

ББК 74
Н 34

Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету.
Серія: Педагогіка. – 2004. – №6. – 212 с.

Випуск підготовлено за участю науковців Академії педагогічних наук України

*Друкується за рішенням вченої ради Тернопільського національного
педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
від 26 жовтня 2004 року (протокол №2)*

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

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

Анатолій Вихрущ — доктор педагогічних наук, професор

Людмила Вознюк — доктор педагогічних наук, професор

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

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

Володимир Мельничайко — доктор педагогічних наук, професор

Григорій Терещук — доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент
АПН України (головний редактор)

Михайло Фіцула — доктор педагогічних наук, професор

Анатолій Фурман — доктор психологічних наук, професор

Богдан Шиян — доктор педагогічних наук, професор

Богуслав П'єтрулевич — доктор педагогічних наук, професор (Польща)

Мирослав Фрейман — доктор педагогічних наук, професор (Польща)

Станіслава Фрейман — доктор педагогічних наук, професор (Польща)

Літературний редактор: кандидат філологічних наук, доцент **Леся Вашків**

Комп'ютерна верстка: Ольга Габрель

ББК 74
Н 34

©Тернопільський національний педагогічний університет

ДЛЯ НОТАТОК

ЗАГАЛЬНА ДИДАКТИКА

Ян КОСТИН

ІННОВАЦІЙНИЙ АНАЛІЗ ПРОГРАМОВО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Розвиток *педагогічної інноватики* як окремої сфери теоретико-емпіричного знання (М. Кларін, Г. Селевко, Н. Юсуфбекова та ін.) знаменує закономірний перехід педагогіки від природничо-наукових орієнтацій до гуманістичних, людиноцентричних. На цьому шляху спостерігається широкомасштабна *методична творчість* педагогічних колективів та окремих учителів. Остання здебільшого окреслюється предметними рамками відповідних наукових дисциплін, що викладаються у системі пояснювально-ілюстративного типу навчання. Звідси виникає принаймні дві проблеми: а) треба обґрунтувати методику навчання не лише як конкретно-ситуативну педагогічну практику, а й як науку (С. Гончаренко); б) актуально виявити не лише інноваційний потенціал модульно-розвивальних методичних засобів, а й з'ясувати професійну готовність педагогів його приймати, проектувати, створювати та використовувати. Саме остання проблема й перебувала у полі нашого інноваційно зорієнтованого теоретичного аналізу.

Мета статті – здійснити сутнісну характеристику інноваційної системи програмово-методичного забезпечення модульно-розвивального навчання, яке упродовж дванадцяти років впроваджується як загальнопедагогічний експеримент у двох десятках шкіл України, а також з'ясувати їх розвитковий вплив на перебіг особистісно налаштованого навчального процесу.

У теорії і практиці модульно-розвивального навчання (А. Фурман, В. Огнев'юк, О. Гуменюк, В. Комісаров та ін.) концептуально обґрунтована потреба системно-інноваційного методзабезпечення [1; 2; 5; 6; 8; 9]. Крім того, в цих дослідженнях запропонований авторський комплекс програмово-методичних засобів, котрий, хоча й одержав певне емпіричне підтвердження [див., наприклад, 3; 4; 9], все ж вимагає більш ґрунтовного вивчення та інноваційного упредметнення.

У модульно-розвивальному навчанні А. Фурмана встановлена шестикомпонентна система програмово-методичного забезпечення (див. рисунок 1). Щоб вирішити сформульовані вище цілі і завдання, зреалізуємо короткий інноваційний аналіз кожного із них.

Граф-схема навчального курсу – інноваційний програмовий засіб модульно-розвивальної системи, суть якого полягає в оригінальному способі календарно-тематичного планування навчальних 30-хвилинних занять [4; 8; 9]. Він передбачає здійснення проблемно-модульної ієрархічної організації окремого шкільного курсу як гармонійної системи розділів і навчальних модулів, кількості годин і міні-модулів, основоположних категорій і понять, етапів цілісного модульно-розвивального процесу та рекомендацій щодо кількісної і якісної їх оптимізації і, природно, створює засадничі соціально-культурні умови для найкращого втілення психомистецької взаємодії вчителя і учня як під час спільного проходження ними навчальних модулів, так і шкільного курсу загалом.

Концептуальна модель граф-схеми – авторський інноваційний продукт, що поєднує перевагу графу (змістово-логічна структура навчальної дисципліни) і класичної схеми (графічно-символічне зображення організаційно-технологічних опор освітнього процесу), і за умов наповнення її конкретним змістом та гармонійного використання реалізує соціально-культурну стратегію у вивченні курсу.

Щодо технології створення граф-схем навчальних курсів, то вона організується у формі дотримання вимог таких специфічних принципів:

1) логічності (культурно-освітній зміст курсу структурується як ієрархія змістово-логічних блоків різного порядку і фіксує через дріб кількість навчальних годин та міні-модулів, наприклад: 16/24, 10/15 і т. п.);

2) занурення (обов'язкове горизонтальне розташування всіх навчальних модулів курсів від першого до останнього, що орієнтує на поетапність розуміння проникнення вчителя і учня у цілісний пласт соціально-культурного досвіду);

3) осягнення (понятійно-категоріальне подання навчальних модулів у їх вертикальній і горизонтальній послідовності, що дає змогу кожному учневі через систему культурних кодів внутрішньо приймати і переживати актуалізований культурний досвід);

4) зростання (обов'язкове проходження всіма учнями семи-восьми, тобто 30- або 20-хвилинних модульних занять, цілісного модульно-розвивального процесу в оптимальній наступності: Ч–Е, З–П, О–С, А–П, С–У, К–Р, Д–Е, що гарантує максимально можливий для кожного учасника розвивальних взаємин культурний розвиток);

5) інформаційності (внизу граф-схеми подавалися всі необхідні відомості про строки та інші особливості організації навчання, зокрема форми, методи, засоби педагогічного контролю, початок і закінчення чверті тощо).

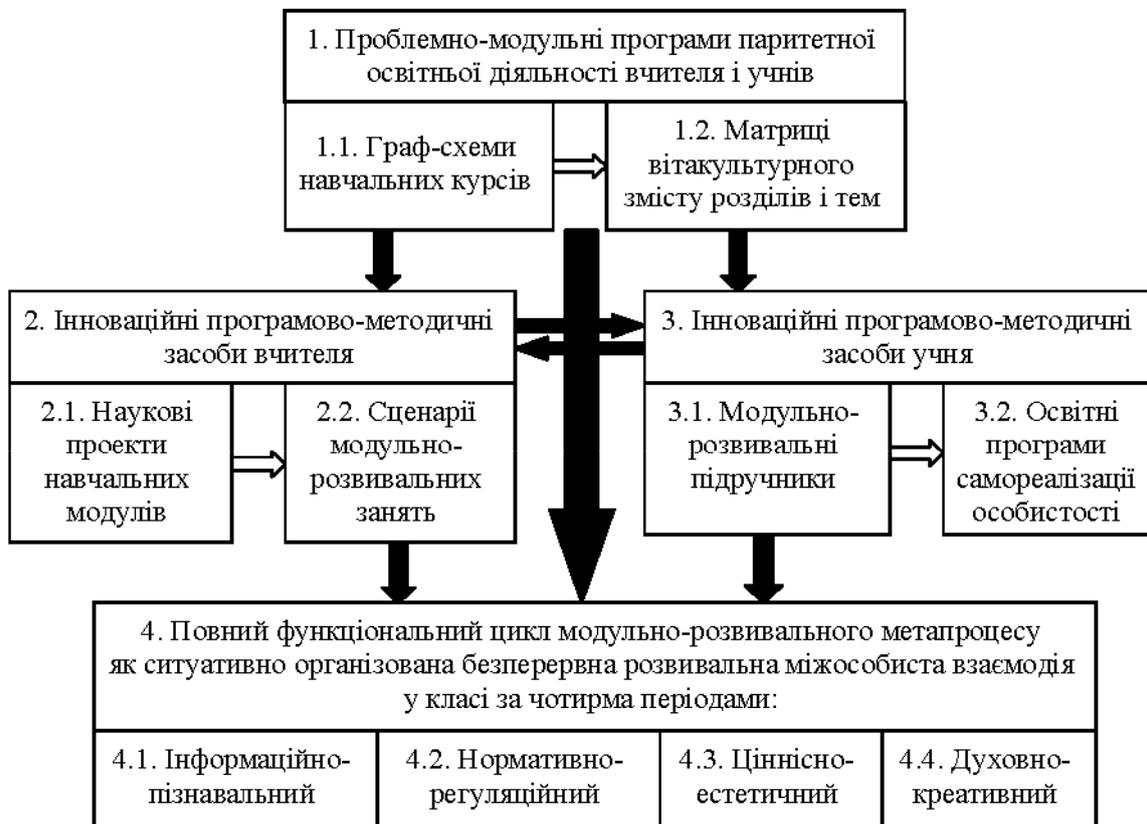


Рис. 1. Складові і компоненти системи інноваційного програмово-методичного забезпечення модульно-розвивального навчання (за А. Фурманом)

Отже, граф-схеми навчальних курсів – це програмний інноваційний засіб стратегічного управління освітнім процесом у школі, який вигідно відрізняється від традиційних календарно-тематичних планів. Їх значення визначається не тільки тим, що вони є основою створення інших новачійних засобів. Не менш важливо й те, що вони унормовують оптимальний перебіг модульно-розвивального процесу шляхом взаємодоповнення трьох управлінських стратегій – наукової, досвідної і соціокультурної. Крім того, в учнів істотно зростає соціальна активність та особиста відповідальність за перебіг і результати навчання завдяки постійній роботі з граф-схемами. Тому останні висять у класі на видному місці і, не тільки як стратегічний засіб організації паритетної освітньої діяльності педагога і школярів, а й як важливий чинник їхнього культурного розвитку й соціального самоствердження.

Матриця соціально-культурного змісту навчальних модулів є другим сутнісно важливим, інноваційним компонентом проблемно-модульної програми, котра створює фундамент модульно-розвивальної системи [3; 8; 9]. Сукупність зазначених матриць з навчального курсу – необхідний засіб визначення стратегій управління розвивальною взаємодією, яка здійснюється, з одного боку, як “чітко організоване групове занурення школярів у певні пласти загальнолюдського досвіду (навчальний курс), з іншого – як особисте вивільнення та розширення меж зовнішньої і внутрішньої свободи кожного завдяки віднайденню в актуалізованому освітньому просторі позитивних опор для самореалізації та самовдосконалення”. Відтак створення якісної матриці свідчить про конкретно-реальне збагачення змісту національного виховання, що відтепер невіддільний від кращого соціально-культурного досвіду нації. Саме завдяки цьому інноваційному засобу вчитель, учень і батько знають, що потенційно може дати той чи інший розділ курсу для культурного розвитку особистості.

Теоретико-методологічним взірцем матриць окремих навчальних модулів є відповідна універсальна модель, проектний зміст якої утворюється на перетині сфер змістового модуля (знання – норми – цінності) і різновидів складових розвивальної педагогічної взаємодії (психолого-педагогічна – навчально-предметна – методично-засобова). В результаті зафіксований у державній програмі соціально-культурний досвід диференціюється на дев’ять базових складових, котрі мають розвитково-виховне наповнення і під час розгортання цілісного модульно-розвивального процесу організуються перед учнями як взаємозалежний перебіг навчального (знання та вміння), виховного (норми і правила) й освітнього (ідеали та цінності) ритмів шкільного життя.

Важливо також, що ці матриці є інструментом свідомої мисленнєвої діяльності школярів, вивіщуються на видному місці й тривалий час використовуються як цільово-змістова схема організації пізнання, нормування і творення розвитково-культурного потенціалу окремої навчальної теми. Сукупність позитивних виборів творчої участі особистості у конструюванні соціально-культурного простору педагогічної взаємодії (учнівський сценарій чи міні-підручник, твір чи програма благодійного заходу) формує гуманну, інтелігентну і самореалізовану індивідуальність учня.

Науковий проект навчального модуля – програмово-методичний засіб інноваційної діяльності вчителя за модульно-розвивальної системи, концептуальна модель якого запропонована А.В. Фурманом у 1993 році [1; 5; 8; 9]. За допомогою цього засобу здійснюється науково-психологічна адаптація освітнього змісту до соціально-культурної логіки розгортання розвивальної педагогічної взаємодії у двох напрямках: а) як взаємозалежність завдань і результатів функціонування конкретного навчального модуля та б) як динамічна єдність трьох сфер цієї взаємодії – психолого-педагогічної, навчально-предметної і методично-засобової на кожному 30-хвилинному модульному занятті [8, 263-270]. Відтак науковий проект є теоретико-емпіричним взірцем цілісного функціонування навчального модуля, серцевину якого становить оргмодель майбутньої паритетної освітньої діяльності вчителя і учнів, зорієнтована на оптимізацію їхньої розвивальної взаємодії.

Досягнення зазначених завдань стає можливим, з одного боку, завдяки інноваційному розмежуванню сфер, різновидів і рівнів освітнього змісту, яке знаходить конкретне відображення у структурі та оформленні навчально-наукового проекту, з іншого – через утілення модульно-розвивального циклу. Створення наукових проектів навчальних модулів учителями організується у формі групової мислєдіяльності учасників предметних кафедр (методоб’єднань) за спеціальною універсальною схемою-моделлю, що детально розкриває нормативну структуру цього інноваційного засобу [9, 38-39]. При цьому остання диференціюється на дві частини – загальну і спеціальну, кожна з яких має власну будову і форму, що реалізують вимоги сукупності відповідних принципів і якомога повніше конкретизують обсяг та зміст: а) освітньої співдіяльності вчителя й учнів у просторі окремого навчального модуля, б) різнопланове наповнення розвивальної взаємодії учасників навчання на кожному модульному занятті.

Вивчення досвіду підготовки учителями-дослідниками наукових проектів зазначеного рівня свідчить про значну трудомісткість як індивідуальної, так і групової інноваційної діяльності у зв’язку з тим, що творцям цих проектів треба ґрунтовно переструктурувати,

концептуалізувати і мінімізувати великий обсяг освітнього змісту (сукупність знань, умінь, норм і цінностей), розмежувавши у кожній імовірній навчальній ситуації принаймні три різновиди педагогічної розвивальної взаємодії – психолого-педагогічний, навчально-предметний і методично-засобовий. Про ефективність новостворених учительських проєктів можна зробити висновок після здійснення їх змістово-психологічної експертизи, що проводиться науковцями і практиками за спеціальною нормативною таблицею, котра містить двадцять п'ять критеріїв визначення адекватності конкретного проєкту еталонним характеристикам за п'ятибальною шкалою. У такий спосіб можна спрогнозувати оптимальну ефективність розвивальних взаємин та освітньої діяльності вчителя і учнів загалом на кожному модульному занятті.

Сценарій модульно-розвивального заняття – інноваційний засіб учителя за експериментальної системи освіти, який є альтернативою добре відомих планів-конспектів уроків, оскільки фіксує не логіку розгортання навчального матеріалу, а діалектичний перебіг спільного освітнього творення всіма учасниками педагогічної взаємодії культурного довкілля і самих себе за паритетних соціально-психологічних умов навчання.

Вперше ідея такого сценарію та її наукове обґрунтування здійснене А. Фурманом у 1994 році [5; 8; 9]. Автор пише, що “сценарій навчального модуля – деталізований науковомистецький опис психодраматичного перебігу модульно-розвивального процесу через послідовну зміну ситуації і сцен неперервної розвивальної взаємодії вчителя і учнів”. При цьому основне його завдання полягає в тому, щоб правдиво розкрити, яким чином будуть закріплені вищі взірці духовної практики у внутрішньому світі учня, й головне – як саме змінюватиметься його усвідомлена соціальна діяльність від поінформованості до розуміння значень і наступного осмислення вчинків людей, істотних подій, буденних ситуацій, а відтак – особистого прийняття відповідальності за гуманність власних учинків і якість життя. Ось чому у системі модульно-розвивального навчання за критерій оцінки ефективності розвивального циклу педагогічних взаємостосунків береться лише те, що в культурному і духовному плані створив учень – міні-підручник чи задачник, нові смислові відношення чи моральні правила, інтелектуальні чи естетичні цінності, які знайшли реальне втілення в його думках, переживаннях, діях [див. 1; 5; 7; 8].

Композиційна будова сценарію подається в удосконаленому варіанті, – як єдність його вступної та основної частин. Зокрема, у вступі вказуються: а) назва навчального модуля (навчальний курс, клас, кількість міні-модулів); б) художня ідея та основний конфлікт навчального модуля, які є серцевинними в обґрунтуванні сюжетної лінії сценарію; в) коротка психолого-педагогічна характеристика класу, яка є необхідною умовою повноцінної експозиції; г) освітній реквізит та декорації, що дають змогу моделювати соціально-культурний простір розвивальної педагогічної взаємодії; д) надзавдання вчителя і надзавдання учня.

Основна частина освітнього сценарію складається з трьох частин: зліва фіксується етап модульно-розвивального процесу та прийняття до втілення інваріантного алгоритму розвивальної взаємодії; посередині подається опис психомистецького перебігу неперервної розвивальної взаємодії вчителя і учнів (діалоги, полілоги, монологи, репліки, змістові особливості освітньої діяльності та міжсуб'єктних взаємин тощо); справа визначається психоемоційний зміст розвивальної взаємодії та ремарки вчителя. При цьому основною є середня ділянка сценарію, покликана максимально повно висвітлювати зміст, умови, засоби та інші особливості навчально-театралізованого дійства: експозицію і зав'язку (початок дійства, виникнення конфлікту) – перипетії (ланцюг конфліктних і проблемних ситуацій) – кульмінацію (драматичне розгортання освітніх подій за максимального емоційно-вольового напруження) – розв'язку (відшукування виходу з драматичної ситуації і зняття психоемоційного напруження).

Аналіз призначення, змісту, структури та оформлення освітнього сценарію показує, що автори інноваційної моделі навчання обстоюють драматичну концепцію паритетної освітньої діяльності вчителя і учнів, змістову основу якої стосовно етапів цілісного модульно-розвивального процесу становлять необхідні для його реалізації мистецькі складові: а) психомистецька мета, б) сценічна суть етапу, в) кульмінаційний зміст конфлікту, г) типовий хід навчальних подій як поступальне розгортання освітньо-мистецького дійства, д) інваріантні алгоритми мистецького ведення діалогічної педагогічної взаємодії.

Розвивальний міні-підручник – основний інструмент нової освітньої моделі, оскільки передбачає соціально активну, творчу і самовідповідальну участь особистості учня в модульно-розвивальному процесі. Ідея такого підручника запропонована у 1992 році, а згодом обґрунтовані концепція національного підручникотворення і теорія розвивального підручника [5; 8; 10]. Сутнісна відмінність розвивального підручника від будь-якого традиційного полягає в тому, що він є не стільки джерелом нових наукових знань та найрізноманітнішої інформації, скільки важливим чинником розумового, соціального і духовного розвитку особистості. Він, відображаючи конкретний фрагмент державного навчального стандарту, визначає культурні обрії соціально прийнятної освітньої діяльності педагогів і вихованців, а тому має адаптовану до смислової сфери учня композиційно складну й унікальну структуру, розширює межі форм, методів і прийомів діалогічної роботи з освітнім змістом (текстом, термінами, схемами та ілюстраціями) і, як наслідок, допомагає йому критично мислити, самостійно орієнтуватися, духовно реалізуватися та самовдосконалюватися.

Розвивальний міні-підручник – це невелика за обсягом науково-популярна книжечка, яка мінімізовано і проблемно-діалогічно подає освітній зміст у різних системах кодування інформації (слово, текст, символ, графіка, схема, малюнок). Він відображає основні етапи проходження класом цілісного модульно-розвивального процесу, а тому “вимагає від учня дотримання наступності щодо оперування науковими знаннями, причетності до соціального нормотворення і вироблення засобів ціннісно-естетичного збагачення власного ментального досвіду, що й забезпечує смислово-психологічну адаптацію окремого фрагменту соціально-культурного досвіду до його потреб і можливостей” [10, 68-69]. Оскільки такі підручники оригінальні за змістом і виглядом, цікаві для учнів та зручні в користуванні, то вони внутрішньо мотивують кожного, створюють психологічний клімат взаємодовіри, дають змогу сильному і слабкому реалізувати на своїх сторінках будь-які ідеї та плани, формують цілісну систему учнівських знань і норм, розвивають критичну рефлексію і збагачують ціннісно-смисловий досвід того, хто з ними працює.

Освітні програми самореалізації особистості – інноваційний засіб модульно-розвивального навчання, покликаний надати кожному учневі, незалежно від його розумових, соціальних і духовних здібностей, можливість виявити більш-менш позитивний потенціал у примноженні конструктивних думок, духовних бажань, гуманних взаємостосунків, добрих учинків, а також віри, свободи, істини, краси.

Ідея створення таких програм оформилася у ході проведення фундаментального соціально-психологічного експерименту в 1996 році [8; 9]. Цьому сприяла як логіка наукового обґрунтування модульно-розвивальної системи, так і передовий педагогічний досвід новаторських колективів. Треба було винайти такий освітній засіб, з допомогою якого учень міг би на індивідуально-психологічному рівні реалізувати свої кращі можливості у формуванні освітнього простору і власного Я.

