Фіцула М.М. Педагогіка: Посібник. — К.: Видавничий центр "Академія", 2001 — 528 с.
5. Військовий Статут Збройних Сил України. — К.: Воєнне видавництво України "Варта", 1999. — 516 с.
6. Авраменко О.М. Воля, мужність, подвиг. — К.: Радянська школа, 1972. — 88 с.

ВИВЧАЄМО ДОСВІД

Олена ВІДА

ЄДНІСТЬ ЗМІСТОВОГО ТА ПРОЦЕСУАЛЬНОГО КОМПОНЕНТІВ ЯК ВИХІДНИЙ ПУНКТ РОЗБУДОВИ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ РОБОТИ ВИКЛАДАЧА

У зв'язку із змінами, що відбуваються в країні, розпочалось і реформування в освіті, яке передбачає створення нової дидактичної системи навчання, розробку системи заходів підвищення рівня організації навчально-виксового процесу, застосування нових форм і методів навчальної роботи.

Державна національна програма "Освіта" (Україна ХХІ століття) пропонує такий основний шлях реформування навчання і викования, як впровадження нових підходів, виксових систем, форм і методів навчання і викования, які відповідали б потребам розвитку особистості, сприяли б розкриттю її талантів та здібностей [3]. Стаття 35 закону України "Про освіту" (від 23 березня 1996 року) наголошує на тому, що саме "освіта забезпечує всебічний розвиток дитини як особистості, її нахідків, здібностей, талантів..." [4].

Хоча у наш час і створені умови для підвищення навчально-виксового процесу в школі (розширення можливостей учителів у виборі оптимальних методів, форм і засобів навчання; більш сміливе впровадження в практику досягнень педагогічної науки; розвиток ініціатики і творчості учителів; більш глибоке вивчення і поширення передового досвіду), є багато проблем, які мають вирішити освітяни у змістовому і процесуальному плані.

Стан сучасної системи освіти вимагає нових шляхів удосконалення методів навчання у зв'язку з тим, що з кожним роком до шкільних програм включається все більше нової інформації, що збільшує навантаженість дітей.

Одним із основних напрямків підвищення рівня навчально-виксового процесу слід вважати найбільш ефективне використання досягнень педагогічної науки.

Праці вчених (О.Савченко, І.Бех, Н.Бібік, І.Вязюн і ін.) свідчать про те, що в країні створюється система методичних засобів і прийомів, які мають сприяти перебудові всього навчально-виксового процесу на новій організаційній та навчально-методичній основі. Однак слід мати на увазі, що те нове може з'являтися як додаток до існуючого, а не замість його. Найважливішими шляхами при цьому є:

- проектування раціональних технологій у навчальному процесі початкової школи;
- удосконалення рівня підготовки майбутніх фахівців;
- пошуки нових методичних засобів і методів навчання, метою яких є проникнення в суть процесу навчання, розкриття різних сторін моделі процесу навчання; удосконалення прийомів і засобів активізації пізнавальної діяльності учнів;
- щоб здійснити підготовку класоводів відповідно до сучасних вимог, потрібно взяти все краще з педагогічної науки і практики;
- більш ефективно використовувати навчальний час, застосовувати ТЗН;
- удосконалити науково-теоретичну підготовку вчителів початкових класів, їхню педагогічну майстерність; організовувати зустрічі з кращими вчителями;
- розробити методичні рекомендації для студентів і класоводів щодо створення навчальних кабінетів і лабораторій, оснащення їх обладнанням, що відповідає сучасному рівню розвитку техніки (наочними посібниками, технічними засобами навчання, стендами тощо);
- вивчати, поширювати і впроваджувати у навчальній процес передовий досвід;
- забезпечити студентів науково-педагогічною інформацією; заливати їх до участі у науково-практичних конференціях.