Обов'язковою вимогою у створенні освітніх програм є те, що до кожного розділу (теми) має бути підготовлено їх три різновиди, кожний з яких має різний потребо-мотиваційний орієнтир, відмінний задачний обсяг освітнього матеріалу, а також різні ступінь складності і труднощі навчальних завдань. Так, програми самоповаги розраховані на учнів із низьким розумовим потенціалом (до 25% школярів) й утримують систему нових, здебільшого цікавих, навчальних вправ хоч і полегшеного змісту, але таких, що розвивають їхні розумові здібності, зокрема вміння порівнювати, аналізувати, узагальнювати, абстрагувати, синтезувати, планувати, оцінювати тощо. Програми самоствердження покликані задовольнити глибинні особистісні мотиви учнів із середнім розумовим потенціалом (приблизно 50% школярів від загалу); вони створюються із набору нових навчальних вправ рівнозначної складності і вирішують завдання особистісного утвердження учня в навчанні, дають змогу поліпшити його академічні та інтелектуальні досягнення з конкретної теми. За А.В. Фурманом, власне програми самореалізації – це особливі освітні проекти для високо здібних й обдарованих школярів (до 25%), що відображають найвагоміші здобутки нації і людства й істотно поглиблюють та примножують рівень освіченості підростаючої особистості шляхом залучення її до розв'язання значущих соціальних проблем.

Отже, освітня програма самореалізації особистості – важливий засіб не лише психосоціального розвитку учня, а й інноваційної діяльності вчителя, тому що її створення і

використання змістовно оновлює навчальну роботу обох учасників педагогічних взаємостосунків. Але найголовніше те, що учень займає позицію самовідповідального творця культурного етнонаціонального досвіду. В результаті виконання будь-якої версії освітньої програми він збагачує себе і найближче оточення новими знаннями, уміннями, нормами, цінностями й у такий спосіб активізує процеси саморозвитку власного Я. Водночас оптимально реалізується позитивний потенціал розумового, соціального і духовного зростання особистості, формується самоповага і самовідповідальність за процеси і результати власної освітньої діяльності.

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

1. Поданий аналіз програмово-методичних засобів експериментальної системи освіти свідчить про очевидну їх інноваційність щодо завдань, змісту, оформлення і певною мірою методики використання.

2. Аналізовані засоби модульно-розвивального навчання, хоча й виявлені емпіричним шляхом та одержали певне теоретичне і проектне обґрунтування, все ж системно спрямовані на те, щоб визначити, структурувати та гуманізувати освітній зміст навчального процесу й, крім того, спричинюють якісне наповнення конкретного психолого-педагогічного простору розвивальної взаємодії вчителя і учнів.

3. Якщо за традиційної моделі навчання методичній організації підлягає цілісний обсяг предметного матеріалу, який вихованець має засвоїти, то за інноваційної – зміст діалогічних взаємин і паритетної освітньої діяльності творців-учасників окремого фрагменту вітакультурного досвіду.

4. Охарактеризована концептуальна та проектна інноваційність програмово-методичного забезпечення модульно-розвивального навчання не обмежується науковим обґрунтуванням, інноваційний характер має також педагогічна технологія використання авторських метод засобів, котра організується навколо центральної ланки цілісного модульно-розвивального процесу – актуальної розвивальної взаємодії в класі, а відтак керується закономірностями її перебігу.

5. Кожний із зазначених компонентів програмної надбудови нової освітньої системи організує сукупність розвивальних потоків актуалізованого соціально-культурного досвіду навколо індивідуальності вчителя і учня та їхньої паритетної освітньої діяльності.

6. Потенційний розвитковий вплив окремого інноваційного засобу, крім призначення, місця і ролі в експериментальній системі, залежить багато в чому й від конкретного набору принципів і критеріїв їх створення; це визначає конкретний зміст інноваційної педагогічної діяльності вчителя, який займається вивченням, проектуванням і використанням спочатку граф-схем навчальних курсів, потім матриць соціально-культурного змісту навчальних модулів і так далі аж до освітніх програм самореалізації особистості учня.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гуменюк О.Є. Модульно-розвивальне навчання: соціально-психологічний аспект. – К.: Школяр, 1998. – 112 с.
2. Комісаров В.О. Соціально-культурний простір експериментальної школи / За ред. проф. Фурмана А.В. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 144 с.
3. Модульно-розвивальна система: соціально-культурний зміст навчальних модулів. Фундаментальний експеримент у ЗОШ №80 м. Дніпропетровська // Рідна школа: Спецвипуск. – 1998. – №10. – 80 с.
4. Модульно-розвивальна система: теорія, технологія, досвід. Фундаментальний експеримент у СШ №10 м. Бердичева // Рідна школа: Спецвипуск. – 1997. – №2. – 80 с.
5. Модульно-розвивальна система як соціокультурна організація // Психологія і суспільство: Спецвипуск. – 2002. – №3-4. – 292 с.
6. Огнев'юк В.О., Фурман А.В. Принципи модульності в історії освіти. – Ч.1. – К.: УПКККО МО України, 1995. – 85 с.
7. Фурман А., Гуменюк О. Модульно-розвивальне навчання: передумови, новації, впровадження // Освіта і управління. – 1997. – Т.1, №4. – С. 94-122.
8. Фурман А.В. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення. – К.: Правда Ярославичів, 1997. – 340 с.
9. Фурман А.В. Система інноваційного програмово-методичного забезпечення модульно-розвивального навчання // Педагогічний вісник. – 2000. – №1. – С. 4-47.
10. Фурман А.В. Теорія і практика розвивального підручника. – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – 288 с.

ДИДАКТИЧНІ МОЖЛИВОСТІ ЗАСОБІВ НАОЧНОСТІ (ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ)

Сучасна дидактика визначає навчання як процес, в якому вирішальну роль відіграє чуттєве сприйняття речей. Ще Я. Коменський називав наочність “золотим правилом” дидактики.

Фізіологічна основа наочності розкрита І. Павловим у його вченні про аналізатори як апарат зв'язку мозку із зовнішнім світом, про взаємодію першої і другої сигнальних систем як основу людського мислення, про опорне значення першої сигнальної системи у відображенні дійсності. “Органам чуття доступне лише зовнішнє, явища, а внутрішнє, сутність досягається мисленням. Тому принцип наочності – це принцип єдності конкретного і абстрактного у навчанні, що точніше відображає реальні співвідношення і зв'язки об'єктивного світу, а також логіко-гносеологічні закономірності процесу навчання” [1, 153].

Проявом вищої нервової діяльності у людини є багаточисельні свідомі і несвідомі умовні рефлекси, які виникають і втрачаються протягом життя, а також чуття, сприйняття, уявлення, пам'ять, мислення, почуття та інші психічні процеси і стани. Індивідуальні особливості вищої нервової діяльності впливають на темперамент, характер і здібності людини. Відкриття І. Павлова є результатом розвитку ідей І. Сеченова про рефлекторну діяльність мозку.

І. Павлов сформулював три основних принципи діяльності головного мозку:

а) **принцип структурності** – психічна функція будь-якого ступеня складності здійснюється відділами головного мозку;

б) **принцип детермінізму** – будь-який психічний процес – чуття, уявлення, пам'ять, мислення, воля та інші – є відображенням матеріальних подій, що здійснюються у навколишньому середовищі чи в організмі;

в) **принцип аналізу і синтезу** – складні предмети і явища дійсності сприймаються не в цілому, а через окремі їхні ознаки. Тому потік нервових імпульсів, що поступає в мозок у результаті подразнення, там синтезується і в мозку виникає суб'єктивний образ. З таких образів складається модель навколишнього середовища [2]. Саме з цих міркувань, на нашу думку, Я. Коменський вважав наочність “золотим правилом” дидактики, хоч і не мав ще експериментальних підтверджень фізіологів. Послідовник І. Павлова магістр філософії, фізіолог і педагог О. Ухтомський (1875-1942) відкрив найважливіший принцип діяльності нервової системи – **явище домінантності**, на якому базується ефективність використання наочності у навчальному процесі. Цим терміном називають стійке джерело збудження, виникає у центрах мозку в результаті їхнього систематичного подразнення. Одночасно з формуванням цього джерела інші частини нервової системи гальмуються. Діяльність загальмованих ділянок припиняється, а будь-яке збудження, яке призначене для загальмованих ділянок, не може туди потрапити і переадресовується у домінантне джерело.

Домінантний стан формується під впливом зовнішніх подразнень, але може підтримуватися довгий час і після їх припинення. В основі уваги, цілеспрямованого мислення або діяльності лежить саме домінантний стан, однією з форм якого є “оперативний спокій”, що забезпечує готовність до дії [2].

Відкриття О. Ухтомським явища домінантного стану є надзвичайно важливим для всіх учасників навчального процесу і особливо в умовах використання наочності. Вироблена упродовж життя система рефлексів (динамічний стереотип) лежить в основі умінь, навичок та звичок.

Таким чином, вчені змогли показати, що формування умовних рефлексів пов'язано з деякими змінами ДНК нейронів мозку, які не передаються у спадок, а утворюються внаслідок набуття людиною життєвого досвіду.

Отже, обробка зовнішніх подразнень відбувається у формі аналітико-синтетичної діяльності від чуттєвого пізнання до абстрактного мислення, від образів до понять. Для абстрагування потрібні знання та уявлення про конкретні ознаки та властивості предметів і явищ навколишньої дійсності. А вже в ході діяльності мислення втрачаються поодинокі

конкретно-чуттєві ознаки того чи того об'єкта і зберігаються лише найзагальніші та найістотніші його властивості.

Враховуючи ці обставини, В. Сухомлинський розглядав зображальну наочність “не тільки як засіб виходу із світу конкретизації уявлень і понять, але і як засіб виходу із світу уявлень у світ абстрактної думки” [3, 3].

Основними каналами, через які ми пізнаємо навколишній світ, є відчуття: зір, слух та інші. Узагальнення психолого-педагогічних досліджень, виконаних Б. Сладкевичем свідчать, що система “вухо-мозок” може пропускати в секунду до 50 одиниць інформації (біт). Пропускна властивість зорового аналізатора в 100 разів більша, ніж слухового. Таким чином, 90% інформації про навколишній світ та явища, що в ньому відбуваються, дитина отримує за допомогою зору, 9% – за допомогою слуху і лише 1% – за допомогою інших аналізаторів. Необхідно також відмітити, що з усіх видів пам'яті у більшості учнів найрозвинутіша саме зорова [4, 11].

Отже, за допомогою зору учень може засвоїти знань більше, ніж за допомогою слухового аналізатора. Крім цього, фізіологи довели, що людина, яка лише слухає, запам'ятовує в середньому 15% інформації; яка лише дивиться – 25% інформації; людина яка слухає і дивиться одночасно запам'ятовує до 65% поданої інформації.

Дослідження вітчизняних та зарубіжних вчених свідчать, що для розпізнавання раніше не відомого предмета, людині необхідно: при словесному його описі – 2,8 с, при зображенні на контурному рисунку – 1,5 с, на чорно-білій фотокартці – 1,2 с, на кольоровій фотокартці – 0,9 с, кіно- та відеозасобами – 0,7 с, під час демонстрування предмета у натуральному вигляді – 0,4 с [4, 11].

Виходячи з вищезазначеного, можна стверджувати, що найвища якість засвоєння навчального матеріалу досягається за умови гармонійного поєднання слова вчителя і засобів наочності, а різноманітне та раціональне поєднання наочних засобів з іншими засобами підвищує їх ефективність [5, 6].

Сучасні дослідження О. Леонтьєва, Н. Менчинської, Е. Мінгазова, Е. Кабанової-Меллер та інших свідчать, що зорове знайомство з об'єктом не повинно відміняти його вивчення, бо незафіксовані словом і тим самим не повністю зрозумілі уявлення в свідомості людини взагалі не можуть зберегтися. Тому сучасна дидактика не може обмежуватися лише тим означенням наочності, яку давали у минулому, бо це поняття з часом, розвиваючись, еволюціонує. Педагогічно необгрунтоване застосування наочності може негативно позначитися на засвоєнні учнями знань та їх розвитку. Зокрема, обмеження видів наочності при формуванні понять може підкреслювати для учнів значення неістотних ознак об'єктів чи явищ, що вивчаються, і тим самим сприяти виникненню у школярів помилкових уявлень і узагальнень. Водночас використання наочності лише для поповнення запасу конкретних уявлень учнів гальмує розвиток їх абстрактного мислення.

Наочний матеріал негативно впливає і в тому випадку, коли має місце розходження між педагогічним завданням, поставленим учителем, і тим завданням, яке розв'язує учень [7].

В. Сухомлинський писав, що засоби наочності створюють чудові можливості для швидкого пізнання речей, тобто наближують світ до дитини. Але вони у той же час і віддаляють світ природи, якщо безпосереднє спілкування з нею замінюється “скороченим”, “умовним” баченням зображень окремих явищ, бо природа багатша і цікавіша від будь-якої “скороченої” інформації про неї. Живі явища, живе споглядання, активне спілкування з природою не можна замінити ніякою інформацією, яку несуть технічні засоби [8].

Основне значення наочності у навчанні полягає у тому, що вона допомагає виробити відповідні поняття, які відображають сутність об'єкта вивчення чи окремої його властивості. Наочні методи є формами засвоєння інформації, які суттєво залежать від наочних посібників.

Дослідження Л. Занкова, В. Давидова та інших дозволяють виділити основні форми поєднання слова і засобів наочності. **Перша форма** поєднання слова і засобів наочності передбачає, що вчитель через слово керує спостереженнями учня за зовнішніми рисами об'єкта вивчення та його властивостями, які безпосередньо сприймаються. **Друга форма** враховує, що вчитель, спираючись на попередні знання учня, за допомогою слова веде його до осмислення зв'язків в об'єкті чи явищі, які не можна безпосередньо сприйняти. **Третя форма** дає можливість учневі набувати відомості про зовнішні риси об'єкта, про ті властивості та

відношення, що безпосередньо ним сприймаються зі словесних повідомлень педагога, а наочність є їх підтвердженням або конкретизацією. *Четверта форма* передбачає повідомлення педагога про такі зв'язки в об'єкті чи явищі, які безпосередньо не сприймаються учнем, або ж формулювання висновків, узагальнення одержаних даних [9].

Упродовж усіх етапів розвитку системи освіти постійно відбувається пошук нових, ефективніших методів, форм та способів удосконалення навчального процесу. Але все-таки словесні методи навчання у поєднанні з практичними зазнали найменших змін і у більшості випадків залишаються провідними. Проте, якщо розв'язання проблем навчання і виховання дитини у школі “залишається в рамках старого трикутника “вчитель-учень-книжка”, то істотного, значного підвищення ефективності процесу навчання забезпечити не вдається”. Практика показує, що повноцінне засвоєння знань, умінь і навичок вимагає ще й певного чуттєвого досвіду, нагромадження якого зумовлюється безпосереднім або опосередкованим сприйняттям навколишньої дійсності.

Саме з цього випливає потреба застосувати наочність, яка в сучасних умовах переважає у бік широкого запровадження технічних засобів навчання, включаючи використання у навчально-виховному процесі комп'ютерної техніки. В. Сухомлинський писав: “Природа мозку дитини потребує, щоб її розум виховувався біля джерела думки – серед наочних образів, і насамперед серед природи, щоб думка переключалася з наочного образу на “обробку” інформації про цей образ. Якщо ж ізольовати дітей від природи, якщо з перших днів навчання дитина сприймає тільки слово, то клітини мозку швидко стомлюються і не справляються з роботою, яку пропонує вчитель” [10, 37].

Отже, джерелом чуттєвого досвіду на всіх уроках В. Сухомлинський вважав актуалізацію емоційних спостережень учнів, бо навчання швидше досягає успіху, якщо воно впливає не тільки на свідомість, але й на їх емоційну сферу. Наочність підвищує інтерес до знань, полегшує процес засвоєння, бо приклади та образи запам'ятовуються легше і утримуються довше [10].

На сучасному етапі розвитку засобів навчання принцип наочності реалізується у вигляді використання вчителем різноманітних наочних посібників на всіх етапах навчання: у процесі вивчення нового матеріалу, при закріпленні, узагальненні навчального матеріалу, застосуванні знань на практиці, при повторенні, під час контролю знань тощо.

Педагогічна наука розрізняє декілька видів наочності: натуральну, образну, словесно-образну і образотворчу. Проблема використання засобів навчання найтісніше пов'язана саме з образотворчою наочністю. Проте, у процесі розвитку голографії та комп'ютерної техніки створені спеціальні комп'ютерні програми (так звана “віртуальна реальність”), коли людина у спеціальному обладнанні – шолом, рукавиці (щоб можна було відчувати “навколишню дійсність” на рівні сенсорного сприйняття) – не здатна відрізнити натуральні об'єкти від їх штучних копій. Зараз використовують замість шолома рідинно-кристалічні окуляри та стереонавушники. Ефект тривимірності простору базується на біологічній здатності створення образів у сітківці ока. Таким чином можна створювати враження подорожі людини у космосі, океані тощо. Поряд з цим, для майбутніх учителів корисною була б імітація конкретної педагогічної ситуації у класі, коли студент “проводить урок” спочатку за допомогою такого обладнання, а вже потім – на педагогічній практиці у реальному класі.

Виходячи із вищезазначеного, можна зробити такі *висновки*:

1. На всіх етапах розвитку освіти педагоги приділяли постійну увагу принципів наочності у навчанні. Сформульований у середньовіковому суспільстві принцип наочності пройшов шлях свого розвитку від допоміжного засобу навчання, який враховував значущість зорового сприйняття, до основного джерела повідомлення, запам'ятовування і застосування інформації (до принципу опори). Дослідження вчених доводять пріоритетність функції зорового аналізатора як найголовнішого у пізнанні світу, у набутті необхідних знань та виробленні певних умінь і навичок.

2. Аналіз психолого-педагогічної літератури та практика навчально-виховного процесу свідчать про доцільність раціонального поєднання засобів наочності зі словесно-логічним методом викладання навчального матеріалу. Особливої важливості і значущості наочність

набуває на першому етапі ознайомлення учнів з об'єктом вивчення, коли відомості про цей об'єкт відсутні або обмежені.

3. Правильне використання наочності дозволяє керувати плином думки учнів, організувати їхню навчально-пошукову діяльність, а врахування передового педагогічного досвіду сприяє підвищенню пізнавальної активності школярів на всіх етапах навчання.

4. На сучасному етапі розвитку педагогічної науки наочність із бажаного елемента занять перетворюється у необхідну умову наукової організації спільної праці вчителя й учнів, тісно пов'язаної із застосуванням засобів наочності, які дозволяють повніше використати психофізіологічні особливості людини у процесі її навчання, розвитку та виховання.

5. Необхідність і ефективність використання засобів навчання як одного із засобів наочності у навчально-виховному процесі визначається доцільністю їх застосування з певною дидактичною метою і педагогічними можливостями кожного типу наочного посібника. Крім закладених у засобах наочності педагогічних можливостей, безперечно, на успішне засвоєння учнями навчального матеріалу суттєво впливає особистість вчителя, його знання, уміння і навички успішно здійснювати за допомогою наочних засобів освітньо-виховні цілі навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Педагогіка / За ред. М.Д.Ярмаченка. – К.: Вища школа, 1986. – 543 с.
2. Энциклопедический словарь биолога / Сост.М.Е.Аспиз. – М.: Педагогика, 1986. – 352 с.
3. Сухомлинський В.О. Сто порад учителям. Образність – доріжка пізнання. – Радянська освіта, 1972, 12 січня.
4. Сладкевич Б.Г. Технические средства обучения в педагогическом институте. – Л., 1973. – 130 с.
5. Шахмаев Н.М. Технические средства обучения. – М.: Знание, 1975. – 61 с.
6. Денисов А.Е., Казанский В.М. Дидактические принципы применения средств обучения. – К.: Вища школа, 1982. – 52 с.
7. Дидактические основы применения экранно-звуковых средств в школе / Под ред. Л.П.Прессмана. – М.: Педагогика, 1987. – 152 с.
8. Сухомлинский В.А. Школа и природа // Сов. педагогика, 1970. – №5. – С.37.
9. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики / Под ред. М.Н.Скаткина. – М.: Просвещение, 1982. – 319 с.
10. Сучасний урок у початкових класах / О.Я.Савченко. – К.: Магістр-S, 1997. – 256 с.

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ

Іван СЕГ

ОПТИМІЗАЦІЯ ВИХОВНОЇ РОБОТИ ЗІ СТАРШОКЛАСНИКАМИ У ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Традиційні форми організації навчання і виховання не можуть сьогодні забезпечити досягнення якісного рівня освіти, його відповідності європейським стандартам. Виникає нагальна потреба пошуку досконаліших, модернізованих форм і методів педагогічної діяльності, наповнення їх новим змістом.

Як свідчить практика, працівники позашкільних закладів під час планування роботи з учнями старших класів зустрічаються з багатьма проблемами. Особливої уваги, зокрема, потребує планування вільного часу старшокласників.

Підлітковий вік у педагогічній теорії і практиці вважається вразливим, кризовим, і навіть певною мірою таким, що визначає подальшу долю молоді людини. Існує багато визначень і характеристик цього періоду людської особистості, які не тільки не збігаються, а часто й суперечать одне одному, і це не випадково. Фізичний розвиток, акселерація як зовнішні фактори дають підстави підлітку відчувати себе дорослим. Однак помилки, зумовлені незрілістю, браком життєвого практичного й теоретичного досвіду, матеріальна залежність, реальне становище в суспільстві та відповідальне ставлення дорослих постійно відкидають його в дитинство. У боротьбі за визначення свого “я” підліток нерідко втрачає себе. Вікові протиріччя штовхають його до конфлікту з дорослими, до згуртування зі своїми ровесниками та орієнтування на оцінку життя. А в групах старшокласників вона специфічна й далека від реального осмислення життєвих проблем. У цих протиріччях і полягають основи розуміння не лише педагогічних, але й кримінально-соціальних проблем цієї категорії.

Сьогодні поширилися такі негативні тенденції, як небажання відвідувати учнями школу, пасивність, безвідповідальність, кар’єризм серед учнівської молоді. З року в рік більшість школярів виховується у складних сімейних умовах, і як наслідок, усі вони мають нервово-психічні та інші особистісні відхилення. Небажання батьків займатися вихованням дітей, пияцтво в сім’ях, зубожіння, безпритульність – основні чинники поширення дитячої злочинності, алкоголізму, наркоманії, безпритульності. До цієї проблеми додаються і тимчасові виїзди батьків у пошуках роботи за межі регіону.