ВИВЧАЄМО ДОСВІД

Нові вимоги, які ставляться до підготовки вчителів початкових класів, визначають новий зміст навчання, який може бути реалізований завдяки використанню відповідних методів, засобів і організаційних форм навчання.

При конкретизації навчального матеріалу (на рівні програмки і підручника і далі в бік діяльності навчання) необхідна орієнтація не лише на змістову сторону, а й на процесуальну, бо наукове поняття успішно формується тоді, коли система навчальних дій детермінована змістом навчального матеріалу і є адекватною йому.

Змістовий і процесуальний аспекти навчання варто розглядати в єдиності. Ця єдність проявляється в тому, що зміст освіти є центральною системовою, кожний з елементів якої поєднує в собі зміст і процес діяльності, тобто зміст освіти не може бути визначеній без обліку процесу його засвоєння. Важливий передбачає і зміст діяльності [5, 49].

Даному питанню певну роль надає О.Савченко. Вона вказує: “Цим познання, надійніше і послідовніше на уроці вдається пов’язати змістовий, процесуальний і мотиваційний компоненти навчальної діяльності, тим сильніше система уроків впливатиме на виховання і розвиток молодшого школяра” [6, 4].

Інформаційне забезпечення навчального процесу з методами викладання природознавства і сільськогосподарської праці визначається змістом кінцевих результатів освіти, що відповідають державному стандарту початкової ланки.

Більш висока продуктивність навчально-виховного процесу — наслідок удосконалення педагогічної системи. Необхідно більше уваги приділити впровадженню новітніх технологій у навчальний процес. Інноваційними мають бути такі технології, для яких потрібний певний час для розробки, апробації, впровадження. Одним із головних напрямків інноваційних перетворень у педагогічній системі є зміст навчання та педагогічні технології. Тут важливо вдосконалювати урок через підвищення якості й ефективності.

Зрозуміло, що завдання удосконалення навчального процесу у вищому навчальному закладі обумовлено тим, що зростають вимоги до рівня підготовки фахівців початкової ланки. Поряд із цим слід відмітити, що у процесі навчання розвитку активності студентів значну мірою заважає те, що вони одержують знання в готовому вигляді. Недостатньо організовувати самостійну роботу студентів. У методичній роботі у вищих навчальних закладах формуванню особистості майбутнього вчителя не надається належної уваги.

В наш час, час стрімкого розвитку науки, студенти практично не можуть бути підготовлені таким чином, щоб мати готовий запас знань для всіх педагогічних ситуацій. Тому студент має одержати знання для прийняття рішень у різних ситуаціях. Самостійність і усвідомлення дій студента, якого в мініні оперативно переносити навички в нові умови роботи, коли його знання дають можливість вибрати найдоцільнішій план дій — головні критерії ефективності навчальної роботи при підготовці майбутнього вчителя. В цих умовах поставлені цілі можна досягти шляхом удосконалення всіх ланок навчально-виховного процесу, комбінування різних форм і методів навчання [1, 9]. Неабияку роль при цьому відіграє введення в навчальний процес нових технологій, нових теоретично-методичних засад підготовки майбутніх учителів початкових класів до викладання природознавчих дисциплін у початковій школі.

Досвід нашої роботи в Уманському державному педагогічному університеті ім. Павла Тичини показує, що у зв'язку із реформуванням освіти необхідно удосконалити як зміст навчання, так і навчально-виховний процес щодо підготовки класоводів до викладання природознавчих дисциплін у початкових класах.

Щоб досягти значущих змін у навчальному процесі, нам високорозглядаємо увагу на теоретичних і методичних засадах підготовки вчителя початкових класів до викладання природознавства і сільськогосподарської праці у початковій ланці. Ми вважаємо, що основна тенденція, яка має проявлятися при викладанні методики цих дисциплін у вищому навчальному закладі — це створення відповідних теоретичних і методичних засад підвищення якості підготовки класоводів їх для викладання.

Сьогодні, коли на перший план висунуто питання активізації мисливської діяльності учнів, важливо до такої діяльності підготувати майбутніх фахівців, щоб вони по-новому могли організовувати весь навчальний процес. Тому вважаємо, що необхідно застосувати комплекс

ВИВЧАЄМО ДОСВІД

засад, за допомогою яких підвищиться рівень підготовки фахівців. Ми вбачаємо в цьому такі засади:

- I. Створення комплекту посібників на допомогу студентам і вчителям початкових класів.
- II. Застосування у навчальному процесі нових технологій.

Наведемо план створення новітніх технологій студентами при вивченні методики викладання природознавства і сільськогосподарської праці.

1. Особистісно зорієнтоване навчання і виковання молодших школярів:

- роль учителя у формуванні творчої особистості школярів;
- стосування між учителем і учнем на сучасному етапі.

2. Проблеми розвивального навчання на уроках та в позакласній роботі:

- творчі права на уроках природознавства та сільськогосподарської праці;
- роль учителя в розвитку дитячої уяви на уроках природознавства та в позакласній роботі.

3. Здійснення міжпредметних зв'язків на уроках природознавства і сільськогосподарської праці:

- міжпредметні зв'язки на уроках природознавства і сільськогосподарської праці з дисциплінами початкової школи (українською мовою і читанням, математикою, образотворчим мистецтвом, геологією);
- міжпредметні зв'язки природознавства з дисциплінами середньої школи.

4. Диференціація на уроках природознавства і сільськогосподарської праці:

- вимоги до організації диференційованого навчання;
- способи і прийоми диференційованіх завдань.

5. Роль інтеграції у підвищення якості проведення уроків природознавства.

6. Екологічне виковання молодших школярів на уроках природознавства і сільськогосподарської праці:

- використання додаткового матеріалу екологічного спрямування на уроках природознавства;
- проблеми схоронок природи на уроках природознавства;
- роль екскурсій у природу в екологічному викованні учнів початкових класів;
- здійснення міжпредметних зв'язків для посилення екологічного виковання молодших школярів;
- роль змісту навчання у вирішенні проблем екологічного виковання учнів початкових класів.

7. Естетичне виковання молодших школярів за допомогою засобів довкілля.

8. Здійснення народознавчого підходу.

9. Активізація навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів:

- процес становлення проблеми активізації пізнавальної діяльності молодших школярів;
- шляхи формування пізнавального інтересу учнів на уроках природознавства і сільськогосподарської праці;
- створення проблемно-пошукових ситуацій;
- постановка пізнавальних завдань;
- самостійна робота учнів;
- використання місцевого матеріалу;
- використання надбань усної народної творчості;
- використання цікавинок на уроках;
- використання художньої та науково-популярної літератури на уроках природознавства;
- ігрова діяльність на уроках природознавства;
- зв'язок роботи у куточку живої природи з уроками природознавства;
- екскурсії на уроках природознавства.

III. Створення відсotekи із записами різних типів уроків природознавства країнських класоводів регіону, країни.

Навчання студентів проводити уроки природознавства і сільськогосподарської праці відбувається чотирма послідовними ступенями:

- 1) майбутні вчителі набувають наукових знань, стежуючи лекційний матеріал;
- 2) на лабораторних заняттях з методики викладання природознавства і сільськогосподарської праці студенти оволодівають пропедевтичними практичними вміннями проведення уроків;
- 3) набуваються вміння і навички при проведенні пробних уроків з природознавства;
- 4) навички набуваються й удосконалюються під час проходження педагогічної практики безпосередньо на робочому місці вчителя.

Для оволодіння системовою знатністю необхідно, щоб навчальний матеріал включав такі компоненти: зв'язки теорії з практикою; підбір форм і методів навчання студентів, визначення видів їх самостійної роботи; підбір відповідного навчального матеріалу і ТЗН; правильний відбір навчального матеріалу із дотриманням принципів науковості, доступності, сезонності та ін., щоб забезпечити цілеспрямованість пізнавальної діяльності студентів.