Категорія вільного часу була і буде залишатися об’єктом глибокого аналізу та особливою темою для вивчення філософів, економістів, соціологів, психологів, педагогів.

Існують різні підходи до процесу вивчення вільного часу різних вікових категорій, погляди на структуру, зміст, функції вільного часу. Це пов’язано з тим, що не існує чіткої різниці між поняттями “дозвілля”, “відпочинок”, “вільний час”. Згідно з ученням видатних російських фізіологів І. Сеченова та І. Павлова відпочинком ми називаємо такий стан організму, який використовуємо для відновлення працездатності людини. І. Павлов відзначав, що відпочинок – “це фізіологічне явище, стан організму, процес відновлення сил...” [1, 263].

Розробляючи проблему удосконалення організації вільного часу, учені розглядають різні напрямки діяльності: естетичний, суспільно-політичний, виробничий, технічний, трудовий, фізкультурний, музичний та інші.

У розробці проблеми удосконалення організації вільного часу старшокласників найбільш важливим є підхід, у якому вільний час виступає як умова для розвитку індивіда, особи.

Видатний російський психолог А. Лазурський відзначав важливість розвитку людської особистості в напрямку, який диктується їй природою.

Категорії вільного часу, його соціальним функціям присвячено праці А.Гордона, Г. Орлова, Е. Соколова, А. Харчева, Б. Грушина та ін.

Вітчизняна педагогіка розглядає вільний час старшокласників як об'єкт виняткових зусиль із боку різних соціальних інститутів виховання: шкіл, клубів, позашкільних закладів, методичної служби відділів освіти та інших. Психологічні обґрунтування цієї проблеми міститься у працях Б. Ананьєва, О. Ковальова, О. Киричука, С. Рубінштейна та ін.

У психологічній літературі наголошується, що становлення особи та діяльність – це не ізольовані процеси. Діяльність людини проходить серед людей, у взаєминах із ними. І в яких би умовах і формах вона не відбувалася, її не можна розглядати як відокремлену від суспільних відносин, незважаючи на все різноманіття. Діяльність окремого індивіда є схемою, яка становить систему відносин у суспільстві. Поза цими відносинами людська діяльність не існує [2, 115], а особливості особи, взяті окремо, в абстракції від системи діяльності, взагалі нічого не говорять про своє ставлення до особи [3, 206].

При організації дозвілля старшокласників важливо враховувати дослідження І. Павлова, який переконливо довів, що головну роль в емоціях та почуттях виконує кора головного мозку людини. Вчений показав, що вона регулює протікання і вираження емоцій та почуттів [1, 230].

Важливо в цьому випадку також враховувати впливову дію другої сигнальної системи, завдяки якій емоції та почуття стають свідомими процесами. Діяльність другої сигнальної системи сприяє формуванню таких складних почуттів людини, як моральні, інтелектуальні, естетичні.

Теоретичною базою для оптимальних умов використання вільного часу учнів-старшокласників є праці П. Блонського, А. Макаренка, В. Сухомлинського, С. Шацького.

Зайнятість старшокласників набула особливої уваги з боку педагогічної громадськості в умовах ринку, прогресу в науці й техніці, епосі новітніх технологій. Особливо актуальною є вона для багатонаціонального Закарпаття.

Шкільний вік – вік інтенсивного розвитку особистості. Сформоване в цьому віці розуміння культури вільного часу визначає його розумне використання в подальшому житті.

У сучасних умовах великого значення набуває процес гуманізації навчання та виховання. У його основі лежить відродження поваги до людини, її духовного світу, морально-етичних норм життя. Процес гуманізації, як відзначено в державній національній програмі "Освіта", передбачає відмову від культу сили, від зневажливого ставлення до людини, реабілітує загальнолюдські цінності: доброту, чесність, людську гідність, великодушність, доброзичливість [4, 1].

Важливу роль у розвитку загальнолюдських цінностей, процесі їх виховання відіграє зайнятість школярів-старшокласників у вільний час. Особливе місце у цьому процесі відіграє саме позашкільне навчання та виховання.

На сучасному етапі розвитку нашого суспільства позашкільні методи виховання набули особливого змісту, і кожний з них повинен відповідати завданням національного виховання, його суті та меті.

Під методами зайнятості старшокласників у вільний час слід розуміти такі дії педагогів, за допомогою яких вони, спираючись на інтереси, таланти, обдарованість, нахили й потреби, формують у вихованців нові погляди, розвивають розумові, фізичні та творчі здібності.

Методами організації дозвілля старшокласників можна вважати такі: інформаційний, дискусійний, пошуковий, взаємного виховання, учнівського самоврядування.

У процесі зайнятості старшокласників діють також методи педагогічного впливу. Велику роль у цьому процесі відіграють і батьки старшокласника. Ці методи дозволяють керувати його діяльністю, контролювати зайнятість і гальмувати небажані вчинки.

Позитивними прикладами організаційно-методологічної роботи в позашкільних закладах є учнівські ради, пошукові загони, загони ЮР, клуби "Що? Де? Коли?", команди КВК, загони захисників природи, волонтерів програми "Рівний – рівному" та багато інших.

Методологічні аспекти позашкільної освіти розроблялися групою вчених під керівництвом Г. Пустовіта [5, 12]. Важливу роль у зайнятості відіграють форми роботи зі старшокласниками. Під педагогічними формами розуміють певну організацію виховного

процесу, що відповідає змісту й меті виховання, має чітку структуру, в якій передбачається складний комплекс дій як керівників гуртків, так і учнів.

Форми зайнятості старшокласників у вільний час класифікують, виходячи з таких двох факторів, як мета і завдання виховання в тому чи іншому виді праці. Робота позашкільних установ є основою для подолання споконвічних суперечностей в системі освіти, між суспільним “треба” і учнівським “хочу”. Іншим словами, це протиріччя між тим, чого хоче старшокласник, і тими вимогами, які ставить перед поколінням суспільство. Адже на відміну від школи, де відвідування занять є обов’язковим, відвідувати той чи інший гурток старшокласників ніхто не змушує. Вони відвідують ті гуртки, клуби, секції, до яких мають інтерес та можливість реалізувати власні потреби і здібності. У практиці роботи позашкільних установ існує чимало прикладів, коли учні тікають з уроків на заняття гуртка, хоча зміст роботи й умови набагато важчі, як у школі на уроці. Особливо це стосується таких напрямків роботи: комп’ютерних наук, гуртків картингу, радіопеленгації, спортивних секцій.

Під час планування роботи в позашкільному закладі важливо враховувати такі форми зайнятості старшокласників: групові форми зі змінним складом учнів, гурткова форма занять, індивідуальні форми роботи.

Одним із важливих факторів організації позакласної та позашкільної роботи з учнями старших класів є їх зацікавленість досягненнями у різних галузях науки й техніки. Це дозволяє формувати в учнів уміння пояснювати на основі законів явища природи і суспільства.

Правомірна також класифікація, яка ділить форми роботи зі старшокласниками на словесні, практичні, наочні. До словесних форм, на нашу думку, слід віднести політінформації, диспути, лекції, учнівські конференції, стінгазети, усні журнали, КВК, радіогазети. Під практичними формами дозвілля треба розуміти такі види діяльності, як походи, екскурсії, свята, учнівські виробничі бригади, гуртки технічної творчості, еколого-натуралістичні гуртки, спортивні гуртки, історико-краєзнавчі та інші.

У позашкільних навчально-виховних закладах області добре зарекомендували себе юннатівські клуби “Саламандра” (обласний еколого-натуралістичний центр учнівської молоді) та “Паросток” (Міжгірська районна станція юних натуралістів), клуб розважально-пізнавальної гри “Шанс” (Ужгородський Падіюн), клуби “Мрія”, “Біла тура” (Мукачівський міський Будинок школяра) та ряд інших.

До наочних форм діяльності відносяться: відвідування музеїв, виставок художньої та технічної творчості, стендів, книжкових виставок та інше.

Ці форми є важливими засобами проведення дозвілля старшокласників. Крім цих форм, розрізняють ще масову, гурткову, індивідуальну роботу. Під час вибору форм роботи важливо враховувати типи характеру старшокласників. Практика свідчить, що в колективі зі 120 учнів, зазвичай, холерики становлять 59%, сангвініки – 18%, меланхоліки – 17%, флегматики – 6%. Керуючись даними психолого-педагогічного вивчення учнів, на нашу думку, педагог повинен визначити, в якому напрямку буде здійснюватися виховна робота з цим учнем і яке його місце та функції в колективній діяльності, тобто визначається конкретна мета і програма дій, а також шляхи реалізації передбаченої програми. У нашому випадку ми визначаємо, які риси і якості характеру й поведінки учня мають стати предметом уваги педагогічного колективу і самого учня протягом певного календарного періоду виховної роботи зі старшокласниками. У цьому надається перевага не гальмуванню негативних проявів і використанню відповідних його рис та якостей лише безкомпромісною боротьбою з ними, а формуванню потрібних моральних якостей на позитивній основі.

Саме такий шлях здійснення індивідуального підходу до учнів змушує педагога звертати увагу при їх навчанні не тільки на позитивні риси, навички, звички й уміння, на основі яких потім і проектується вся позашкільна виховна робота з особистістю. Це сприяє глибокому і всебічному вивченню учнів, переорієнтовує всю роботу з особистістю на формування і розвиток у ній позитивної основи цього процесу. Крім того, це дає змогу уникати в процесі позашкільної виховної роботи протиріч між керівником гуртка і вихованцем, що часом спостерігаються під час застосування категоричних і прямолінійних засобів виховного впливу на учня з метою виправлення негативних проявів його поведінки. Вплив на них має здійснюватись не прямо, а опосередковано, через позитивні риси і якості.

Слід також враховувати професійну придатність керівників гуртків. У більшості позашкільних закладів працюють педагоги, які користуються авторитетом завдяки своїй людяності, здатності розуміти дитячі турботи, проблеми і переживання, щиро на них реагувати, добирати темпи індивідуального розвитку, задовольняти інтереси, цінувати і підтримувати ініціативу, умінно бути уважним до кожного старшокласника.

Але часто буває й інше. Керівник гуртка – це особлива категорія педагогів. Багато хто з них як фахівці у своїй галузі (з техніки, туризму, спорту) потребують відповідної педагогічної підготовки. Можна навести з досвіду немало прикладів, коли талановиті у своїй галузі спеціалісти, залишали гуртки через невміння налагодити спілкування з учнями-старшокласниками. Більше того, не поодинокі випадки, коли навіть вчителі, переносючи шкільні форми і методи роботи на гурткові заняття зі старшокласниками, не налагоджують сприятливих контактів, і тільки з цих причин учні не відвідують занять, і гуртки розпадаються. Таких дітей, що втратили надію на задоволення своїх бажань, важко знову повернути для подальшого розвитку їх потенційних інтелектуальних здібностей.

Важливою умовою оптимізації процесу зайнятості старшокласників є сам процес організації гурткових занять. Його потрібно будувати на принципі задоволення інтересів і потреб учнівської молоді.

Заняття в гуртку потрібно будувати на чіткій визначеності і організації всього навчального процесу.

Залежно від специфіки роботи закладу та контингенту учнів заняття розбиваються на: урок-лекцію первинного сприйняття і осмислення нового матеріалу, уроки практичної роботи, уроки індивідуального виконання контрольного завдання.

На уроці-лекції пояснюється теоретичний матеріал за планом гурткової роботи в загальних рисах. Він спирається на інтуїтивне розуміння учнями цього матеріалу, в переважній більшості випадків максимально подається наочне тлумачення на основі взірців виробів із різних матеріалів.

Наприклад, при вивченні певної теми у технічному гуртку учням пропонується розробити робочий малюнок. Після осмислення цього робочого малюнку, пояснюється, як виготовити цей пристрій чи предмет, та з яких матеріалів це краще зробити. Тут же додається теорія про робочий інструмент, а також способи його виготовлення. Важливим є те, що уроки-лекції такого типу проводяться на різних рівнях наукового викладу. У цьому випадку необхідно спиратися на дидактичні принципи наочності і доступності, і ставити перед собою мету дати учням можливість зрозуміти матеріал в цілому.

Це вважається одним із основних мотиваційних аргументів активізації пізнавальної діяльності учнів, бо уроки-лекції побудовані на розумінні змісту і загальної перспективи практичної роботи. Як свідчить практика, час, витрачений на проведення таких лекцій, надалі виправдовується сповна. В учнів, крім бажання оволодіти методом роботи, з'являється бажання пізнання краси, нового, цікавого.

Уроки практичної роботи проводяться через чітку організацію гурткових занять. На цих уроках учням нагадується про необхідний інструмент, робочий малюнок, матеріали та прилади, які потрібні для виконання практичної роботи. Важливо також учням демонструвати взірці робіт, які стосуються цієї теми. Це допомагає учням правильно осмислити напрямок своєї роботи, яка починається з підготовки робочих місць, робочого і вимірного інструменту та матеріалів для певного виду діяльності.

Важливо на заняттях гуртків підтримувати тісний зв'язок із учнями, акцентувати увагу на типових помилках, на доцільності застосування раціональних прийомів у роботі та на акуратності виконання певного практичного чи теоретичного завдання. Педагог позашкільного закладу мусить постійно зосереджувати увагу на розвитку в учнів самостійного мислення, виконанні малюнків та схем, певного виду роботи та на винятково сильний виховний момент. На занятті необхідно створювати приємний емоційний фон, роботу дітей перетворювати у натхненність, самостійність, розкутість, радість і творчість.

Завершувати вивчення певних тем необхідно контрольною роботою. Її виконання може змінюватися залежно від того, яку мету ставить перед собою керівник гуртка. Вона проводиться диференційовано, згідно з графіком та визначеним часом.

Організуючи гурткові заняття із старшокласниками, необхідно враховувати таке явище, як перенос інтересу. Якщо в учня вже є інтерес до певного об'єкта, то легко можна викликати зацікавленість до чогось іншого, ідейно або структурно пов'язаного з попереднім.

Позитивні результати в організації процесу зайнятості старшокласників має співпраця позашкільних навчально-виховних закладів і школи. Спільна діяльність дозволяє ефективно здійснювати весь процес виховання в старших класах. Позашкільні навчально-виховні заклади надають також додаткову методичну допомогу з питань позанавчальної роботи педагогам, які працюють зі старшокласниками, залучають учнів до гурткової роботи на своїй базі, до участі в масових заходах.

На сучасному етапі під час організації діяльності позашкільних установ важливо використовувати досвід, набутий ними, як протягом свого минулого існування, так і в теперішній час, в умовах реформування. Необхідно проводити семінари-практикуми, конференції з питань діяльності позашкільних закладів, вивчення досвіду щодо форм і методів реалізації важливих проблем позашкільної освіти та виховання.

В оновленні змісту і форм зайнятості у вільний час істотним є розширення пошуково-експериментальної роботи на основі об'єднання різновікових старшокласників, виявлення і становлення юних талантів, створення й організація позашкільних навчально-виховних закладів.

Усе це дозволить підвищити ефективність виховного процесу, буде сприяти професійній майстерності педагога, допоможе старшокласникові стати свідомішим, самовдосконалюватися з метою реалізуватися як особистість, як громадянин. Адже саме позашкільний заклад повинен стати місцем співпраці та взаєморозуміння, місцем радості, спокою і захищеності старшокласників.

Для успішної реалізації проблеми зайнятості старшокласників у вільний час, як ми показали, необхідна інтеграція і взаємодія усіх соціальних установ, що беруть участь у їх вихованні: школи, позашкільних навчальних закладів, інститутів післядипломної освіти педагогічних кадрів, сім'ї, громадськості, молодіжних та громадських організацій. Це допоможе у вирішенні складних питань, пов'язаних із процесом виховання і створення матеріальної бази для здійснення цього процесу. Тільки таким чином можна забезпечити розв'язання цієї проблеми.

Дослідження виявило, що раціональна організація занять у вільний час є важливим фактором всебічного розвитку старшокласників, зміцнення їх фізичних сил та здоров'я, активного відпочинку та розваг.

Від стилю проведення вільного часу в старшому віці залежить значною мірою повноцінне його використання у наступні періоди життя людини. Результати виконаного дослідження дозволяють зробити відповідні висновки, що організуючи зайнятість старшокласників, необхідно основну увагу зосередити на:

- формуванні національної свідомості, любові до рідної землі, свого народу, бажанні працювати задля розквіту держави, готовності її захищати;
- формуванні творчої працелюбної особистості, виховання цивілізованого господаря;
- формуванні художньо-естетичної культури особистості;
- формуванні екологічної культури;
- пошуку обдарованих дітей;
- вихованні свідомого ставлення до навчання, розвитку пізнавальної активності та культури розумової праці;
- забезпеченні повноцінного фізичного розвитку молоді, охороні та зміцненні їхнього здоров'я.

Із боку держави необхідна значна підтримка в галузях: творчо-обдарованих старшокласників; молодіжних культурно-мистецьких програм та заходів; молодіжного радіо та газет; фінансування Інтернету; будівництва молодіжних клубів, центрів; співробітництва із закордонними молодіжними організаціями.

Тільки значна фінансова та організаційна підтримка з боку держави допоможе ефективно здійснювати процес зайнятості старшокласників у вільний час. Це, у свою чергу, сприятиме формуванню громадян із міцним життєвим стрижнем, в основі якого є справедливість,

волелюбність, шляхетність, гідність, чесність. Такі люди завжди були окрасою нації, а саме у шкільних стінах формуються громадяни і патріоти, світочі просвіти і прогресу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Павлов И.П. Полное собрание сочинений: В 6-ти т. – М.: Издательство АН СССР, 1951. – Т.3, кн.2. – 468 с.
2. Виготский Л.С. Развитие высших психических функций. – М.: Педагогика, 1984. – 312 с.
3. Леонтьев А.А. Слово о речевой деятельности. Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности. – М.: Наука, 1965. – 246 с.
4. Україна ХХІ століття. Державна національна програма “Освіта” // газ. Освіта. – 1993. – №44-46.
5. Пустовіт Г.П. Деякі аспекти методології позашкільної освіти // Шлях освіти. – 2000. – №2. – С. 11-15.

Леся ОЛЕКСЮК

ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ НА ЗАСАДАХ МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ

На шляху до європейського співробітництва, на етапі демократичних змін і ринкових перетворень в сучасній Україні постає проблема духовного відродження молоді. Обґрунтування напрямів удосконалення форм і методів виховання пов'язане з низкою загальнодержавних програм, зокрема тих, що стосуються забезпечення прав і свобод людини, проголошених загальною Декларацією прав людини та Конвенцією про права дитини, прийнятими Генеральною Асамблеєю ООН. Їх положення лягли в основу Державної національної програми “Освіта” (Україна ХХІ століття), Національної доктрини розвитку освіти України в ХХІ столітті, Концепції національного виховання, Концепції виховання дітей та молоді у національній системі освіти, Закону України “Про загальну середню освіту”. У цих документах наголошується, що метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її розумових та моральних здібностей.

Сьогодні ми гостріше відчуваємо падіння моральних цінностей і починаємо розуміти, що мораль, на перший погляд, непомітна, але її відсутність позначається фатальним чином. Зважаючи на широту даної теми, ми з'ясували, що приділяється недостатньо уваги зв'язку освіти і виховання у моральному розвитку людини. Тому *метою статті* є аналіз відображення проблеми формування моральної свідомості молоді людини у педагогічній літературі і виявлення особливостей її сучасного розуміння учителями та студентами.

На методологічному рівні проблема морального виховання відображена у працях античних філософів (Арістотель, Платон, Сократ), представників класичної філософії (В. Гегель, І. Кант, Л. Фейєрбах), українських філософів (Г. Сковорода, Я. Козельський, П. Гортевич), видатних педагогів-класиків К. Ушинського, Г. Ващенко, А. Макаренка, В. Сухомлинського. Сучасні вчені не стояли осторонь цієї проблеми (С. Анісімов, І. Бех, О. Левицька, О. Дробницький, Н. Титаренко, Г. Філонов, О. Целінова та ін.). У працях О. Ярмоленка, І. Бужиної, Р. Атаманової розглядаються окремі аспекти морального виховання в процесі навчання.

У педагогічному словнику С. Гончаренка зазначено: “Мораль (лат. *moralis* – моральний, від *mos* – звичай) одна з форм суспільної свідомості; система поглядів і уявлень, норм і оцінок, що регулюють поведінку людей. Мораль виконує також пізнавальну, оцінювальну, виховну функції. Складовими моралі є моральна діяльність (вчинки, поведінка людини); моральні відносини, моральна свідомість. Норми і принципи моралі; моральні ідеали, почуття становлять систему моралі, яка визначає позицію певної соціальної спільності чи індивіда, орієнтує їх у світі цінностей” [11, 216].

Мораль регулює поведінку та діяльність людей в усіх сферах їхнього суспільного життя: у політиці й міжнародних відносинах, професійній діяльності та побуті, науці, культурі й освіті, в сімейних стосунках, у співіснуванні та співпраці людей різних національностей.

Теорія моралі вимагає зусиль волі й інтелекту. Вона не може бути замінена окремими фрагментарними відомостями, а її незнання жорстоко мстить людині і суспільству. Епізодичне проведення бесід, диспутів, конференцій, що практикується в сучасній школі, не може вирішити нагальних завдань моральної освіти.

Інше визначення моралі ми знаходимо у філософському словнику: “Мораль – одна із форм суспільної свідомості, соціальний інститут, який виконує функцію регулювання поведінки людей у всіх без винятку сферах суспільного життя” [12, 254].

Виявлені підходи до визначення моралі мають на меті не протиставлення, а поєднання, намагання дати найповніше уявлення про мораль.