При визначені тематики лекційних, лабораторних і практичних робіт ми мали на увазі розв'язання таких завдань: визначення співвідношення теоретичних питань, що з'ясовуються при читанні лекційного курсу, і практичних, що розв'язуються на лабораторних і практичних заняттях.

При викладанні методики природознавства і сільськогосподарської праці розглядаються всі основні питання даної дисципліни відповідно до чинної програми початкових класів і програми методики викладання природознавства і сільськогосподарської праці в педагогічних навчальних завданнях, яка налила удосконалена.

Інформація на лекціях, лабораторних та практичних заняттях має орієнтувати студента на те, що “змістова специфіка, функції і технологія освітньої галузі “природознавство” визначається інтегрованістю знатністі на основі ідеї цілісності природи з урахуванням міжпредметних зв’язків” [2, 4].

На лекційних заняттях з методики викладання природознавства і сільськогосподарської праці систематизуються і конкретизуються на методичному рівні знатні, одержані студентами при вивченні теорії навчання (дидактики) та психології. При цьому студенти оволодівають теоретичними знатністями з методики викладання природознавства дисципліни у початковій ланці.

Належна увага надається розбору компонентів початкової природознавчої освіти, змісту курсу природознавства початкових класів. З метою правильної організації навчально-виховного процесу висвітлюється наступність у навчанні природознавства між дошкільною, початковою та середньою.

При вивченні лекційного курсу методики викладання природознавства і сільськогосподарської праці студенти набувають певних знатністей про сущність педагогічних методів і прийомів пізнання оточуючого матеріального світу і місце людини в ньому. Відомо, що методи значимою мірою визначають ефективність процесу навчання. Проте вчитель не завжди вміє правильно вибирати раціональні методи для використання на уроці. Тому на лекціях дуже важливо навчити студентів правильно вибирати методи і прийоми, щоб забезпечити високу ефективність навчальної роботи. Майбутнім вчителям пропонуються різні варіанти вибору методів навчання, дається їх класифікація: на основі зовнішніх форм використання методів навчання, за внутрішньою психологічною структурою методів і за логічним засвоєнням знатністей учнями, причому для кожного підвиду повнотою розроблено й описано джерела, з яких учні набувають знатністей. При цьому необхідно враховувати, що, виходячи із сучасних вимог, методи необхідно удосконалювати, впроваджувати нові.

Належна увага приділена різним типам уроків, що застосовуються у початкових класах. Чітко відділяються їх компоненти, мета, завдання і специфіка кожного окремого типу. Пропонуються поради, як провести той чи інший етап відповідного типу уроку. Наприклад, щоб перевірка засвоєннях знатністей була корисною та ефективною на конкретних зразках наводяться прийоми перевірки, що сприяють підвищенню активності учнів, розвитку їхньої самостійності, допомагають економити робочий час.

Звертається увага й на аналіз різних прийомів вивчення успішності учнів. Зокрема, наводяться приклади індивідуального, фронтального та інших видів опитування, прийоми наочно-практичних дій, прийом опитування за планом, прийом провокуючих вправ тощо.

Під час викладу теоретичного матеріалу ми намагаємося охарактеризувати суть проблемного викладу інформації на уроках природознавства у початкових класах. І тут же вчимо майбутнього вчителя цього предмету. Вважаємо, що, розкриваючи суперечності ходу викладення певного завдання, викладачеві доцільно вести за собою думку студентів, які мають стати співучасниками навчального процесу. Наприклад, розглядаючи тему “Формування природничих уявлень і понять”, ознайомивши студентів із загальними принципами формування понять, демонструємо фрагменти відеозаписів уроків і пропонуємо розглянути різні підходи до формування одного і того ж поняття декількома вчителями. Після перегляду відеофільму аналізуємо правильність його формування і разом із студентами визначаємо доцільність того чи іншого підходу.