У Стародавній Греції класичного періоду Сократ розглядав мораль як основу всієї людської культури. Він був упевнений, що засвоєння загальних моральних норм гарантує добродішність особистості. Сократ наголошував, що вся пізнавальна діяльність розуму повинна бути спрямована на моральне самовдосконалення особистості. Він не відривав моральність від реального життя і вбачав у моралі основу людського буття. Моральні погляди і переконання філософа, невідривні від його життя, втілювали ідеал людини, який він пропагував у своїй просвітницькій діяльності [3, 43].

На думку Д. Юма, людські вірування ґрунтуються на уявленні про добро і зло, а всі моральні засади – на людських почуттях, тому вони не дуже піддаються раціональному обґрунтуванню. Тож, чим більше у людства почуттів, пов’язаних з вірою у Бога, тим краща у нього моральність: “Мета всіх моральних міркувань якраз у тому, щоб навчити нас нашому обов’язку за допомогою потрібних уявлень про огидність розпусти і красу чесноти, сформувані добрі звички і примусити нас уникати одного і прагнути іншого” [14, 180].

Для формування морального світогляду і моральної поведінки ще не достатньо мати моральне уявлення та поняття. Важливими характеристиками моральності особистості є моральні мотиви, настанови і стосунки особистості, які проявляються у вчинках та поведінці людини.

Німецький філософ, вчений І. Кант ставить релігію в залежність від моралі. З неї випливає релігія, а не навпаки. Тобто, мораль є основою релігії, моральний закон є визначальним і необхідним. “Мораль релігійна – сукупність правил і норм, приписів і оцінок поведінки людей, висунутих і освячених будь-якою релігією, що визначають їхні обов’язки до Бога, один до одного, до суспільства в цілому” [7, 203]. Видатний діяч епохи Відродження Я. Коменський вважав, що сутність морального виховання полягає у підтримці потреби в самовихованні та постійному самовдосконаленні. Свого часу Г. Сковорода стверджував, що перш, ніж пізнати світ, людина має пізнати себе як частину Всесвіту. “Якщо хочеш виміряти небо, землю і море – повинен виміряти себе” [8, 162].

Як прояв духовного життя суспільства мораль відображає суспільну свідомість і суспільну волю людей. Вона носить історичний характер, зі зміною суспільно-економічних умов життя у людей змінюються погляди і поняття, тобто їхня суспільна свідомість. У наукових працях Г. Ващенко на перше місце у виховній справі ставить формування світогляду, що є немислимим, на його думку, без релігійного виховання. Він переконливо доводить необхідність ідеалістичного світогляду, бо людина керується певними нормами моралі, а мораль опирається на релігію. У своїй книзі “Виховний ідеал” Г. Ващенко визначив мораль як свідомість норм поведінки або обов’язків людини щодо Бога, людини, самого себе й природи [2, 61]. Йдеться про високу духовну культуру, про багатий духовний світ особистості, в якому гармонійно поєднуються загальнолюдські та релігійні цінності. Адже “релігія впливає на внутрішній стан людини, формує загальнолюдські цінності суб’єкта, визначає для нього певні правила поведінки в суспільстві” [4, 39].

Основні методологічні положення проблеми морального виховання визначаються даними сучасної науки про походження, сутність і роль моралі, шляхи морального розвитку особистості. З цього приводу професор В. Демиденко відзначив, що “мораль – форма суспільної свідомості, що являє собою сукупність принципів, вимог, норм і правил, які регулюють поведінку людини в усіх сферах її суспільного життя” [3, 5]. Мораль відображає всі загальнолюдські цінності, закріплені у суспільстві в поняттях добра, справедливості, відповідальності, честі, совісті тощо.

Мораль, за визначенням М. Стельмаховича, – це належна поведінка людини, а також цілісність тих норм чи законів, яким ця поведінка повинна підлягати. Їй належить система норм і принципів поведінки людей у ставленні один до одного та до суспільства [9, 98].

Мораль регулює поведінку та діяльність людей в усіх сферах їх суспільного життя: у політиці й міжнародних відносинах, професійній діяльності й побуті, науці, культурі та освіті, в сімейних стосунках.

На думку Н. Мойсеюк, мораль розглядається “як форма суспільної свідомості, є зводом правил, норм, вимог, які регулюють відношення і взаємодію людей, їх поведінку” [6, 419]. Моральні знання – така сама сила, як і знання наукові. Думка про те, що моральна грамотність приходить сама, із життєвим досвідом, – шкідлива і хибна. “З усіх наук, які людина повинна знати, – писав Л.Толстой, – найголовніша – наука про те, як жити, роблячи якнайменше зла, і робити добро з якомога меншою витратою зусиль”.

Основні принципи моралі мають соціальне значення й розповсюджуються на всіх людей, закріплюючи головне, що складає культуру міжособистісних стосунків.

Н. Бугай вважає, що “мораль – система поглядів, норм поведінки людини щодо себе самої, суспільства, вищого добра людини і всього людства. Моральність – це міжлюдські відносини, які оцінюються встановленими загальноприйнятими зразками чи правилами поведінки – етикетом. Мораль має велике значення у людському житті, оскільки гідність людини, як члена суспільства, оцінюється насамперед її моральними якостями” [1, 144].

Важливе значення мають совість і сором – глибинні почуття, що виражають відповідальність людини за свої вчинки. У цих якостях найбільше виражається сутність людини. Як зазначила О. Левицька, “мораль – це нормативно-цілісний регулятор стосунків суспільства і особи, що спирається на суспільну думку та індивідуальну совість. Мораль – засіб пізнання соціальної дійсності, виходячи з протилежності добра і зла. Мораль – вихователь, що виступає засобом утвердження соціального в індивідуальному” [5, 22]. Невдоволення собою, прагнення до вдосконалення – рятівні почуття. Поступаючись своїми принципами, переконаннями, ми часто не слухаємо своєї совісті. На жаль, совісність у побутовій практиці усе більше втрачає свою актуальність. На думку В. Сухомлинського, “совість та воля дитини є основними чинниками моральної поведінки, оскільки вони як голос внутрішнього “я” постійно спонукають людину до самоконтролю, мотивують потребу оцінювати свої вчинки та якості ніби від власного імені” [10, 351].

Такі гуманні якості, як доброта, працелюбство, милосердя, справедливість, дружба і т.д. є важливими стимулами вчинків і дій.

Професор М. Фіцула переконаний, що “мораль це система дій, принципів, законів, норм і правил поведінки та діяльності, які регулюють гуманні стосунки між людьми за будь-якої ситуації на демократичних засадах” [13, 250].

Саме на моральні якості та почуття доброти, милосердя, дружби, любові робив наголос В. Сухомлинський. Він писав: “Будити в дитини почуття, виховувати духовні цінності – це не додаток до навчання, а головне завдання школи. Духовний розвиток людини починається з розвитку в неї різноманітних почуттів. Вони зміцнюють волю, розум, формують ставлення до себе, до природи, до праці, до інших людей, роблять людину більш цікавою і оригінальною. А тому треба вчити дітей любити, поважати, співчувати і вміти виражати свої почуття. Це не менш важливо, ніж учити грамоті, письму і рахуванню” [10, 116].

Аналізуючи поняття моралі, ми розробили таблицю, де чітко простежується позиція кожного вченого щодо цієї проблеми (таблиця 1).

На базі Бучацького інституту менеджменту і аудиту в березні 2004 року було проведено соціологічне опитування серед студентської молоді, викладачів, вчителів міських та сільських шкіл, яке мало на меті: виявити морально-релігійний компонент свідомості і поведінки людини; визначити життєві цінності студентства; звернути увагу на моральні якості особистості, на взаємозв'язок моралі і релігії. Дослідження проводилось серед студентів (520 чол.) та викладачів БІМА (60 чол.), вчителів міських (162 чол.) та сільських (121 чол.) шкіл.

Результати отриманих даних на запитання “Що таке мораль?” наведено в таблицях 2 і 3.

Визначення поняття моралі філософами

№	Прізвище, ім'я	Сукупність правил, обов'язків, поглядів та норм поведінки особистості	Потреба у самовихованні та постійному вдосконаленні	Регулятор стосунків, що опирається на індивідуальну совість	Поєднання загальнолюдських релігійних цінностей
1.	Сократ	+	+		
2.	Д.Юма	+			
3.	І.Кант	+			+
Класиками					
1.	Г.Вашенко	+			
2.	Я.Коменський		+		
3.	Г.Сковорода		+		
4.	В.Сухомилинський			+	
Сучасними вченими					
1.	Н.Бугай	+			+
2.	В.Демиденко	+			
3.	О.Левницька			+	
4.	Н.Мойсеюк	+			
5.	М.Стельмахович	+			
6.	М.Фіцула	+			

Таблиця 2

Визначення поняття "мораль" серед студентів

Варіанти відповідей	Кількість відповідей %		Зайняте місце
Сукупність загальноприйнятих норм правил та культури поведінки	177	34,0	1
Система всіх моральних якостей	121	23,2	2
Чистота помислів, правильні добрі вчинки	97	18,7	3
Якісна сторона оцінки діяльності людини	69	13,3	4
Життя по совісті, не за вигодою	25	4,8	5
Не дали відповіді	31	6,0	

Отже, мораль розглядається не тільки як прояв культури поведінки, системи моральних якостей, але і як основа основ, на якій базується життя суспільства у всіх сферах його діяльності.

Таблиця 3

Визначення поняття "мораль" серед викладачів та вчителів

Варіанти відповіді	Викладачі БІМА			Вчителі міських шкіл			Вчителі сільських шкіл		
		%	місце		%	місце		%	місце
Вищий ступінь свідомості людини	17	35,4	2	42	25,9	2	15	12,4	4
Внутрішня дисципліна особистості, яка формує поведінку людини	18	37,5	1	45	27,7	1	27	22,3	2
Одна з психологічних властивостей, характерних для людини, на основі якої формується характер індивіда	8	16,6	4	30	18,5	3	22	18,2	3
Єдність найгуманніших рис характеру	9	18,7	3	23	14,1	4	36	29,8	1
Межа, за яку непотрібно виходити	5	10,4	5	15	9,2	5	13	10,7	5
Не дали відповіді	3	6,2		7	4,3		8	6,6	

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ

В опитуванні, яке проводилось серед студентів БІМА, був виявлений взаємозв'язок моральних якостей. Однак прикро, що "жити по совісті, не за вигодою" хочеться небагатьом (лише 4,8 відсотка). Є студенти, які не розуміють поняття моралі, тому не бажають брати участь в обговоренні проблеми.

Як засвідчили результати опитування серед викладачів БІМА та вчителів міських шкіл (таблиця 3), найвищу сходинку у цих респондентів займає внутрішня дисципліна, яка самоорганізовує особистість. Вчителі сільських шкіл вбачають у моралі сукупність найгуманніших рис характеру, таких як доброта, справедливість, вірність, чесність, мужність, відповідальність, працелюбство, милосердя.

Мораль сама по собі не виникає. Які ж критерії впливають на розвиток моралі, ми можемо спостерігати у таблицях 4 і 5.

Таблиця 4

Критерії впливу на моральне виховання серед студентів

Варіанти відповіді	Студенти БІМА		
		%	Місце
Сімейне виховання	149	28,6	1
Освіта, культура	121	23,3	2
Церква, Біблія	117	22,5	3
Компанія, друзі	78	15	4
Суспільство, ЗМІ	55	10,6	5

Таблиця 5

Критерії впливу на моральне виховання серед викладачів та вчителів

Варіанти відповідей	Викладачі БІМА			Вчителі міських шкіл			Вчителі сільських шкіл		
		%	місце		%	місце		%	місце
Навчально-виховні заклади	14	23,3	2	44	27,2	2	22	18,2	3
Культурний і духовний розвиток у суспільстві	14	23,3	2	40	27,7	3	7	5,8	5
Родинне виховання	15	25,0	1	46	28,4	1	40	33,0	2
Оточуюче середовище, ЗМІ	6	10,0	4	12	7,4	5	11	9,1	4
Церква	11	18,4	3	20	12,3	4	41	33,9	1

Отже, 28,6% студентів, 25% викладачів БІМА та 28,4% вчителів міських шкіл вважають, що саме у сім'ї зароджуються моральні почуття, моральні якості, формується вищий ступінь свідомості. Учителі сільських шкіл основну роль у формуванні особистості надають церкві – 33,9 відсотка.

Розмірковуючи про сутність морального виховання, робимо висновок, що це цілеспрямований і довготривалий процес становлення індивідуума, і тому дуже важливо знати, з якого часу його починати (див. табл. 6).

Таблиця 6

Обробка даних дослідження

Варіант відповідей	Студ. БІМА			Викл. БІМА			Вчителі міських шкіл			Вчителі сільських шкіл		
		%	місце		%	місце		%	місце		%	місце
З народження	280	53,8	1	41	68,3	1	63	38,9	1	22	18,1	3
Коли дитина починає щось розуміти	130	25,0	2	12	20	2	60	37,7	2	48	39,7	1
З дошкільного віку (2-5р.)	80	15,4	3	7	11,7	3	31	19,1	3	41	33,9	2
В перехідний вік (з дитячого в підлітковий)	30	5,8	4	–			8	4,9	4	10	8,3	4

Насамперед зауважимо невелику активність респондентів. Зростання моральної освіченості не супроводжується відповідними змінами у моральній поведінці та поліпшенням суспільної моралі і культури. Зазвичай, сучасна молода людина заявляє про свою мораль, але не використовує її у повсякденному житті. У цьому плані цікавим є дослідження основних тем розмов при спілкуванні одногрупників у вільний час. Розподіл відповідей (у відсотках) на запитання серед студентів групи МПД-13 подано в таблиці 7.

Аналіз цих даних показує, що теми розмов студентів-одногорупників досить різноманітні і виділяються своєю інтенсивністю: про матеріальні проблеми та їх вирішення, про захоплення комп'ютерними іграми, музикою, модою; про закоханість, цікаві зустрічі. Хочеться зауважити, що для студентів перших курсів характерна непослідовність у поведінці, інколи переоцінка своїх можливостей. З огляду на це, головним у вивченні рівня моральної вихованості є проникнення у внутрішній світ студента, пов'язаний з розумовою діяльністю, на який повинен впливати викладач.

Таблиця 7

Результати опитування студентської групи МПД-13 БІМА

Тема бесіди	Говоримо часто	Говоримо рідко	Практично не говоримо
Про матеріальні проблеми і шляхи їх вирішення	76,0	15,7	9,3
Про музику, моду на одяг, комп'ютерні ігри, кінофільми	61,0	36,5	5,5
Про кохання, цікаві зустрічі	59,5	32,7	12,7
Про проведення вільного часу	53,8	33,1	14,8
Про події за кордоном	52,4	39,2	10,1
Про студентські проблеми	35,0	41,4	22,6
Про сімейні справи	33,2	36,3	28,2
Про прочитані книжки	16,1	36,1	30,0
Про становище в країні	12,7	24,5	28,2
Про спортивне життя	34,2	36,2	30,2

Серед випускників міських та сільських шкіл (210 осіб) нами було проведено дослідження з метою визначення життєвих цінностей молоді (таблиця 8).

Таблиця 8

Результати опитування випускників

Життєві цінності	Міські школи		Сільські школи	
	Всього вибрали %	Розподіл місць за загальною кількістю тих, що вибрали	Всього вибрали	Розподіл місць за загальною кількістю тих, що вибрали
Високооплачувана робота, посада, влада	87	1	63	3
Матеріальний достаток	83	2	68	2
Щастя з коханою людиною	76	3	82	1
Стабільність, незмінність досягнутого становища	63	4	60	4
Цікава робота	52	5	32	5
Розширення свого світогляду (політичного, наукового, культурного)	41	6	9	7
Своєю працею приносити користь і владу людям	9	7	14	6

Дослідження виявили загальну тенденцію – на сьогодні в число перших за важливістю життєвих цінностей входять: влада, високооплачувана робоча посада, стабільність досягнутого становища (від 60 до 80 відсотків). На жаль, такі цінності, як принесення своєю працею користі і радості людям, розширення свого світогляду, не є пріоритетними, а це потребує відповідного коригування виховного процесу.

Висновки і перспективи дослідження.

Для розв'язання поставлених завдань використовувались такі методи: теоретичний аналіз і узагальнення наукової літератури; педагогічні спостереження; анкетування; статистичні методи обробки отриманих даних.

У статті розкрито та уточнено суть поняття моралі, головну увагу акцентовано на готовності майбутніх спеціалістів до прийняття норм моралі у повсякденному житті. Акцентуємо увагу на важливості утвердження у свідомості студентів загальнолюдських моральних цінностей: гуманізму, чесності, доброти, працелюбства, взаємодопомоги, справедливості та ін., які є обов'язковими у щоденному житті. Варто наголосити, щоб залучення студентів до високих моральних цінностей відбувалися через використання змісту всіх навчальних дисциплін, адже ми формуємо не лише фахівця, озброєного професійними знаннями та навичками, а моральну особистість, здатну оцінювати власні вчинки з позиції загальнолюдської моралі. Високий рівень моралі молодой людини дозволить їй реалізувати свій духовний, інтелектуальний та фізичний потенціали на благо України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бугай Н. Український етикет. В 3 кн. – К.: Бібліотека українця, 2002. – 188 с.
2. Ващенко Г. Виховний ідеал. – Полтава, 1994. – 170 с.
3. Демиденко В. Підготовка майбутнього вчителя до морального виховання учнів. – К., 2001. – 204 с.
4. Ковальчук В.В., Моїсєєв Л.М. Основи наукових досліджень: Навчальний посібник. – К.: Професіонал, 2004. – 206 с.
5. Левицька О.І. Моральний закон особи. – К.: Політвидав України, 1990. – 173 с.
6. Мойсеюк Н.С. Педагогіка: Навчальний посібник. – 3-є вид., доп. – К. ВАТ “КДНК”, 2001. – 608 с.
7. Релігієзнавчий словник. За ред. К.Колодного і Б.Лобовика. – К.: Четверта хвиля, 1996. – 389 с.
8. Сковорода Г. Наркис Розмова про те: пізнай себе // Твори: В 2 т. – К: АН УРСР, 1961. – Т1. – 640 с
9. Стельмахович М. Теорія і практика українського національного виховання. Івано-Франківськ. – 179 с.
10. Сухомлинський В. Сто порад вчителю. – К.: Радянська школа, 1984. – 254 с.
11. Український педагогічний словник. За ред. С.Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 373 с.
12. Філософський словник. За ред. М.М.Розенталя. – М., 1975. – 495 с.
13. Фіцула М. Педагогіка. Альма-матер. – К.: Освіта, 2003. – 527 с.
14. Юм Д. Сочинення. В 2т. – М.: Мысль, 1996. – Т. 2. – 800 с.

Неоніла НАКОНЕЧНА

РОЛЬ ДОРОСЛОЇ ОСОБИ У ВИХОВНІЙ СИСТЕМІ ПЛАСТУ

Останнім часом законодавчі документи, що формують державну політику в галузі освіти, підкреслюють пріоритетність завдань виховання майбутнього покоління. Проблеми виховання, виховна робота, особистість вихователя сьогодні стають все більш актуальними. Виходять десятки книг, монографій, методичних рекомендацій по вихованню та організації виховної роботи, до них додаються нові технології виховного процесу, розкриваються цілі сучасного виховання і специфіка діяльності вихователя.

Соціальна ситуація, що склалася в наші дні, ставить перед педагогом як вихователем настільки складні проблеми і завдання, що вони не можуть бути вирішені в межах функціональних ролей класного керівника, організатора виховної роботи, соціального педагога. За таких обставин на допомогу школі приходять недержавні громадські організації, які пропонують свої підходи у вирішенні складного завдання – формування нової людини.

У розмаїтті дитячих і молодіжних організацій, діючих на території України, чітко виділяється низка МГО, які займаються виховною роботою з дітьми за скаутською методикою. Скаутський рух вільний від політичного диктату дорослого суспільства (його політичних структур), орієнтований на формування гуманістичної громадянської позиції юного члена

суспільства, входження його у світ нових соціально-економічних відносин і забезпечення всебічного розвитку. При цьому від молодшої людини вимагається, щоб вона, починаючи вже з шкільного віку, брала активну участь у житті громади, примірюючи різноманітні соціальні ролі.

Сучасна скаутська організація розглядається багатьма педагогами (Л. Яровою, М. Окаринським, Т. Хлебніковою, І. Трубавіною, Г. Троцько, І. Зверевою, А. Волоховим, Г. Ващенком, С. Русовою, Дж. Росселом, Й. Кофманом) як одна із структур дитячого і молодіжного руху; форма організації соціальної активності дитини, її самореалізації; організоване педагогічне середовище дитячої життєдіяльності.

Метою статті є висвітлення ролі і функцій дорослої особи у виховній системі Пласту – Національної Скаутської Організації України. Питання про суб'єктивну роль педагога в процесі створення виховного середовища пов'язаний з глобальними проблемами гуманізації виховання. Зрозуміло, що цей процес можуть реалізовувати конкретні люди, що об'єднані навколо певної ідеї і дотримуються системного підходу у своїй роботі.

Суспільно-демократична система управління організованим дитячим рухом, запропонована скаутингом, є важливою гуманістичною цінністю сучасного виховного простору. А включення в дитячий рух поряд з педагогами-професіоналами дорослих (найрізноманітніших професій і різного віку), яким близькі проблеми сучасного дитинства, – передумова гуманізації дитячих об'єднань.

Виховна система Пласту розуміє підтримку дорослих як індивідуальне та групове партнерство між пластунами різного віку, що полегшує процес самовиховання на основі пластової методи, принципів і мети організації. Робота, що здійснюється дорослою людиною, має виховний характер і спрямована на допомогу юній особистості у її розвитку. Дотримуючись індивідуальних та вікових особливостей у роботі з дітьми та молоддю, організація має чіткий віковий поділ: 6-12 років – пластуни-новаки (УПН); 12-18 років – пластуни-юнаки (УПЮ); 18-30 років – старші пластуни (УСП); з 30 років – пластові сеньйори (УПС) [7, 75]. Дані вікові групи називають пластовими уладами.

Пласт є організацією виховною, а тому позиція дорослого спрямована перш за все на педагогізацію об'єднання. При цьому вона не зводиться до прямого педагогічного керівництва, а до такої діяльності, при якій фактором виховного впливу стає сама організація (зміст діяльності, стосунки, цінності, традиції) і кожен її член [11, 144]. Створення особливого типу підтримки дорослих – одна із важливих частин цілісної виховної системи скаутингу – юним особистостям потрібен конструктивний контакт із дорослими і можливості розвивати з ними стосунки, що відрізняються від існуючих вдома і у школі [12, 71].

Для кращого розуміння місця дорослої особи у виховній системі Пласту розглянемо організаційну структуру станиці (місцевого осередку), яка нагадує суспільно-державну і дає можливість кожному членові організації набути практичних навичок для подальшого життя в суспільстві (рис. 1) [7, 79].

Виходячи із структури станиці, бачимо, що особи старші 18 років добровільно беруть на себе обов'язки **виховників*** (братчики/сестрички новацьких роїв, впорядники юнацьких гуртків, гніздові в гніздах УПН, зв'язкові куренів УПЮ), **адміністраторів** (голова станичної старшини, голова і члени ради, референти уладів, писар, скарбник, господарник та інші діловоди залежно від потреб станиці на даному етапі розвитку). Адміністраторів вибирають відкритим голосуванням на загальних зборах станиці терміном на один рік. Їх виховна діяльність виявляється у своєчасній педагогічній підтримці окремих членів у складних, проблемних ситуаціях, у методичному забезпеченні виховників, у створенні середовища, яке для дитини стає фактором, визначаючим індивідуальний позитивний шлях її розвитку.

Батьки, родичі пластунів, приятелі організації та прихильники пластових методів роботи з дітьми, опікуни гнізд і куренів, які не є членами Пласту і не зобов'язані дотримуватися встановлених правил, але всіляко сприяють його діяльності, становлять окремий структурний елемент – **гурток Пластприятю**. Члени Пластприятю обирають свого голову, який представляє їх у станичній старшині.

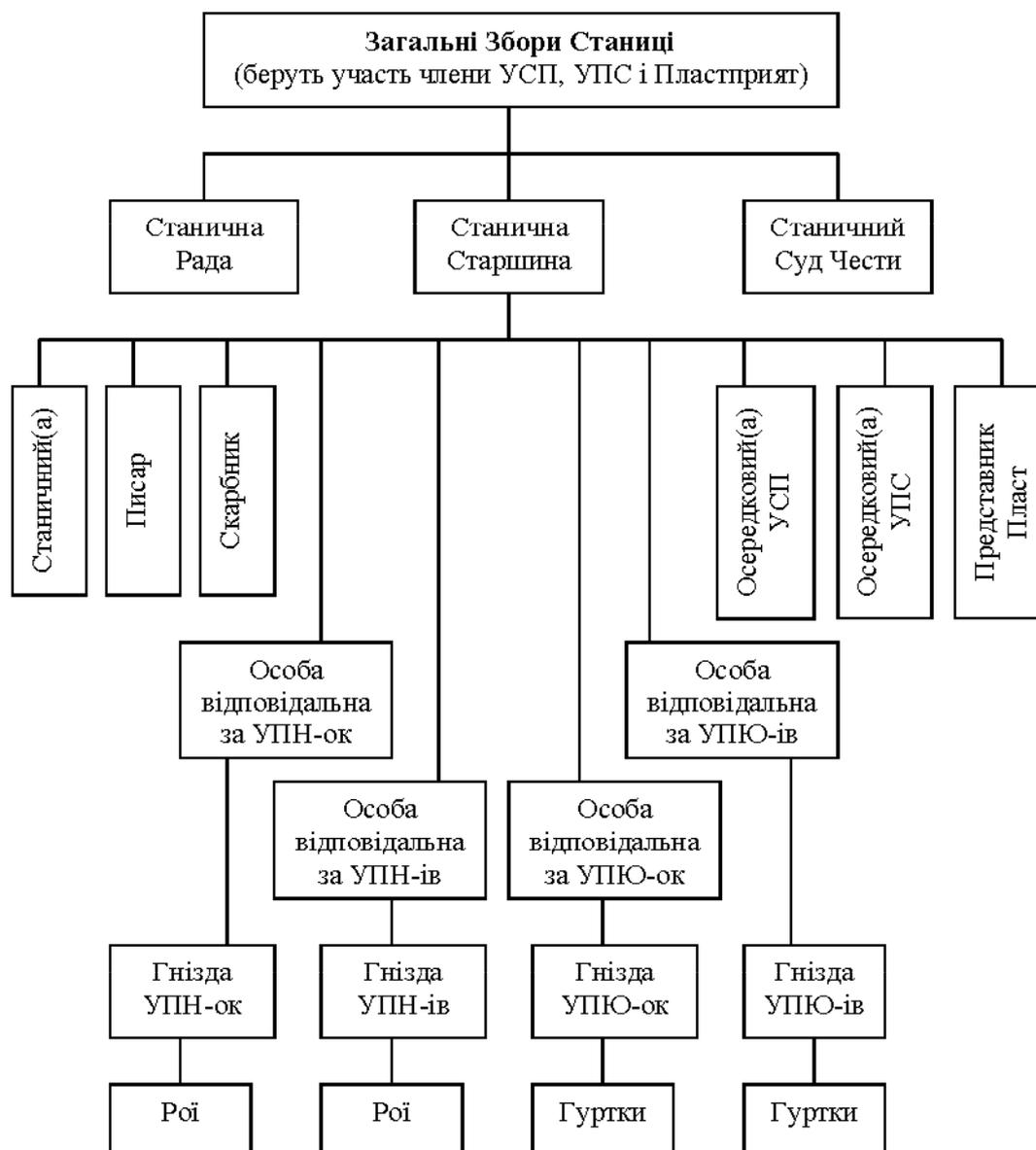


Рис. 1. Організаційна структура станції (місцевого осередку)

Робота старших пластунів і сеньйорів згідно виховної методики пластової організації здійснюється на волонтерських засадах. Як правило, керівниками різних структурних підрозділів Пласту є студенти вищих навчальних закладів та волонтери-фахівці. Наведемо розподіл дорослих осіб пластової станції Тернопіль за сферою їх професійної діяльності і кількісним співвідношенням у відсотках на лютий 2003 року. Загальна кількість дійсних членів – 57 осіб, що становить 18% від загальної кількості членства, з них старші 30 років – 12 осіб. У переважній більшості це вихованці Пласту, які тривалий час належать до даної організації. А це означає, що знання і вміння, які вони передають, не тільки осмислені, але й глибоко ними пережиті, зіставленні зі своїм життям і діяльністю і уже перетворились у соціальне почуття.

Студентами ВНЗ є 28% виховників (12% – педагогічних вузів, 2% – медичних, 4% – економічних, 10% – технічних). Серед волонтерів станції професійні педагоги становлять 26% (з них 4 – кандидати наук), лікарі – 8%, адміністративні працівники – 16%, економісти – 10%, фахівці інших спеціальностей – 12% (з них 3 особи священники УГКЦ).

В історії організації маємо безліч прикладів справжніх вихователів без базової педагогічної освіти. Добровільність, педагогічні здібності, особисті якості – це основа творчості педагога-керівника дитячого об'єднання.

Враховуючи професійні знання, а також особисті зацікавлення та вміння (туризм, фотографія, вишивання, музика і т.п.), Пласт дає можливість своїм членам реалізуватися в якості *інструктора*. Для цього необхідно розробити інструктаж із певної ділянки, що відповідає вимогам пластових вмілостей. Після його розгляду радою виховників та затвердження станичним проводом інструктор може працювати з даною тематикою із групами дітей, що добровільно вибрали дану вмілість як область своїх індивідуальних інтересів. Інструкторами можуть бути як пластові виховники, так і батьки чи інші члени Пластприятю. Не виключається і такий варіант, коли на прохання дітей виховники запрошують спеціалістів із певних галузей, що до того часу не були знайомі з пластовою організацією. Якщо пластуни вивчали певну ділянку самостійно, фахівець може бути задіяний у ролі екзаменатора.

Отже, опираючись на систему самовиховної роботи із дітьми та молоддю, Пласт дає можливість дорослій людині реалізувати себе в ролях адміністраторів, інструкторів та екзаменаторів вмілостей, бути задіяним у разових акціях як член гуртка Пластприятю та виконувати найважливішу місію – бути виховником.

Виховник займає ключове становище в структурі Пласту. Без нього не може існувати пластова частина, він має найбільший вплив не лише на поодиноких пластунів, але й на цілу організацію, він є її духовним провідником. “Успішність вишколу та виховання, що його отримує юнак, залежить виключно від виховника ... Успіх виховника – це успіх Пласту і навпаки” [8, 32]. Базуючись на принципі добровільності, пластова діяльність дітей буде мати виховний ефект тільки в тому випадку, коли педагог користується високим авторитетом серед своїх вихованців. Педагогічна позиція пластового провідника вигідно відрізняється від позиції педагога-вчителя тим, що цей обов’язок виховник бере на себе добровільно, із внутрішнього переконання та турботи про дітей. Він особисто зацікавлений у стимулюванні їх розвитку і вихованні.

Відповідно до вимог, схвалених Крайовою Пластовою Старшиною виховником може бути дійсний член організації, старший 18 років, який знає різноманітні ділянки пластового виховання, розуміє їх суть і цінність; характеризується зразковою поведінкою в Пласті і за його межами, своїми особистими якостями спонукає пластунів до самовиховання, творить атмосферу “невимушеної пошани і добровільної слухняності”; успішно закінчив кваліфікаційний вишкіл виховників [10, 29].

Виховниками можуть бути, в першу чергу, пластуни і пластунки, що мають педагогічну освіту, також батьки, обізнані з пластовою проблематикою, старші пластуни і сеньйори, яким притаманні всі прикмети пластового виховника. У виняткових випадках виховною діяльністю можуть займатися юнаки і юнки після складання другої проби УПЮ, що вже мають певний життєвий досвід і моральні переконання [6, 92]. Людина, що береться за виховну працю в Пласті, повинна розуміти, що діти приходять в організацію задля приємної розваги і добрих друзів, її завданням є зробити пластування цікавою грою. Усвідомлюючи важливість впливу, який має доросла особа на дитину, та завдання, покладені на неї, пластова виховна система ставить перед потенційними виховниками такі передумови:

1) розуміти ідею і мету Пласту, жити пластовим життям і прагнути спілкування з молоддю;

2) знання пластової ідеології повинно переплітатися із особистими переконаннями виховника. “Впорядник не може прищепити до душі молодій людині того, чого сам не має”;

3) служити добрим прикладом для своїх вихованців. Чітко усвідомлювати вплив власної поведінки, зовнішнього вигляду, мови на формування їхнього характеру та взаємовідносини в групі [5, 9].

Як лідер скаутської групи виховник “повинен прийняти на себе роль старшого брата, тобто бачити речі так, як їх бачить дитина, підтримувати ентузіазм, вести за собою і вказувати правильний напрям” [12, 63]. Такі умови не допускають стандартного виконання одного разу засвоєного алгоритму дій. Його праця – це постійний пошук оптимальних рішень педагогічних задач, тонкий експеримент, що вимагає від нього постійного самоаналізу для визначення найбільш ефективних форм і методів роботи. Це зобов’язує постійно самовдосконалюватись і вчитись створювати позитивний психологічний клімат.

Вивчення мотивів відвідування дітьми пластових занять показало, що однією з приваблюючих причин є особистість виховника, його духовний світ, коло інтересів та вміння захопити діяльністю.

Щоб глибше і точніше визначити характерні особливості виховної діяльності Пласту, скласти конкретне уявлення про особисті якості, притаманні лідерам організації, нами було проведено опитування серед старших пластунів станиці Тернопіль за методикою багатофакторного дослідження особистості, запропонованою Р. Кеттелом [1, 233]. Отримані показники дали можливість побудувати загальний “профіль особистості” (рис. 2).

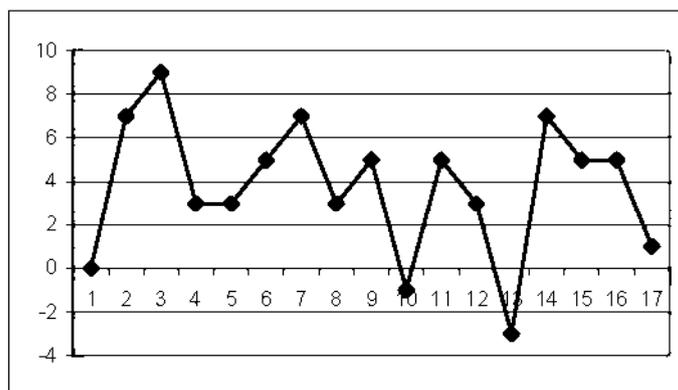


Рис. 2.

Аналізуючи сукупність факторів у їх взаємозв'язках, можемо говорити про високий особистісний рівень опитаних нами виховників. Так, інтелектуальні особливості визначаються факторами В, М, Q1, емоційно-вольові – С, І, О, Q3, Q4, комунікативні якості і особливості міжособистісної взаємодії факторами А, Н, F, E, Q2, N, L.

Пластовий виховник – близький наставник дітей, до якого вони біжать після уроків з власного бажання, тому й вимоги до його особистості набагато вищі, ніж до шкільного вчителя, а методика праці вимагає більш детального врахування індивідуальних особливостей.

Спілкуючись з дітьми, виховник повинен захоплювати їх своїми ідеями та розповідями. Для цього необхідно досконало володіти українською мовою, вміти передати матеріал з усіма емоційними відтінками. Успішними у виховній праці є ті люди, які вміють добре майструвати, співати, грати на музичних інструментах, вдало інсценізувати розповіді та допомагають дітям проявити свою творчість. Загалом будь-які вміння дорослої людини, професійний успіх, оригінальність у праці дуже імпонують вихованцям, спонукають до наслідування та викликають почуття гордості за свого виховника.

Дорослий лідер не повинен забувати, що він є людиною із своїми слабкими і сильними сторонами, бо діти чекають від нього не досконалості, а природності. І якими б не були засоби впливу, подальший успіх виховання залежить від уміння виховника зрозуміти тих дітей, з якими він працює, щоб врахувати їхні інтереси і потреби, скеровуючи в русло виховних цілей організації.

Майстерність пластового провідника визначається не тільки особистими досягненнями дітей, здобутими перемогами та ступенями, а перш за все сформованістю очолюваної ним групи, рівнем довіри, що в ній панує, усвідомленням тих ідеалів, які є основою моралі та національного виховання в Пласті. Успішними у своїй праці є врівноважені особистості, які люблять дітей, хочуть і вміють долати труднощі [2, 58].

Для успішної діяльності з дітьми виховникам необхідні знання з вікової психології, розуміння фізичних, емоційних, соціальних та інтелектуальних потреб дитини. Мінімальні знання з цієї ділянки вони отримують на курсах, вишкільних семінарах, тренінгах, а в подальшій роботі доповнюють їх читанням відповідної літератури та спостереженням за своїми вихованцями.

Пластовий виховник – головний реалізатор цілей і змісту виховної діяльності, в якій йому необхідно виконувати різноманітні функції – виховну, адміністративну, організаторську, соціальну, діагностичну.

Виховна функція передбачає допомогу вихованцям у їх ціннісно-орієнтаційному становленні через позитивний приклад власною поведінкою; любов до дітей і турботу про них; розуміння їхніх потреб, заохочення і похвалу; співпрацю з батьками та пластовим проводом.

Як адміністратор пластовий виховник повинен дбати про місце для занять і його облаштування; однострої (форма одягу) для дітей та відповідні відзнаки; разом з вихованцями вести необхідну пластову документацію; забезпечити безпеку занять.

Організаторська функція зводиться до спільного визначення цілей різних видів діяльності і планування шляхів їх здійснення. Відповідно до цього виховник зобов'язаний знати пластові правилники, що регламентують його діяльність, під час занять з дітьми реалізовувати виховні програми і оцінювати їх результативність; складати тримісячний план праці із групою дітей та спільно із станичним проводом планувати програму занять на рік [4, 17].

Соціальна функція вимагає створення умов для розвитку внутрішнього потенціалу дитини: захист, допомога в різних напрямках, включення в систему соціальних зв'язків, взаємодія з сім'єю та церквою з метою створення оптимальних умов для формування індивідуальності.

Діагностична функція орієнтує роботу дорослого лідера організації на виявлення змін рівня вихованості дитини, що вимагає вивчення особистості вихованців, пошуку причин неефективності тих чи інших методів, щоб забезпечити постійне вдосконалення виховного процесу. Діагностична функція пов'язана з контролем і коректуванням діяльності виховника.

Багатоаспектність діяльності пластового виховника вимагає від нього позитивних людських якостей, педагогічної майстерності, особливого інтересу до життя, що забезпечує різнобічність його діяльності. Творці виховної системи Пласту рекомендують дотримуватися таких підходів у вихованні:

- отримуйте задоволення від своєї праці, якщо вам цікаво, радітимуть і діти;
- узгоджуйте свої плани з потребами та інтересами дітей, враховуйте індивідуальні особливості кожного;
- давайте дітям якнайбільше можливостей приймати самостійні рішення, вибирати, відчувати відповідальність;
- часто і захоплено говоріть дітям про те, що вони гарно зробили, про їхні здібності, але висловлюйтесь конкретно;
- уникайте винагороджувати чи карати дітей, поставте за мету навчити їх отримувати задоволення від власних досягнень;
- поведіться справедливо;
- діліться своїми ідеями та проблемами з іншими, використовуйте нові ідеї [3, 27].

При вмілому застосуванні даної позиції взаємовідносини дітей з педагогом характеризуються духом співпраці, співпереживання, спільної взаємодопомоги. Іноді може виникати і почуття здорового суперництва, бажання довести виховнику своє право виступати з ним на рівних ролях і в чомусь навіть випереджати його.

Майстерності виховної роботи пластові виховники вчать один в одного, у досвідчених педагогів. З метою ефективної діяльності, взаємопідтримки і відчуття цілісності, обміну досвідом та його творчого використання у своїй практиці всі діючі виховники Пласту творять методичне об'єднання – Кадру виховників (КВ) [9;3]. Для здійснення своїх завдань КВ організовує діяльність виховників на рівні гнізд УПН, куренів УПЮ, осередку станиці, краю, українських пластових організації різних країн.

Приналежність до Кадри виховників визначається двома ступенями: I – члена-кандидата і II – дійсного члена. Крайовий провід встановлює вимоги на здобуття членства відповідно до місцевих умов і можливостей (наприклад написання проектів, методичних розробок). Для отримання ступеня члена-кандидата КВ в Україні необхідно дотриматись таких передумов:

- успішно відбутися вишкіл впорядників;
- протягом року виконувати функції виховника в рої УПН чи гуртку УПЮ станиці;
- впродовж двох років успішно працювати на таборах;

– опрацювати і переслати Крайовому Проводу КВ детальну програму практично проведеного тримісячного плану діяльності (10-13 занять). Методична розробка має відповідати вимогам праці з певною віковою групою і бути зрозумілою для стороннього читача. Важливо, щоб запропонована розробка вже була апробована, це дає можливість бачити позитиви і недоліки, та як цілісну працю поширювати серед виховників;

– надіслати особисте прохання про призначення ступеня разом із рекомендацією відповідального діловода станиці [4, 62].

Перший ступінь КВ надається Крайовою Пластовою Радою за виховну працю на рівні рою УПН чи гуртка УПЮ, другий – Головною Пластовою Булавою за роботу в ролі гніздового УПН або зв'язкового УПЮ. ГПБ веде світовий реєстр осіб, яким призначено II ступінь КВ.

Приналежність до Кадри виховників є не тільки визнанням кваліфікації виховника, а й можливістю для подальшого росту в Пласті (участь у вишколах вищого рівня, проходах таборів тощо).

З часів зародження пластового руху і до сьогодні його провідники і практики звертають особливу увагу на педагогічний ріст членства як умову оптимізації виховних можливостей цієї форми соціального виховання. Пластова система праці надає можливість побачити дитину такою, якою вона є, зрозуміти, виявити її запити, інтереси в природних умовах життєдіяльності дитячої громади. Сформувався і розуміння ролі дорослого члена організації, що до певної міри зрівноважує дорослого і дитину, ставлячи їх у відносини взаємозалежності, необхідності співпрацювати. Позиція дорослого представляє собою комплекс взаємодіючих ролей: представника дорослого суспільства, професіонала, захопленого певним видом діяльності, громадянина, патріота, цікавої особистості.