На лабораторних заняттях з методиками викладання природознавства значна увага відводиться на оволодіння майбутніми вчителями новітніми технологіями навчання з метою здійснення особистісно орієнтованого навчання і використання молодіжі школярів, активізації навчально-виковного процесу, а також виключення й використання передового педагогічного досвіду класоводів шляхом відвідування уроків природознавства і сільськогосподарської праці та демонстрування відеофільмів із записами уроків кращих класоводів країни.

Студенти також набувають значного досвіду цілеспрямованого й осмисленого застосування узагальнених способів дій при виключенні природничих явищ, предметів, пристрій і установок, при спостереженнях, виконанні дослідів. Орієнтація на ті чи інші способи діяльності є основовою для розвитку й формування природничих знань у подальшому.

ЛІТЕРАТУРА

1. Батышев С.Я. Научная организация учебно-воспитательного прогресса. — М.: Высшая школа, 1980. — 456 с.
2. Гончаренко С., Ващенко Л., Коваль Н. Державний стандарт початкової ланки освіти (проект). — Природознавство // Початкова школа. — 1997. — №7. — С.14-15.
3. Державна національна програма “Освіта”. Україна ХХІ століття. — К.: Радуга, 1994. — 62 с.
4. Закон України “Про освіту” // Голос України. — 1996. — №7.
5. Краевский В.В., Лернер И.Я. Дидактические основания определения содержания учебника // Проблемы школьного учебника. Вып. 8. О конструировании учебника. — М.: Просвещение, 1980. — С.34-49.
6. Савченко О.Я. Сучасний урок у початкових класах. — К.: Magistr-S. — 1997. — 254 с.

АВТОРИ НОМЕРА

АЛЕКСЕЕНКО Тетяна Андріївна	кандидат педагогічних наук, докторант кафедри педагогіки Чернівецького національного університету ім. Ю. Федьковича
АНДРОШ ІК Надія Володимирівна	кандидат кафедри фізичного виховання Тернопільського державного педагогічного університету (ТДПУ) імені Володимира Гнатюка
БАЛІРЕМУС Катерина Анатоліївна	вчитель-методист приватної загальноосвітньої I-III ступенів школи "Aist" м. Вінниці
БЕХ Іван Дмитрович	доктор психологічних наук, професор дійсний член АПН України, директор Інституту проблем виховання (ІПВ)
БІДА Олена Анатоліївна	кандидат педагогічних наук, доцент Уманського державного педагогічного університету ім. Павла Тичини
БУНЄЕВ Тарас Васильович	ад'юнкт кафедри педагогіки і психології Національної академії працодавчих відомств України (НАПВУ) ім. Б. Железницького
ВОНСОВИЧ Валентина Павлівна	кандидат педагогічних наук Кам'янсько-Подільського державного педагогічного університету
ГРИГОРЧУК Галина Василівна	кандидат кафедри математики Івано-Франківського державного технічного університету нафтогазу
ГУШУЛЕЙ Йосип Миколайович	доктор педагогічних наук, доцент кафедри трудового навчання ТДПУ імені Володимира Гнатюка
ДАНИЛЕНКО Світлана Василівна	заступник начальника Департаменту економіки та соціального розвитку, начальник управління економіки та фінансування Міністерства освіти і науки України
ЗАВГОРОДНЯ Тетяна Костянтинівна	доктор педагогічних наук, професор кафедри загальної і соціальної педагогіки Прикарпатського університету (ПУ) імені Василя Стефаника
КИРИЧЕНКО Ольга Михайлівна	головний співробітник відділу педагогічної та підприємчої освіти Міністерства освіти і науки України
КОДЛЮК Ярослава Петрівна	кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри педагогіки і методики початкового навчання ТДПУ імені Володимира Гнатюка
КОЗАК Наталія Володимирівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Тернопільської державної медичної академії (ТДМА) ім. І. Я. Горбачевського
КОРЕЦЬ Микола Савович	кандидат фізико-математичних наук, доцент, завідувач кафедри загальнотехнічних дисциплін Національного педагогічного університету (НПУ) ім. М. П. Драгоманова
КУЛІКОВ Петро Мусійович	начальник Департаменту економіки та соціального розвитку Міністерства освіти і науки України
ЛІЩУК Світлана Олексіївна	магістр фізико-математичного факультету ТДПУ імені Володимира Гнатюка
ЛІТОВЧЕНКО Олена Віталіївна	молодший науковий співробітник ПІВ АПН України
МАРУШІЙ Олег Олексійович	асистент кафедри професійного навчання ТДПУ імені Володимира Гнатюка
МАЧУСЬКА Ірина Миколаївна	молодший науковий співробітник лабораторії педагогічної ісаціології ПІВ АПН України