Позитивний досвід функціонування скаутських організацій переконує в тому, що за певних умов (перш за все педагогічних) вони можуть стати мікрорухом середовищем, що має вирішальний вплив на особистість дитини, її ставлення до оточення, до людей, спрямованість потреб, ціннісні пріоритети. Для визначення реального місця Пласту у вихованні підростаючого покоління необхідно розуміти його специфічні можливості в особистісному розвитку дитини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Альманах психологических тестов. – М.: "КСІР", 1996. – 400 с.
2. Горохович А. Виховання і роль виховника // Пластовий шлях. – 1977. – №2. – С. 54-58.
3. Записки з курсів новацьких виховників. Б-ка ВОР. ч.27. – Нью-Йорк -Детройт, 1967. – 78 с.
4. Книжка братчика і сестрички: матеріали для пластових виховників УПН. – Торонто, 1995. – 192 с.
5. Матеріали крайового вишколу виховників УПЮ ч. 57. – Тернопіль, 2001. – 93 с.
6. Палієнко В. Кадра виховників // Пластовий шлях. – 1970. – №1-2. – С.91-93.
7. Пластовий довідник. – Торонто: Головна Пластова Булава, 2000. – 230 с.
8. Посібник зв'язкового. – Торонто – Нью-Йорк, 1970. – 471 с.
9. Правильник кадри пластових виховників. – Торонто: Головна Пластова Булава, 1969. – 49 с.
10. Правильник Уладу Пластунів Юнаків і Уладу Пластунук Юначок. Частина I. – Нью-Йорк: Головна Пластова Булава, 1998. – 67 с.
11. Развитие личности школьника в воспитательном пространстве: проблемы управления/ Под ред. Н.Л. Селивановой. – М.: Пед. Об-во России, 2001. – 284 с.
12. Скаутинг: воспитательная система – ВОСД МООД "Новая цивилизация"/ Пер. С англ. А.Ткачева. – М.: 1999. – 72 с.

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Володимир ЧАЙКА,
Тетяна ТЕМЕРІВСЬКА

ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ІНТЕГРАТИВНИХ ЯКОСТЕЙ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ

Аналіз практики підготовки фахівців у вищих навчальних закладах (ВНЗ) переконує у недостатній ефективності традиційного типу навчання щодо підвищення якості підготовки спеціалістів через притаманний йому інформаційно-догматичний метод організації викладання. Суперечності між вимогами, що постають перед фахівцями в сучасних умовах, та рівнем їх готовності до професійної діяльності, між потребою особистості в освіті та можливостями освіти задовольнити цю потребу вимагають утвердження нових підходів до організації навчального процесу у ВНЗ.

Усе більші вимоги до якості підготовки фахівців з вищою освітою ставлять перед педагогічною наукою завдання створити ефективні дидактичні системи, що базуються на застосуванні видів, технологій, форм і методів навчання, які забезпечать інтенсивне залучення студентів до процесу оволодіння системою знань, формування вмінь і навичок, і на цій основі суттєво підвищать рівень самостійної творчої пізнавальної діяльності майбутніх фахівців, створять умови для більш повного й ефективного їх розвитку.

Вивчення проблеми розвитку та формування творчої особистості, активізації пізнавальної діяльності у процесі навчання започатковано у працях Аристотеля, Сократа, Платона, а також педагогів-класиків І. Гербарта, А. Дістервега, Я. Коменського, І. Песталоцці, Г. Сковороди, В. Сухомлинського, К. Ушинського. Удосконаленню навчального процесу в сучасній вищій школі присвячені праці А. Алексюка, С. Архангельського, Ю. Бабанського, В. Бондаря, В. Вергасова, А. Глузмана, В. Козакова, Н. Нічкало, В. Сагарди, М. Ярмаченка. Питання структурування змісту навчального матеріалу і діяльності в процесі навчання висвітлено в дослідженнях В. Безпалька, В. Галузинського, Л. Дольнікової, Б. Коротяєва, В. Карпова, М. Катханова, М. Коломойця, С. Кушнірука, І. Підласого, В. Пішака, О. Савченко, Т. Шамової, Г. Щукіної та ін.

У педагогічних дослідженнях поняття активність, її сутність пов'язується зазвичай з різними сторонами навчальної діяльності. При цьому саму діяльність педагога розглядають як основну форму прояву активності.

Результати аналізу практики підготовки у вищій школі свідчать про недостатнє забезпечення процесу формування у студентів продуктивних рівнів пізнавальної активності. Оволодіння знаннями з кожної теми завершується на рівні розуміння і застосування в типових умовах. Ураховуючи реальні потреби вищої школи, доцільно тематично структурувати зміст окремих занять у їх дидактичні системи, що створює умови для більш активної і продуктивної самостійної пізнавальної діяльності студентів та формування на цій основі пошуково-творчих рівнів пізнавальної активності.

Мета статті – виявити особливості комплексу занять як основи формування інтегративних якостей пізнавальної активності студентів вищої школи.

На нашу думку, дидактичні комплекси занять повинні бути спрямовані: а) на створення єдиного навчального середовища з необхідними видами навчально-пізнавальної діяльності студентів, що забезпечують перехід від репродуктивного до продуктивного навчання і формування на цій основі продуктивних рівнів пізнавальної активності; б) на цілеспрямоване формування інтегративних якостей пізнавальної активності, пізнавальної ініціативи, змістової і організаційної пізнавальної самостійності, достатньої для самостійного оволодіння

технологічними знаннями, навичками та вміннями; в) на забезпечення системою різномірного рейтингового контролю знань студентів на всіх етапах навчально-пізнавальної діяльності студентів, у її основних видах.

Результати наукових досліджень свідчать, що поняття “активність” є загальнонауковим, системотвірним, бо відображає ставлення до діяльності, природи, навколишнього світу, міжособистісні стосунки.

Розвиток феномена “активність” у теорії та практиці освіти має складну еволюцію: від активності в догматично-репродуктивній діяльності до пошуково-творчої активності. Різні підходи до дослідження структури особистості зумовили відповідно два напрями в розробці проблеми активності, а саме: діяльнісний та особистісний. Перший характеризує активність у контексті діяльності, інший – як якість особистості. Обидва вони характеризують активність як психолого-педагогічну категорію, що відображає інтегративні, багаторівневі властивості суб’єкта діяльності.

У процесі наукового пошуку визначено компонентний склад пізнавальної активності. Відповідно до результатів теоретичних міркувань (Т.Алексеев, М.Голованя, Г.Остапенко та ін.) її характеризують як складну системну властивість суб’єкта, що інтегрує важливі якісні характеристики типового для нього прояву пізнавальної активності в єдності її мотиваційного (потреби, інтереси, ціннісні орієнтації, установки тощо), інформаційного (сприйняття матеріалу, зв’язок відомого з невідомим, актуалізація матеріалу) та операційного (репродуктивні, стандартизовані, пошукові, творчі дії) компонентів. Такий підхід відображає сутність пізнавальної активності і в процесі професійного навчання.

Експериментальне дослідження проведено в медичних ВНЗ I-II рівня акредитації. Ураховуючи особливості навчально-пізнавальної діяльності студентів медичного коледжу, під пізнавальною активністю ми розуміємо складну систему професійно-орієнтованих якостей суб’єкта, що інтегрує основні взаємопов’язані характерні для навчально-пізнавальної діяльності студента медичного коледжу компоненти: пізнавальний інтерес, пізнавальну ініціативу, пізнавальну самостійність, повноту та мобільність знань, навичок та вмінь, як результат прояву активності.

Наявність структурно-функціональних взаємозв’язків між компонентами структури пізнавальної активності дає підстави зробити висновок про цілісність процесу формування пізнавальної активності як умови її ефективності. Також це свідчить про необхідність комплексного і різномірного підходу до розробки критеріїв оцінки процесу формування пізнавальної активності студентів медичного коледжу і рівнів її сформованості через навчальні досягнення студентів, прояв знань, навичок та вмінь.

На основі аналізу структури пізнавальної активності можна зробити висновок про те, що стан сформованості пізнавальної активності студентів медичного коледжу – один із основних показників якості їх підготовки.

Для визначення ступеня відповідності навчального процесу у медичному училищі та коледжі сучасним вимогам протягом 2000-2001 навчального року в чотирьох медичних ВНЗ I-II рівня акредитації здійснено анкетування викладачів і студентів, спостереження й аналіз різних форм організації навчання, продуктів діяльності студентів Чернівецького медичного коледжу Буковинської державної медичної академії (17 викладачів і 207 студентів), Львівського медичного коледжу (відповідно 12 і 141), Новоселицького училища Буковинської державної медичної академії (12 і 149), Кам’янець-Подільського медичного училища Хмельницької області (11 і 127 осіб). У діагностичному процесі брали участь студенти, які вивчали природничо-наукові дисципліни, і викладачі загальномедичних і клінічних дисциплін. Під час організації цього етапу дослідження сформованість пізнавальної активності ми розглядали не як самоціль, а як умову успішного оволодіння системою наукових професійних знань, умінь та навичок, які б характеризували рівень розвитку особистості студента.

Як свідчать результати констатуючого етапу експерименту, основними причинами недостатнього рівня сформованості пізнавальної активності зокрема і професійної підготовки медичних сестер в цілому є: недооцінка значущості наукових принципів і вимог до організації і управління сестринською діяльністю; слабе впровадження у навчальний процес нових освітніх технологій, передового досвіду, пошукових і дослідницьких методів навчання; слабка

міжпредметна інтеграція природничо-наукових і клінічних дисциплін; недостатня організація самостійної роботи студентів; низький рівень матеріально-технічного і методичного забезпечення навчального процесу.

Концептуально-методичною основою розробленої експериментальної технології формування пізнавальної активності, яка відрізняє її від традиційної технології навчання у ВНЗ, є уявлення про процес навчання як цілісну, циклічно зростаючу за рівнями оволодіння матеріалом систему активізації внутрішньої та зовнішньої активності студентів; про сутність дидактичної цілісності процесу засвоєння знань через його завершеність, як основний критерій досягнення; про основні моделі повного засвоєння; про технологічний підхід до навчання.

Під комплексом занять (КЗ) ми розуміємо об'єднання відносно самостійних за змістом, пов'язаних єдиною дидактичною метою аудиторних занять і самостійної роботи студентів, які створюють умови для досягнення пошуково-творчих рівнів підготовленості студентів і сформованості пізнавальної активності. На нашу думку, КЗ – основна одиниця дидактичного процесу в медичному коледжі, основними ознаками якої є: відносна самостійність, цілеспрямованість, взаємозв'язок між аудиторною та самостійною роботою студентів усередині системи, між попередніми та наступними КЗ, а також її цілісність, циклічність і керованість.

Технологічний підхід до навчання у системі занять забезпечив активне залучення студентів до самостійної пізнавальної діяльності, підтримку та розвиток цієї активності до завершення дидактичного завдання, досягнення дидактичної мети у КЗ. В експериментальній технології формування пізнавальної активності передбачено:

Чітку розробку та постановку мети цього процесу через діагностику результатів діяльності студентів. Ієрархія (педагогічна таксономія) цілей і завдань навчання визначалася системою різнорівневих пізнавальних і професійно орієнтованих завдань та задач.

Упорядковану систему методів і прийомів навчання, які забезпечували пріоритетність самостійної, пошуково-творчої діяльності студентів медичного коледжу, взаємозв'язок і взаємообумовленість викладання та учіння, організацію та орієнтацію навчально-пізнавальної діяльності студентів у КЗ на кінцеву дидактичну мету та створення організаційно-педагогічних умов для успішного формування пізнавальної активності.

Професійно-орієнтовану проблемність змісту навчання, реалізацію різнорівневого підходу до його структурування, урахування динаміки рівнів самостійної пізнавальної діяльності студентів від репродуктивних до творчих і формування на цій основі пошуково-творчих рівнів інтегративних якостей пізнавальної активності.

Стимулювання внутрішньої і зовнішньої активності студентів у структурі дидактичної системи занять, підтримка мотиваційної основи навчальної діяльності, індивідуалізація методики і темпів просування кожного студента до максимально можливого результату (рівня) підготовленості та сформованості пізнавальної активності, узгодження мети і методики контролю з метою і методикою навчання й учіння, створення умов для переходу у системі занять від суб'єктно-об'єктного до суб'єкт-суб'єктного навчання, до співдружності і співтворчості викладача та студента.

Експериментальна технологія побудована на матеріалі вивчення навчальних дисциплін: “Мікробіологія з основами імунології” – 49 навчальних годин та “Медична генетика” – 45 навчальних годин. Ці дисципліни становлять основу природничо-наукової підготовки майбутніх медичних сестер, фельдшерів та акушерок зі спеціальностей “Сестринська справа”, “Лікувальна справа”, “Акушерська справа”. Аналіз змісту навчальних програм та багаторічна практика організації навчального процесу в медичному коледжі дала підстави зі всього змісту навчання з кожної експериментальної дисципліни виділити його окремі цикли.

У процесі реалізації експериментальної технології використано широкий спектр методів та організаційних форм навчання. Основою для їх вибору була насамперед дидактична мета комплексу занять (КЗ), вид заняття, зміст навчання. Пріоритетними, що забезпечують упорядкованість самостійної пізнавальної діяльності студентів, були такі методи і форми навчання: проблемні лекції, лекції-індивідуалізації, практичні заняття з використанням муляжів, фантомів, функціональні та рольові ігри, тьюторські заняття, заняття в малих групах і парах. Особливу увагу в експериментальній технології приділено організації самостійної роботи як основної частини КЗ. Підготовка до самостійної пізнавальної діяльності

здійснювалася під час аудиторних занять – лекційних і практичних, шляхом створення проблем, постановки і вирішення творчих завдань і задач.

Характерними особливостями, які відрізняли навчальну діяльність студентів експериментальних груп від контрольних, були: створення та підтримка на кожному занятті при оволодінні змістом матеріалу КЗ сильної та стійкої мотиваційної основи (професійно-орієнтовані проблемні ситуації, задачі, завдання); постановка дидактичних і навчальних цілей через результат діяльності, розкриття шляхів і способів їх поетапного досягнення; організація індивідуальної підготовки до роботи у структурі КЗ тих студентів, які цієї підготовки потребували; створення системи різнорівневого рейтингового контролю якості засвоєння матеріалу та сформованості пізнавальної активності в конкретних умовах розвитку процесу навчання на кожному занятті та у КЗ.

Формування у студентів медичного коледжу вмінь самостійно вчитися, як основи практичної підготовки майбутніх медичних сестер, є одним із основних механізмів формування пізнавальної активності при вивченні дисципліни “Медична генетика”. Студенти розв’язували ситуаційні різнорівневі задачі, які моделюють закономірності успадкування ознак; визначали генотипи і фенотипи дітей за генотипами батьків і навпаки; складали і аналізували родовід людини; застосовували методи дослідження медичної генетики. Усі ці проблеми становили основу пізнавальних та професійно-орієнтованих задач і завдань, які зазвичай студенти розв’язували самостійно. Для їх виконання ми розробили спеціальний план практичних занять та програму самопідготовки, які декомпонуються за КЗ. Аналогічно в ході експерименту була реалізована і практична підготовка студентів медичного коледжу при вивченні дисципліни “Мікробіологія з основами імунології”. Студенти експериментальних груп брали участь у тренінгах з організації робочого місця лаборанта; дотримання чітких правил поведінки та техніки безпеки при роботі з інфікованим матеріалом; проводили посіви на живильні середовища; проводили забір матеріалу на дослідження і транспортування його до мікробіологічної лабораторії. Усі ці види робіт були забезпечені необхідною, спеціально розробленою документацією, медичною апаратурою, оснащенням.

Формування у процесі експерименту названих вище практичних умінь майбутньої медичної сестри становило основу її практичної підготовки у т. ч. і в контрольних академгрупах. Але в експериментальних, завдяки створеним у КЗ умовам, з’явилися можливості для:

- системного підходу, суть якого полягала у послідовно зростаючому за рівнями формуванні практичних умінь змістового та організаційного характеру і на цій основі формуванні пізнавальної активності;
- структурування змісту теоретичного навчання та практичної діяльності і, внаслідок цього, збільшення кількості навчальних годин для продуктивної самостійної пізнавальної діяльності студентів, особливо при реалізації КЗ другого та третього типу.

Перед початком формуючого експерименту (2000/2001 н.р.) при завершенні розробки експериментальної технології зі студентами однієї групи (II курс відділення “сестринська справа”, група А) з дисципліни “Мікробіологія з основами імунології” проведено “камерний” етап експериментального дослідження. Його мета – перевірити основні ідеї і загальну стратегію педагогічного експерименту. Проведений аналіз ходу та результатів камерного етапу показав, що в цілому розроблена експериментальна технологія забезпечує досягнення мети дослідження, перевірку висунутої гіпотези, вирішення завдань дослідження. Водночас, для оптимізації методики та більш повного та всебічного аналізу результатів формуючого експерименту в експериментальну технологію, було внесено такі основні зміни:

- підсилено стимулюючу роль лекційних занять з метою створення необхідної мотиваційної основи для самостійної пізнавальної діяльності студентів;
- удосконалено зміст і структуру тьюторських занять і творчих домашніх завдань;
- введено додаткові показники для поглибленого аналізу продуктивності навчального процесу, темпу просування студентів до мети навчання.

Таким чином, аналіз результатів формуючого педагогічного експерименту показав, що за всіма основними критеріями рівні сформованості пізнавальної активності у студентів експериментальних груп є вищими, ніж у студентів контрольних. Сформованість пізнавальної

активності в експериментальних групах зросла у 1,29 раза і оцінюється як “обмежено-пошукова”, водночас у контрольних групах вона зросла тільки у 1,02 раза і залишилася репродуктивною. Продуктивність пізнавальної активності у студентів експериментальних груп зросла у 1,35 разів і оцінюється як рівень трансформації. У студентів контрольних груп він зріс лише на 0,5% і залишився на “репродуктивно-копіювальному”. Стійкість пізнавальної активності на продуктивному рівні у студентів експериментальних груп зросла більше, ніж у 2,5 раза і оцінюється як “достатня”. У студентів контрольних груп вона зросла в середньому тільки у 1,02 раза і залишилась “не стійкою”. За критерієм професійна спрямованість пізнавальної активності рівень мотиваційного компонента у респондентів експериментальних груп є значно вищими, ніж у контрольних, він оцінюється як “високо позитивний”, а у контрольних групах – рівень залишився “низько негативний”.

Перспективи подальших досліджень полягають у визначенні організаційно-педагогічних умов і побудові загальної моделі формування пізнавальної активності студентів ВНЗ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 190 с.
2. Вергасов В. М. Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе. – К.: Вища школа, 1985. – 175 с.
3. Каган В. М., Сиченков И. А. Основы оптимизации процесса обучения в высшей школе. – М.: Высшая школа, 1987. – 143 с.
4. Чайка В. М., Костишина Г. І. Критерії і рівні сформованості навчально-пізнавальної діяльності студентів вищого технічного навчального закладу // Наукові записки ТДПУ ім. В. Гнатюка. Сер. Педагогіка. Вип. 11. – Тернопіль, 2002. – С.57-64.
5. Организация самостоятельной работы студентов в условиях интенсификации обучения/ Под ред. А.Н. Алексюка, П. И. Пидкасистого и др. – К.: ИСИО, 1993. – 333 с.

Наталя ХМІЛЯРЧУК

ІНТЕГРАЦІЯ ЗМІСТУ ОСВІТИ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ТУРИЗМУ

У Законі України “Про туризм” проголошується, що туризм є одним з пріоритетних напрямів розвитку національної культури та економіки і це створює сприятливі умови для туристичної діяльності [3]. У цьому Законі йдеться про підготовку, перепідготовку та підвищення кваліфікації туристичних кадрів, зокрема проведення наукових, економічних, соціальних, маркетингових та інших аналітичних досліджень в інтересах держави і суб’єктів туристичної діяльності; інформаційно-рекламну діяльність, створення банку даних туристичної інформації, її комп’ютерну обробку і розповсюдження; підготовку планів і програм для навчальних закладів різного рівня, що готують кадри для галузі туризму. В Указі Президента України “Про підтримку розвитку туризму в Україні” [9] наголошується необхідність вирішення ряду актуальних проблем, зокрема таких, як проведення моніторингу основних напрямів розвитку туризму, організація підготовки та перепідготовки кадрів для підприємств туристичної індустрії, розширення та зміцнення міжнародного співробітництва в галузі туризму, сприяння виходу вітчизняних суб’єктів туристичної діяльності на світовий ринок туристичних послуг, організація інформаційної, рекламної та виставкової діяльності з питань туризму.

Перелічені заходи пов’язані з використанням засобів інформації – як масових, так і спеціальних, зокрема мережі Інтернет. Вимога систематичного висвітлювання питання розвитку туристичної галузі, організації випуску високоякісного інформаційно-довідкового матеріалу стосується підготовки фахівців сфери туризму, що ці матеріали повинні готувати. Поряд із зростанням потреб у вищій освіті посилюються тенденції до створення інтернаціональних освітніх структур, що сприяє процесу інтернаціоналізації освіти за змістом, що актуалізує соціолінгвістичну підготовку фахівців сфери туризму, оновлює вимоги до володіння іноземними мовами.

На сучасному етапі проблема професійної підготовки фахівця для сфери туризму успішно вирішується. Ми спиралися на наукові розробки В. Федорченка [10] та

В. Квартальнова [5], що стосуються особливостей формування змісту професійної туристської освіти, А. Будя [1] – розвитку інформаційних технологій у туристичній сфері, Л. Сакун [7] – туристської освіти в інших країнах, І. Козловської [6] та Ю. Стиркіної [8] – інтеграції змісту освіти та інші.

Серед невирішених проблем з підготовки фахівця сфери туризму виділяємо проблему формування вмінь працювати з іншомовними джерелами інформації.

Метою статті є обґрунтування інтегративного підходу до вивчення іноземних мов, інформатики та спеціальних дисциплін у підготовці фахівців для сфери туризму.

Аналіз державних документів про розвиток туристичної галузі в Україні дає змогу зробити висновок, що такі аспекти професійної діяльності фахівця сфери туризму, як робота з джерелами інформації та володіння іноземними мовами доцільно розглядати на основі інтегративного підходу. Класифікація напрямів розробок та аналіз відповідних напрямів досліджень показує, що до питань, які практично використовуються належить питання з теорії туризму та її видів, вимоги до фахівця. Менш розробленими є питання туристської освіти. У професійній діяльності фахівця виділяємо такі аспекти його діяльності, як робота з джерелами інформації, у першу чергу, комп'ютерними та володіння іноземними мовами. У сукупності виникає інтегрована професійна проблема – робота з іншомовними джерелами інформації.

Враховуючи зміни в розвитку комп'ютерної техніки та відносну постійність лексики іноземної мови, доцільно вирішувати цю проблему виходячи з більш стійкого компонента – іноземної мови. У вивченні іноземної мови в навчальних закладах туристського профілю реалізується принцип професійної спрямованості, однак він стосується в основному професійного мовлення, а не роботи з сучасними джерелами інформації.

На сучасному етапі зростає використання таких засобів, як факсимільний зв'язок, електронна пошта, комп'ютерні мережі для пересилки завдань, консультацій тощо. Віртуальна реальність заснована на використанні комп'ютерних технологій і прив'язана до провідних і безпроводних систем телекомунікації. У наш час технологія створення таких систем зазнає корінних змін, створюються інформаційні супермагістралі. Інформаційна технологія Internet надає можливість застосувати електронні форми документообігу, раціональні структури обміну інформацією, її структурування та впорядкування, забезпечити доступ до інформації, впроваджувати мультимедійні матеріали; оптимізувати терміни оновлення довідкових матеріалів тощо. Internet сприяє отриманню різноманітної інформації та формування навичок роботи з відомими пошуковими серверами.

Основні напрями розвитку інформаційних технологій в туристській сфері й готельному бізнесі викладені у цій статті. Інформаційна інфраструктура охоплює канали зв'язку (Інтернет, телефонна, мобільна телефонна, відеотелефонна, кабельне і супутникове телебачення, комунікаційне обладнання (маршрутизатори, комутатори, концентратори), локальні інформаційні мережі, сервери мереж і баз даних. Бази даних туристського профілю охоплюють інформацію про організації, які надають туристські послуги, і дані з усіх видів туристських послуг (туристські тури; індивідуальні і колективні туристські послуги; історичні і культурні об'єкти; готелі, пансіонати і санаторії; відпочинок і розваги; транспортні об'єкти; соціально-економічні, географічні, кліматичні відомості тощо. Сайти і портали туристського профілю в мережі Інтернет забезпечують пошук і доступ до різнопланової інформації про об'єкти, суб'єкти і послуги туристської сфери з можливостями вибору і замовлення необхідних послуг. Рекламна діяльність охоплює інформаційну діяльність, пов'язану з поширенням серед замовників і потенційних замовників туристських послуг короткої і об'єктивної інформації. Підготовка кадрів забезпечує підготовку, перепідготовку і підвищення кваліфікації кадрів з інформаційних технологій, автоматизованих систем, засобів мережевих комунікацій [1, 365].

Усе це дає змогу зробити висновок, що серед різноманітних аспектів професійної діяльності фахівців туристської галузі доцільно виділити три компоненти: уміння роботи з джерелами інформації, володіння іноземними мовами та власне суто професійні знання з певної спеціальності.

На наш погляд, тенденція до інтеграції змісту туристської освіти пов'язана з двома важливими причинами: структурними змінами в системі підготовки фахівців сфери туризму в сучасних умовах та розвитком міжнародного туризму.

По-перше, у зв'язку з тим, що в Україні розвивається система безперервної туристської освіти, особливої уваги вимагають дослідження, пов'язані з підготовкою туристичних кадрів вищої кваліфікації: бакалаврів, спеціалістів, магістрів, науковців.

По-друге, як вказує В. Квартальнов [5], в Інтурбюро повинні бути висококваліфіковані працівники, що володіють основними європейськими мовами, оскільки безпосереднє, без участі перекладачів, спілкування менеджерів як з керівниками груп, так і з туристами сприяє створенню відповідного робочого ритму, швидкому розв'язанню питань, що виникли, більшому довір'ю і кращому ставленню іноземців до функціонерів туристських організацій.

Інформаційні можливості іноземного туризму, а соціального особливо, надзвичайно великі. Час вимагає від кожного гіда-перекладача не тільки знання значного фактичного матеріалу, але і уміння залучити його в текст екскурсії, враховуючи контингент групи, соціальний склад іноземних туристів тощо. Гід-перекладач повинен систематично працювати над розширенням свого загального кругозору, вдосконалити професійну майстерність і знання іноземної мови. У його обов'язки входить підвищення свого професійного, освітнього рівня: гіді складають лексичні й методичні допомоги, реферати, розробляють і оновлюють тексти екскурсій тощо [5].

Навчання іноземних мов повинно бути функціонально і професійно орієнтованим. Враховуючи мовленнєві потреби фахівців у галузі туристичного бізнесу, особлива увага на заняттях іноземних мов звертається на те, що студент має уміти вибирати, творчо обробляти і представляти інформацію про різні туристичні об'єкти іноземною мовою. Для цього велике значення мають фонові знання, "оскільки той матеріал, який він представляє в усній формі під час супроводу туристів в поїзді або в письмовому варіанті під час підготовки рекламних буклетів, довідників, містить таку взаємопов'язану інформацію, як архітектура, мистецтво, місцеві традиції, історія тощо" [2, 217].

У процесі опрацювання навчальних матеріалів для студентів, які спеціалізуються в туристичній галузі, Н. Кайтан у роботі "Інтеграційний підхід до підвищення ефективності навчання іноземної мови в Київському інституті туризму, економіки і права" [4] визначає три основні сфери діяльності: планування, замовлення та організація подорожей. Навички ведення ділової кореспонденції необхідні під час оформлення замовлення, написання листа-підтвердження, факсу, телексу, розробки маршрутів і т.д. Ведення ділової кореспонденції посідає значне місце у доборі навчального матеріалу, який надає студентам можливість удосконалювати навички оформлення ділових паперів, потребує навичок правильної організації інформації.

Але зміст туристської освіти з окремих дисциплін не відповідає реальному стану речей в науці, мистецтві, житті. Окремі складники знань формують розрізнену уяву про світ. Результати сучасних педагогічних досліджень переконливо доводять, що впровадження в навчально-виховний процес інтегративного підходу заощаджує час, сприяє взаємодії знань, їх тісному зв'язку з відповідними уміннями, формує цілісну картину вивченого, реалізує проблемний підхід до навчання.

Найбільше поширеними є інтегровані курси з природознавчих дисциплін. Кількість лінгвістичних інтегрованих курсів значно менша, ніж природничо-наукових. Усвідомлення необхідності врахування психологічних і соціальних аспектів, у свою чергу, призвело до виникнення психолінгвістики і соціолінгвістики. Інтегровані курси, безумовно, повинні будуватися на системному підході, комплексно. По-перше, необхідно визначити зміст і ступінь інтеграції залежно від вікової категорії; по-друге, визначити критерії полісистемного знання іноземної мови на різних етапах навчання; по-третє, визначити засіб включення іноземної мови в інтегрований курс. Реалізацією системного підходу є засвоєння як моносистемних (базовий курс іноземної мови), так і полісистемних знань, де перше було б засобом вивчення другого [8].

Спираючись на дослідження в галузі дидактичної інтегративної педагогії [6], ми виводимо вимоги до інтеграції знань з іноземної мови, інформатики та спеціальних дисциплін для фахівців сфери туризму. Формування навчальних курсів будується не за предметним принципом, а згідно з вимогами проблемного навчання, причому передбачається орієнтація на формування цілісної системи різнопредметних знань інтегративними засобами. Важливими вимогами є варіативність навчальних курсів, виходячи з потреб конкретної професії чи навчального

закладу, та забезпечення інтеграції змісту освіти не лише на певному етапі навчання, але між різними ступенями навчання. Обґрунтування конкретної мети включення кожного інтегрованого елемента у систему інтегрованих знань забезпечує ефективність застосування інтегративного підходу з метою досягнення очікуваного результату.

На цій основі ми розробили загальні вимоги до знань та умінь фахівця сфери туризму до роботи з іншомовними інформаційними джерелами: збереження нормативної частини змісту вихідних навчальних курсів (іноземної мови, інформатики, спеціальних дисциплін); забезпечення професійного спрямування у вивченні іноземної мови на роботу з інформаційними джерелами; можливість оновлення змісту варіативної частини навчальних програм; створення умов для практичної спрямованості навчання, встановлення оптимального співвідношення між теоретичними і практичними знаннями, вміннями та навичками, якими повинен володіти фахівець після кожного рівня професійної підготовки.

Це передбачає дотримання спеціальних вимог, а саме: формування інформаційної культури фахівця (уміння працювати з сучасними інформаційними джерелами); володіння іноземною (іноземними) мовами на рівні вимог певного ступеня освіти; уміння постановки проблеми пошуку необхідної інформації та розробка шляхів її раціонального (оптимального) пошуку; уміння користуватися сучасними електронними інформаційними джерелами (відповідно до рівня кваліфікації фахівця); диференціація готовності до роботи з іншомовними інформаційними джерелами за ступенем освіти фахівця; інтеграція знань про роботу з іншомовними інформаційними джерелами для конкретного освітнього рівня певної спеціальності; інтеграція умінь і навичок роботи з іншомовними інформаційними джерелами для конкретного освітнього рівня певної спеціальності.

Можна зробити висновок, що у професійній діяльності фахівця виділяються такі аспекти, як робота з джерелами інформації, у першу чергу комп'ютерними, та володіння іноземними мовами. У вивченні іноземної мови в навчальних закладах туристського профілю реалізується принцип професійної спрямованості, однак він стосується в основному професійного мовлення, а не роботи з сучасними джерелами. Формування у майбутнього фахівця сфери туризму умінь працювати з іншомовними джерелами вимагає для свого вирішення інтегративного підходу до вивчення іноземних мов, інформатики та спеціальних дисциплін.

До подальших напрямів дослідження відносимо розробку моделі підготовки майбутнього фахівця сфери туризму до роботи з іншомовними джерелами інформації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Будя А.П. Задачи развития информационных технологий в программе развития туризма в Украине // Туризм у XXI столітті: глобальні тенденції і регіональні особливості. – К.: Знання України, 2002. – С.365-371.
2. Дегтяренко Л.Н., Щербакова Л.Д. Научно-методическое основание профессионально ориентированного обучения иностранным языкам // Сучасні технології викладання іноземних мов у професійній підготовці фахівців. – К.: КІНЕП, 2000. – С.217-218
3. Закон України “Про туризм” від 15 вересня 1995 року № 324/95-ВР.
4. Кайтан Н.В. Інтеграційний підхід до підвищення ефективності навчання іноземної мови в кнївському інституті туризму, економіки і права // Наукові записки КІТЕП: Вип 1. – К.: Укр. Центр духовної культури, 2001. – С.331-337.
5. Квартальнов В.А. Иностранный туризм. – М.: Финансы и статистика, 1999. – 312 с.
6. Козловська І. Теоретико-методологічні основи інтеграції знань учнів професійно-технічної школи // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2001. – №4. – С.22-31.
7. Сакун Л.В. Система підготовки кадрів для сфери туризму в Німеччині. – Автореф. дис. канд. пед. наук. – К., 1998. – 20 с.
8. Стыркина Ю. Інтегровані курси у навчанні іноземної мови // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 2. – С.74-83.
9. Указ Президента України “Про підтримку розвитку туризму в Україні від 2 березня 2001 року”. – № 127/2001.
10. Федорченко В. Особливості формування змісту професійної туристської освіти // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – №6. – С.121-129.

ПРОБЛЕМА ПРОФІЛЮВАННЯ ГУМАНІТАРНИХ ЗНАТЬ У ТЕХНІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ ЗАЛІЗНИЧНОГО ТРАНСПОРТУ

Концептуальні засади теорії освіти в Україні передбачають переорієнтацію на гуманізацію та гуманітаризацію навчального процесу. Особливо це стосується вищої технічної освіти, де існують ще проблеми подолання технократичного мислення та прагматичного ставлення до освіти. Під час проектування змісту професійної освіти майбутнього інженера зростає необхідність урахування істотного посилення ролі людського чинника. Сьогодні більш чітко відбувається формування нової філософії інженерної освіти, відчутні процеси реальної гуманізації та гуманітаризації мети, змісту і спрямованості інженерної освіти [5]. У наукових працях розглядається особисто орієнтоване проектування системи підготовки національної гуманітарно-технічної еліти в Україні. Серед основних проблем ХХІ століття відзначається, що немає більш благородного завдання освіти, ніж пробудити у кожного, з урахуванням його традицій й переконань, піднесення духу і думки до усвідомлення універсальності світу для того, щоб сама людина деякою мірою перевершила сама себе.

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки проблема гуманітарної підготовки в технічних університетах вивчалася у різних аспектах, зокрема: методологія гуманізації освіти (І. Зязюн, Н. Нічкало), гуманізація та гуманітаризація вищої освіти (Г. Балл, С. Гончаренко), викладання гуманітарних дисциплін у вищому технічному навчальному закладі (Л. Клімашевський, В. Середа), інтеграція та укрупнення дидактичних одиниць (А. Беляєва, М. Берулава, І. Козловська), культурологічні аспекти підготовки фахівця (Г. Васянович, О. Шевнюк), формування мовленнєвої культури інженера (Т. Гончаренко, Т. Рукас). Разом із тим, окремі аспекти проблеми гуманізації та гуманітаризації освіти вимагають додаткових досліджень, зокрема це питання профілювання гуманітарних знань у вищих навчальних закладах технічного профілю.

Мета статті – обґрунтувати вихідні ідеї профілювання гуманітарних знань студентів технічних університетів та конкретизувати ці ідеї на прикладі підготовки інженерів залізничного транспорту.

Відаючи належне необхідності забезпечити в технічному університеті набуття і розвиток професійних якостей інженера, доцільно не забувати і про його духовний світ, формування як особистості. Варто пригадати слова видатного педагога Й. Песталоцці, що “кінцева мета будь-якого наукового предмету полягає в тому, щоб вдосконалити людську природу, розвиваючи її максимально високою мірою. Не розвиток науки, а розвиток людської природи через науку є священним завданням. Тому не людська природа повинна бути приведена у відповідність з науковими предметами, а наукові предмети з людською природою” [3, 216.] А вже роз’єднання гуманітарної і технічної освіти призвело до того, що поступово деформувалась сама ідея гуманітарної освіти, спотворилося розуміння її ролі в культурі і формуванні особистості. “Переважа інженерно-технічних та господарських сфер діяльності над загальнолюдськими в кінцевому рахунку призвела до дегуманізації суспільства і всієї культури” [4, 253].

Необхідність гуманітаризації вищої технічної освіти зумовлена потребою подолання існуючого розриву між наукою, культурою і освітою, протиставленням гуманізму і технократизму, необхідністю відродження у вищій технічній школі державності і національної культури України; перспективою інтеграції вищої технічної школи України в зарубіжний освітній процес. Проблема гуманізації освіти є актуальною в усьому світі, тому що з розвитком науково-технічного прогресу, погіршенням екологічного стану нашої планети, збудженням міжетнічних і міжнародних протиріч значного суспільного значення набувають моральні цінності людини. Необхідною є інтенсифікація пошуку нового в педагогіці вищої школи, стимулювання творчих підходів у практиці освіти.

Якість інженерної освіти визначається не лише кількістю і змістом предметів, методами та формами організації навчального процесу, а й розвитком і стимулюванням у студентів пізнавальної активності та прагнення до пошукової діяльності, формуванням творчої самостійності. Гуманізація навчального процесу передбачає формування людини з новим способом мислення, з високим рівнем самосвідомості, котра усвідомлює себе особистістю з

притаманними лише їй здібностями і водночас глибоко розуміє свою приналежність до суспільства людей, тісні взаємозв'язки між природою, людиною і суспільством. Це передбачає також високу здатність до усвідомлення об'єктивної картини навколишньої дійсності, самоаналізу, критичного мислення, різноманітного підходу до розв'язання конкретних завдань, повагу до альтернативності в судженнях інших людей [1].

Очевидно, що не гуманітарні знання повинні підпорядковуватися вимогам вищої технічної освіти, а у вимогах до професіонала технічного профілю визначальними повинні бути суспільно-гуманітарні риси його професійної діяльності. Це зумовило використання нами поняття “профілювання гуманітарних знань”, а не “професійна спрямованість вивчення гуманітарних дисциплін”. Ми вбачаємо суттєву різницю між ними.

Адже принцип професійної спрямованості, який широко використовувався і використовується у професійній педагогіці передбачає, у першу чергу, жорстке підпорядкування всіх навчальних дисциплін логіці і змісту професійно-орієнтованих та спеціальних дисциплін у будь-якому навчальному закладі технічного профілю. До недавнього часу домінував доволі формальний підхід до реалізації принципу професійної спрямованості. У його рамках зміст гуманітарних дисциплін поділявся на дві групи: перша, яку можна було професійно спрямовувати (елементи історії науки і культури, ділова українська мова, окремі розділи філософії і психології тощо) та друга, яка практично не підлягала професійній спрямованості (історія, політологія, соціологія, педагогіка тощо). Іншими словами, серед гуманітарних знань визнавалися “придатними” для професійного спрямування тільки ті, які були пов'язані з технічними науками за змістом (питання про ідеологічну роль гуманітарних наук ми обминаємо як таке, що втратило в наш час актуальність і не має принципово наукового значення).

Історія свідчить, що часто творцями продуктивних технічних ідей виступають представники гуманітарних наук, які одержали технічну підготовку самоосвітою, тоді як чимало дипломованих інженерів так і не змогли створити щось нове, а виступали як професіонали-виконавці. І в цьому немає нічого дивного, бо технічна творчість вимагає не тільки технічних знань, але й високорозвинутого інтелекту, що включає гуманітарні знання, здобутки загальнолюдської і національної культури. На Заході вже давно встановлено, що понад 80% професійного успіху досягається спеціалістом завдяки його мистецтву в людській інженерії. Інженерам доводиться більше половини робочого часу працювати з людьми і тому в технічних вузах зарубіжних країн поширені комбіновані програми викладання технічних, природничих і гуманітарних дисциплін. Експериментується також навчання з двох спеціальностей – технічної та гуманітарної [4].

У концепції гуманізації та гуманітаризації навчально-виховної роботи Дніпропетровського національного університету залізничного транспорту вказуються такі завдання: впровадження нових предметів (системи штучного інтелекту, ергономіка, технічна естетика, інженерна психологія, інженерна етика і т.п.); введення спецкурсів з історії та теорії культури; послідовна мовна політика (зокрема спілкування в професійній діяльності) та шляхи гуманітаризації технічної освіти: вдосконалення існуючих навчальних планів і програм з метою посилення гуманітарного аспекту; розробка нових курсів, окремих модулів гуманітарного спрямування; впровадження нових міждисциплінарних предметів світоглядного характеру: “Філософія техніки”, “Методологія інженерної діяльності” тощо.

В умовах технічних університетів залізничного транспорту постійно оновлюється зміст освітньо-професійних програм, причому ці зміни торкаються, у першу чергу, професійно-орієнтованих дисциплін. На наш погляд, оновлення змісту знань, які формують професійну культуру інженера-залізничника, доцільно проводити також постійно. Однією з важливих причин такого підходу є постійна зміна соціальних умов, переоцінка цінностей. Разом з тим, існує інваріантний, “класичний” зміст гуманітарних знань, який є необхідним компонентом навчання, незалежно від зовнішніх умов і впливів. Зауважимо також, що у кожній галузі існують характерні, вироблені специфікою професійної діяльності, моральні та культурологічні норми та поняття, які доцільно враховувати (підсилюючи чи послаблюючи їх вплив) у формуванні навчальних програм, особливо з гуманітарних дисциплін.

Зокрема, вивчення курсу психології у технічних університетах залізничного транспорту зумовлене не лише загальними вимогами гуманітаризації технічної освіти, але й рядом

специфічних вимог. Це перш за все необхідність ознайомлення студентів з основами окремої галузі психології – транспортної психології. Вона розглядає проблеми перебудови дорожньої поведінки з метою зменшити транспортну аварійність, поведінки людей в умовах дорожньо-транспортного середовища, яке з ростом кількості транспортних засобів стає дедалі складнішим. Розвиток транспортної психології є конкретизацією нового підходу до прикладної психології.

Не менш важливим є обставина, яка практично не береться до уваги у формуванні змісту освіти, хоча давно досліджується в зарубіжних країнах. Мова йде про так званий “прихований зміст”, який несвідомо закладається авторами навчальних програм і вплив якого на студентів часто неможливо передбачити. На нашу думку, урахування “прихованого змісту” навчальних програм є особливо важливим саме у змісті гуманітарних дисциплін вищого технічного навчального закладу, оскільки він перш за все діє на чуттєву сферу студентів. Професійно спрямована інтеграція гуманітарних знань є одним з дійових засобів контролювання “прихованого змісту” та його цілеспрямованого використання для формування професійної культури фахівця. Така інтеграція гуманітарних знань передбачає орієнтацію не лише на сучасний, але й на майбутній розвиток особистості фахівця, враховуючи глобальні тенденції розвитку як освіти в цілому, так і відповідної галузі, зокрема залізничного транспорту.

Таким чином, у технічних університетах доцільно передбачити орієнтацію гуманітарних дисциплін на практичні потреби студентів, їх інтереси і запити, що передбачає органічне поєднання технічних та гуманітарних складових, утвердження нового статусу гуманітарних дисциплін у структурі технічної освіти, формування світогляду майбутнього фахівця у вищих технічних навчальних закладах, в основу якого покладені гуманітарні цінності тощо. Ці питання охоплюють поняття профілювання гуманітарних знань майбутніх інженерів залізничного транспорту.

Гуманітарні знання, хоч і не входять у зміст професійної підготовки інженера, однак сприяють позитивним змінам якостей особистості, яка після цього сприймає професійні знання з позицій якісно вищих в загальнокультурному, творчому, емоційному та інших аспектах. Вони посилюють мотивацію засвоєння професійних знань, сприяють усвідомленню власних можливостей та потреб студента. Метапредмет “Культурологічна підготовка інженера” призначений для студентів технічного університету і будується на основних культурологічних ідеях про єдність загальної та професійної культури інженера. Його компонентами є “Культурологія”, інтегративний курс “Психологія і педагогіка” та тематичний модуль “Мовленнєва культура інженера”. Для інженерів залізничного транспорту метапредмет має ряд специфічних особливостей. Особливістю методики метапредмету є перш за все необхідність відображення специфіки змісту та методів декількох наук, які формують зміст метапредмета.