МЕЛЬНИК Олександр Васильович	науковий співробітник лабораторії трудового дослідження і профорієнтації ПІВ АПН України
МЕЛЬНИЧУК Ірина Миколаївна	викладач хімії Тернопільського комерційного технікуму
МОРСЬКА Лілія Іванівна	асистент кафедри іноземних мов ТДПУ імені Володимира Гнатюка
НАГАЧЕВ СЬКА Зиновія Іванівна	кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри історії педагогіки ПУ імені Василя Стефаника
ОГНІСТИЙ Андрій Володимирович	кандидат педагогічних наук, доцент, західний кафедри фізичного дослідження ТДПУ імені Володимира Гнатюка
ПАЛИХАТА Елеонора Ярославівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики української мови і культури мовлення ТДПУ імені Володимира Гнатюка
ПАЛІЙ Наталія Віталіївна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики музичного дослідження ТДПУ ім. Володимира Гнатюка
ПІГУР Мирослава Василівна	асpirantка кафедри методики української мови та культури мовлення ТДПУ імені Володимира Гнатюка
РУДОВ Борис Анатолійович	навчальник курсу НАПВУ ім. Б. Жмельницького
СЕРЕДЮК Лариса Анатоліївна	здобувач ПІВ АПН України
СІНКЕВИЧ Сергій Валентинович	ад'юнкт НАПВУ ім. Б. Жмельницького
СПРИНСЬКА Олегандра Анатоліївна	старший викладач кафедри романо-германської філології Тернопільського експериментального інституту педагогічної освіти (ТЕПІО)
ТИМЕНКО Володимир Миколайович	асpirант відділу порівняльної педагогіки та психології Інституту педагогіки та психології професійної освіти
ТОМАШУК Олексій Петрович	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри математики Міжрегіональної Академії управління персоналом
ФУРМАН Ірина Володимирівна	викладач кафедри іноземних мов ТДМА ім. І.Я. Горбачевського
ЦАБАН Надія Іванівна	викладач кафедри іноземних мов Кременецького обласного комунального педагогічного коледжу ім. Т.Г. Шевченка
ШВЕЦЬ Василь Олександрович	кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри математики та методики викладання математики НПУ імені М.П. Драгоманова
ЯГУПОВ Василь Васильович	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри військової педагогіки і психології Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка

ЗМІСТ

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ.....	3
Бех Іван. Інтеграція як інноваційна стратегія	3
Кодюк Ярослава. Молодший школяр як суб'єкт навчальної діяльності	5
Балтремус Катерина. Критерії та різні гуманізмівідповідальність в процесі загальноосвітньої школи	12
Кириченко Ольга. Працевдатність дітей дошкільного віку	17
ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ І ПЕРЕВИХОВАННЯ	20
Середюк Лариса. Педагогічні умови підвищення ефективності процесу особистісного самовираження старшокласників	20
Палий Наталія. Педагогічна корекція як форма виховного впливу	23
ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА.....	28
Вожевськ Валентина. Теоретичний аналіз змісту поняття ефективності навчання студентів	28
Сиринська Олександра. Теоретичні засади підготовки майбутніх педагогів до організації самовиховання школярів	30
Мельничук Ірина. Професійна спрямованість вивчення курсу хімії у підготовці технологів харчування	37
Корець Михаїла. Технологічний ресурс майбутніх учителів трудового навчання і технологій виробництва	43
Андрович Надія, Огнєвич Андрій. Особливості планування процесу підготовки вчителів початкових класів до роботи з фізичного виховання	46
Григорчук Галина. Самостійна робота як умова формування самостійності першокурсників	50
Лягунов Василь. Педагогічна майстерність офіцера та її складові	54
Рудое Борис. Особливості організації скоординованних дій для успішного здійснення процесу особистісної адаптації слухачів в вузу системи МВС України	62
Бунеев Гарас. Розвиток самостійності офіцерів підрозділів у розв'язанні педагогічних задач	66
Алексєєнко Гемма. Педагогічний моніторинг у системі самоаутестації університету	69
СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА	74
Мачуська Ірина. Психологічно-педагогічні аспекти культури міжособистісного спілкування старшокласників у їх підготовці до сімейного життя	74
Литовченко Олена. Соціально-педагогічні основи соціальної адаптації учнів в пошкоджувальних залидах	79
Сінкевич Сергій. Аналіз розуміння категорій "цінностей" у деяких аксіологічних теоріях ..	83
Гильченко Володимир. Соціальна профілактика як один з компонентів соціальної роботи ..	85
ТРУДОВА ПІДГОТОВКА	88
Гуменрайт Йосип. Тенденції розвитку загальнотехнічної підготовки учнівської молоді у системі ступеневої освіти	88
Мельник Олександр. Підготовка старшокласників до вибору профілю трудового навчання в МНВК	86
Науковий журнал Сарій: Педагогіка.—2002.— №4.	169

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ	
ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН.....	99
Лещук Світлана. Використання наочальних електронних середовищ на уроках фізики	99
Гомашук Олексій, Шевць Василь. Викладання теми "Метод інтервалів розв'язування нерівностей" у загальноосвітніх наочальних закладах	101
ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ.....	110
Нагачевська Ірина. Освітні програми перших західноукраїнських жіночих вічів зборів... ..	110
Фурман Ірина. Стан викладання іноземних мов у загальноосвітніх школах України на початку ХХ століття	116
ЛІНГВОДИДАКТИКА.....	121
Палихата Елеонора. Мотивація у процесі навчання діалогування.....	121
Літур Мірослава. Комплексний підхід до презентації мовного матеріалу зі словотвору в курсі сучасної української літературної мови.....	127
Морська Лілія. Можливості використання сучасних комп'ютерних технологій в навчанні іноземних мов у вищих закладах освіти України	132
ЗА РУБЕЖЕМ.....	134
Козак Наталія. Підготовка студентів Німеччини до науково-дослідної роботи.....	134
Цабан Надія. Соціально-педагогічна допомога дітям-інвалідам у Німеччині.....	138
Заєгородні Ганна. Ментальність української діаспори: чинники збереження.....	142
ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ.....	146
Куліков Петро. Механізми формування інноваційної політики в Україні.....	146
Даниленко Світлана. Актуальні проблеми фінансування освіти і науки в Україні	151
Марущай Олег. Зміст підготовки старшокласників до військової служби.....	156
ВИВЧАЄМО ДОСВІД.....	162
Біда Олена. Єдність змістового та процесуального компонентів як висадинний пункт розвитку методичної системи роботи викладача.....	162
АВТОРИ НОМЕРА.....	167
ЗМІСТ	169



Здано до складання 26.04.2002. Підписано до друку 28.05.2002. Формат 60 x 84/18. Папір друкарський.

Умовних друкованих аркушів — 16. Обліково-кінцевих аркушів — 21,25. Замовлення № 101.

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

Свідоцтво про реєстрацію ІР № 241, від 18.11.97.