Для майбутнього інженера структурування культурологічних знань має базуватися на інтегративних засадах з урахуванням специфіки його професійної діяльності. Причому недоцільною є як надмірна спеціалізація, що веде до спрощення та примітивного відтворення культурологічних цінностей, так і перевантаження культурологічними знаннями. У цьому контексті формується загальна культура інженера на знаннєвій основі культурології і є інваріантною частиною культурологічних знань фахівця технічного профілю. Відзначимо, що в технічних університетах, окрім професійного спрямування основних тем з психології, необхідно викласти прикладні розділи психології, у першу чергу, елементи психології управління та психології галузі, яка найближча до сфери професійної діяльності (наприклад, транспортна психологія). З позицій необхідності педагогічних знань майбутнього інженера доцільно розрізняти три категорії випускників технічних університетів: інженери “кабінетного типу”, які мінімально спілкуються з іншими людьми і займаються суто науково-технічними розробками, кресленнями тощо; інженери “практичного типу”, які постійно спілкуються з колегами, підлеглими та керівництвом; інженери-педагоги, які тією чи іншою мірою залучені до педагогічної діяльності і підготовки фахівців у своїй галузі. Звідси потреби педагогічних знань також групуються на трьох рівнях: першим необхідні мінімальні педагогічні знання, другим – більш широкі, а третім – частково професійні. У гуманітарному метапредметі “Культурологічна підготовка інженера” важливим елементом є формування мовленнєвої культури студентів, причому виділяємо три її аспекти. Перший стосується загальної культури мовлення людини з вищою освітою, другий передбачає володіння основами ділової української мови, а третій – грамотне володіння основними термінами та поняттями професійної лексики.

Інтегративний характер має і культура ділового спілкування. Особливістю методики метапредмету є перш за все необхідність відображення специфіки змісту та методів декількох наук, які формують зміст метапредмета, тому вона розглядається на двох рівнях: загальнодидактичному (стосується методик навчання всіх метапредметів незалежно від їх змісту) та методичному (стосується методики навчання конкретного метапредмета).

Інтегровані метапредмети мають спільні риси, які становлять їх загальнодидактичні особливості. До особливостей метапредметів як навчальних курсів відносимо такі, як розвиток інтегративного світогляду студентів, формування інтегративного стилю мислення майбутнього інженера, реалізація проблемного підходу до навчання, диференціація та індивідуалізація професійної освіти не лише за профілем закладу, але й за здібностями та потребами студентів, варіативність навчання, наступність і перспективність змісту структури, організаційних форм, методів і засобів навчання.

Профілювання гуманітарних знань аж ніяк не суперечить професійній спрямованості знань загальнонаукових чи політехнічних. Таке профілювання у підготовці фахівців технічного профілю передбачає науково обґрунтовану інтеграцію спеціальних та гуманітарних знань у двох видах: посередньо – через включення у зміст гуманітарних дисциплін відомостей про внесок цієї галузі виробництва й техніки у загальнолюдську культуру (наприклад, роль залізничного транспорту в історії людської цивілізації, риси особистості видатних інженерів тощо); безпосередньо – через акцентування у викладанні гуманітарних дисциплін прикладних аспектів гуманітарних наук (наприклад, психологія творчості та способи поведінки у курсі психології, питання спілкування у курсі ділової української мови тощо).

Таким чином, основними вихідними ідеями профілювання гуманітарних знань у професійній підготовці інженера є розуміння його як суттєвого чинника формування змісту сучасної освіти з урахуванням прогностичного аспекту її розвитку; акцентування значущості не лише змісту гуманітарних знань, але й необхідного на певному етапі навчання рівня професійної культури; передбачення етапності інтеграції гуманітарних знань для формування професійно спрямованої їх системи з урахуванням специфіки технічного університету та розробка організаційно-методичного забезпечення інтегрованих блоків гуманітарних знань.

Подальші дослідження в цьому напрямі, на наш погляд, стосуються наукового обґрунтування інтеграції гуманітарних знань студентів технічних університетів з урахуванням особливостей майбутньої професійної діяльності інженера.

ЛІТЕРАТУРА

1. Володарська-Зола Л. До питання про гуманізацію інженерної освіти // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2000. – №3. – С.121-129.
2. Кочерга Н.К. Про деякі аспекти гуманітаризації освіти у вищому технічному навчальному закладі // Інтеграція змісту освіти: Педагогічна практика і філософія освіти. – Полтава, ПОІПОПІ, 1997. – С. 75-76.
3. Песталоцци И.Г. Избр. пед.произв.: В 3 т. Т3. – М., 1965. – С.216.
4. Присня М.А., Яровий І.М. Педагогічні аспекти гуманізації технічної освіти // Науково-методичне забезпечення діяльності сучасної професійної школи. Ч.1. – Київ, 1994. – С.153-155.
5. Товажнянський Л., Романовський О., Пономарьов О. Особисто орієнтоване проектування системи підготовки національної гуманітарно-технічної еліти // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – №3. – С.40-47.

Ольга ДЖУЛИК

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ТЕПЛОЕНЕРГЕТИКИ У ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

На сучасному етапі перед професійною школою стоїть важливе завдання підготовки робітника нового типу [4], знання і вміння якого могли б задовольняти вимоги суспільства, зокрема, у сфері обслуговування та використання автотранспорту (легкових та транспортних автомобілів, сільськогосподарських машин тощо). Одним із важливих аспектів підготовки спеціалістів такого профілю є формування гнучкої системи знань з спеціальних дисциплін, зокрема із теплоенергетики. Необхідною для цього умовою є впровадження в навчальний процес інновацій, які передбачають, перш за все, зміни у змісті освіти. В основі цього відбору

та структурування змісту лежить інтегративний підхід та принцип професійної призначеності навчальної інформації [3].

В “Основних напрямках досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні” зазначається, що перспективними є дослідження з напрямів використання внутрішньої та міждисциплінарної інтеграції під час навчання спеціальних дисциплін, розроблення концептуальних засад професійного навчання, сприяння розвитку особистості майбутнього фахівця [5].

У педагогічних дослідженнях проблеми підготовки кваліфікованого робітника та використання з цією метою інтегративного підходу як ефективного засобу формування системи знань і вмінь розглядаються у роботах І. Зязюна, Н. Ничкало, В. Паламарчука, М. Скаткіна, В. Андрущенко, Н. Бібік, С. Гончаренка, Р. Гуревича, С. Клепка, І. Козловської, Я. Собка, Т. Яценко, М. Євтуха, В. Кніппа, М. Ліпмана, Д. Текера, Л. Сміта, Х. Фрезе та ін.

Однак, аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання цих проблем, показує, що питанням теоретичного розроблення навчання основ теплоенергетики у вигляді інтегрованого курсу приділяється недостатня увага. У професійних навчальних закладах, де готують фахівців сфери обслуговування та використання автомобілів, елементи теплоенергетики вивчаються епізодично у курсах фізики, загальнотехнічних та спеціальних дисциплін. Учні не мають чіткого уявлення про фізичні основи теплоенергетики, що призводить до ізольованого використання фрагментарних знань та, відповідно, їх малої ефективності. Поряд з тим, поза увагою учнів часто залишаються надзвичайно актуальні на сьогодні екологічні аспекти використання теплових двигунів. Впроваджені в навчальний процес курси екології базуються на знаннях хімії, біології, дають загальні уявлення про екологічні проблеми, проте поза їх увагою часто залишаються професійно значущі екологічні знання, які учні безпосередньо зможуть використати у професійній діяльності.

Метою статті є розкриття передумов реалізації інтегративного підходу до структурування змісту навчальної інформації про фізичні основи теплоенергетики та формування системи гнучких знань у майбутніх робітників сфери обслуговування.

Введення інновацій у сучасний процес навчання спеціальних дисциплін у професійно-технічних навчальних закладах є необхідною умовою покращання підготовки висококваліфікованих робітників. Дидактичними інноваціями передбачаються зміни в структурі системи навчання, у змісті освіти, у технологіях та засобах навчання, а також в освітньому стандарті. Одним із засобів інноваційних підходів є інтеграція знань, яка передбачає усунення таких негативних аспектів навчання, як:

- недостатність та фрагментарність знань учнів з основ теплоенергетики, які механічно запам’ятовуються за існуючого підходу до її навчання;
- відсутність розвитку науково-технічного та екологічного мислення учнів;
- дублювання змісту навчальних дисциплін;
- відсутність критерію призначеності навчальної інформації тощо.

Розглянемо більш детально чинники, які визначають необхідність введення у навчальний процес інтегративного підходу під час навчання “Основ теплоенергетики” майбутніх робітників сфери обслуговування та використання автотранспорту з метою формування в них гнучкої системи знань з проблем цієї галузі.

По-перше, технічні науки є багатограниними комплексами, що групують теоретичні знання за практичними завданнями. У навчально-пізнавальному процесі передбачається функціонування фундаментального, загальнотехнічного та спеціального рівнів знань. Ефективне забезпечення такої взаємодії можливе у інтегративному курсі. Це пояснюється, зокрема, тим, що наука організує знання за предметним принципом, забезпечуючи логіку його формування та розвитку. Тому під час аналізу дидактичних еквівалентів наук чи прикладних галузей знань важливу роль відіграють загальнонаукові поняття та теорії, які створюють основу для побудови технічних та прикладних знань.

Для багатьох галузей знань, зокрема виробничої сфери, малодослідженим є розкриття глибинних зв’язків між науковими знаннями та їх конкретними проявами. Наприклад, фізичні основи теплоенергетики, які досить ґрунтовно розвиваються у рамках наук, практично втрачають цю взаємодію на рівні навчальних предметів. Тому в учнів формується не система

знань з фізичних основ теплоенергетики, на якій розвивалися б конкретні технічні та технологічні знання, а набір різнопредметних знань та технічних характеристик, які часто засвоюються механічно і швидко забуваються.

Важливим взаємозв'язком загальноосвітньої та спеціальної підготовки учнів професійних навчально-виховних закладів є об'єкти техніки та технології конкретної галузі виробництва чи певних напрямів розвитку техніки. До них можна віднести елементи знань з теплоенергетики та основи знань про автосправу. Завдання природничих дисциплін під час підготовки робітників для автомобільної промисловості та транспорту полягає, зокрема, в тому, щоб об'єднувати політехнічні знання загальних основ техніки, технології і "виробництва в єдине ціле, озброювати учнів методами самостійної роботи" [1, 39].

По-друге, вивчення теплоенергетики у професійно-технічних та вищих професійних училищах досі базується на дещо трансформованому до вимог професійної освіти курсі фізики загальноосвітньої школи, недостатньо враховує потреби і вимоги сучасної техніки, виробництва і суспільства в цілому. Важливе місце у курсі фізики займають такі розділи як механіка, термодинаміка та електромагнетизм. Однак учні навчаються за шкільним підручником, де навчальний матеріал структуровано лише за вимогами загальноосвітньої ролі курсу фізики. Доцільне таке структурування змісту навчального матеріалу, яке акцентує увагу на одному чи кількох найважливіших для певної професії розділах курсу фізики, зберігаючи одночасно загальноосвітнє значення курсу фізики в цілому. Скільки під час освоєння професій обслуговування та використання автотранспорту одне з найважливіших місць належить вивченню будови, роботи, експлуатації та ремонту двигунів внутрішнього згоряння, то одним з можливих варіантів інтегрування та систематизації знань учнів названих професій може бути створення інтегрованого спецкурсу на основі розділу "Термодинаміка", який розкриває фізичні основи теплоенергетики в цілому та роботи теплових двигунів зокрема.

Формування загальнотехнічних знань на основі систематизації навчального матеріалу здійснюється як відношення окремого до цілого [1]. Наприклад, навчальний матеріал теми курсу фізики "Принцип дії теплових двигунів" не лише розширює кругозір учнів, сприяє розумінню реалізації важливого напрямку науково-технічного прогресу в галузі енергетики, але й мотивує інтерес як до професійної діяльності, так і до вивчення фізики.

По-третє, для формування системи знань учнів про фізичні основи теплоенергетики необхідною умовою є аналіз основних вимог і специфіки професії робітників сфери обслуговування й використання автомобіля. Ці вимоги є критеріями відбору елементів теплоенергетичних знань та їх фізичних основ. До них відноситься питання теплоенергетики, які становлять пропедевтичну базу для освоєння різних професій (наприклад, професії водія автомобіля, слюсаря-наладчика тощо). За базове було взято визначення енергетики, під яким розуміється "наука і галузь виробництва, які розглядають енергетичні ресурси, виробництво, перетворення, передавання та використання різноманітних видів енергії" [2, 4].

Для формування в учнів правильного розуміння технічних понять та закономірностей, пов'язаних з теплоенергетикою, необхідно чітко визначити місце та значення теплоенергетики в системі сучасного технічного знання, джерела отримання енергії, види палива, техніку та технічні пристрої, їх основні органи, в яких використовується ця енергія, зокрема, в двигуні внутрішнього згоряння.

По-четверте, об'єктом для інтеграції знань у систему доцільно виділити такі групи знань:

- технічні (які включають окремі аспекти теплотехніки та перетворювачі теплової енергії у механічну). За певних умов їх можна об'єднати у одну зі складових частин системи знань учнів про теплоенергетику під загальною назвою теплотехніки та теплових машин. Ця частина знань учнів про енергетику є базовою і складається із понять теплотехніки та теплоенергетики;

- природничонаукові та техніко-технологічні знання (які включають поняття постійного ускладнення самого теплотехнічного виробництва й питань взаємовідносин із довкіллям – розуміння і сприйняття яких учнями забезпечується лише на основі єдності природничонаукових та прикладних знань);

- правила дорожнього руху та основ безпеки руху;

- матеріалознавства.

По-п'яте, системне вивчення фізики, теплоенергетики та спеціальних дисциплін дає можливість учням чітко усвідомити принципи й теоретичні основи виробництва і технологічних процесів. Специфічність професійних знань робітників сфери обслуговування та використання автомобіля пов'язана з вивченням предметів природничонаукового циклу, які мають вирішальне значення для встановлення єдності теоретичного та практичного знання.

Природничонаукові дисципліни у професійній школі трактуються переважно як джерело фундаментальних знань, однак у багатьох педагогічних дослідженнях [6] відзначаються особливості природничих наук, які демонструють існування об'єктивних істин, не пов'язаних ні з вірою, ні з традиціями, ні з авторитетами. Закони природознавства використовуються у техніці не у їх первісному вигляді, а комплексно, обґрутовуючи та пояснюючи складні технічні явища та процеси. Тому недопустимими є прояви, які спостерігаються на практиці, коли зв'язки між фізикою та спеціальними дисциплінами зводяться до окремих ілюстрацій та фрагментарних прикладів.

Отже, існує ціла низка передумов, які зумовлюють введення тих чи інших інновацій в навчальний процес. Одним із ефективних інноваційних підходів навчання спеціальних дисциплін є інтегративний. Завдяки цьому формується гнучка система професійних знань і вмінь у майбутніх робітників сфери обслуговування та використання автомобілів.

До подальших напрямів відносимо розроблення та оновлення методичного забезпечення інтегративних курсів для конкретної спеціальності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арефьев И. П. Естественнонаучные предметы и профориентация учащихся // Сов. педагогика. – 1988. – № 5. – С. 39-40.
2. Гусарев Б. І. Фізика в сучасному виробництві. – К.: Рад.шк., 1981. – 128 с.
3. Козловська І. М. Теоретичні та методологічні основи інтеграції знань учнів професійно-технічної школи: Дис. ... док. пед. наук: 13.00.04. – К., 2001. – 464 с.
4. Концепція професійної освіти України. – К., 1991. – 23 с.
5. Основні напрями досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 3. – С.3-27.
6. Разумовский В. Г., Тарасов Л. В. Развитие общего образования: интеграция и гуманитаризация // Сов. Педагогика. – 1988. – № 3. – С.3-8.

Ярослав СОВКО

СИСТЕМА ІНТЕГРАТИВНИХ КУРСІВ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Педагогічні системи відносять до класу складних систем, які складаються з багатьох систем: як однорідних, так і різнорідних. Системний підхід в теорії педагогіки “спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення та обґрунтування в них різноманітних зв'язків і зведення їх у єдину теорію. Педагогічні об'єкти в свою чергу можуть складатися (або утворюватись) із самостійних елементів, і їх можна розглядати як самостійні системи” [7, 27]. До педагогічних підсистем відносяться, зокрема як предметні, так і інтегративні навчальні курси. Інтегративні курси доцільно будувати на основі системного підходу. Не менш важливим є дослідження взаємодії інтегративних курсів як між собою, так і з предметними навчальними курсами. В останні роки обґрунтовується не лінійне, одномірне, а об'ємне структурування знань, що має кілька вимірів. Цим вимогам відповідає “система інтегративних курсів, які взаємо проникають один в одного, функціонують одночасно” [6, 64].

Формування систем інтегративних курсів та дослідження їх взаємодії у конкретних умовах певного типу навчального закладу вимагає наукового обґрунтування, яке базується на загальній теорії систем та теорії педагогічних систем, зокрема роботах Л. фон Бергаланфі [4], В. Беспалька [2], В. Володька [7] та А. Лігоцького [8]. Теоретичні основи інтеграції в освіті, зокрема питання розробки інтегративних курсів, закладені у працях М. Берулави [5], Т. Бойченка [6], М. Чепікова [13], Є. Шепеля [14]. Важливими для формування системи інтегративних курсів у професійній освіті є розробки щодо міждисциплінарного навчального

комплексу Ю. Сьоміна [12], оптимізації навчального процесу Ю. Бабанського [1], програмування експертних систем Д. Марселлуса [9] та ін.

Метою статті є обґрунтування доцільності та основних положень формування системи інтегративних курсів як системотвірних елементів навчального процесу у професійних навчальних закладах.

Якщо розглядати педагогічну систему як гіперсистему, то її ієрархічними підсистемами можна вважати систему усіх навчальних курсів, систему інтегративних курсів та інтегративний курс як найменшу з названих підсистем. Кожна з цих систем як ефективного функціонування передбачає розроблення певного алгоритму, схеми, конструкції, технології та реалізації на практиці.

Теорія систем, побудована на основі принципів, характерних для багатьох галузей наук є найбільш загальною інтеграційною теорією. Вона створювалася як засіб аналізу різноманітних об'єктів природи, як система для виявлення в них спільних властивостей [4]. Такі поняття теорії систем, як цілісність, система, структура, елемент, організація перетворилися у загальнонаукові, вони є основою системно-структурного підходу.

В основу системного підходу закладається врахування всіх етапів “життєвого циклу” системи, тобто проектування, виробництво, експлуатація і утилізація [1]. У формуванні системи інтегративних курсів необхідно враховувати низку суттєвих чинників, а саме: вплив передумов та перспектив розвитку системи; аспекти взаємодії системи з зовнішнім середовищем та іншими системами; взаємодію елементів всередині системи; можливості зміни вхідних даних і завдання при проектуванні та реалізації системи; доцільність поєднання принципів композиції, декомпозиції і ієрархічності; поєднання різних методів проектування. Розвиток елементної бази веде до розвитку системотехніки, зокрема появи нових принципів побудови систем і покращення їх якісних характеристик.

Особливості використання системного підходу у педагогічному дослідженні передбачають дотримання певних специфічних умов [10, 26]: встановлення всієї наявності складових елементів досліджуваного педагогічного процесу чи явища; вивчення зв'язків, залежностей кожного елемента від всіх інших, і на цій підставі виявлення основних елементів з провідними зв'язками і відносинами; побудови моделі, що характеризується трьома параметрами: організованістю, цілісністю й ієрархічністю; розкриття залежності встановленої системи від зовнішніх умов, оскільки тільки в цьому випадку система буде функціонувати; опису конкретного елемента дається в нерозривному цілому з усією системою, з описом його загальних і специфічних функцій усередині єдиного цілого; властивості досліджуваного процесу, явища впливають не тільки з підсумування властивостей його елементів, але з особливостей системи в цілому, самої структури системи.

Ми виділяємо основні принципи системного підходу до інтегративних курсів як об'єктів педагогічного дослідження, зокрема:

- спільний розгляд системи інтегративних курсів як цілого і як сукупності елементів;
- розгляд будь-якої частини підсистеми спільно з її зв'язками, з оточенням;
- введення ієрархії підсистем і їх рангування;
- спільний розгляд структури і функції з пріоритетом функції над структурою;
- урахування змінності системи, її спроможність до розвитку, заміни елементів, накопичення інформації;
- урахування невизначеності і випадковостей у системі.

За одним з основних принципів системності, система існує до того часу, доки її внутрішні зв'язки (В) міцніші за зовнішні (З). Звідси співвідношення В і З можна розглядати як характеристики цілісності системи (Ц). При врахуванні лише кореляційних зв'язків поняття цілісності не ідентичне її філософському розумінню, тобто принциповій нерозкладальності системи. Тоді $K=V/Z$ – міра цілісності системи, причому $K=1$ – границя цілісності, вище якої система існує і має емерджентні властивості, а нижче – розпадається чи поглинається іншими системами [11, 90]. Узагальнену характеристику внутрішніх зв'язків можна вираховувати двома шляхами: як середнє міжелементних кореляцій та як середнє множинної кореляції кожного з елементів з усіма рештою. Характеристика зовнішніх зв'язків теж може бути обчислена як середнє значення парних і множинних кореляцій підсистем.

Виходячи із висловленого вище, система інтегративних курсів функціонує, якщо її внутрішні зв'язки, тобто інтегративні курси як такі, міцніші за зовнішні, тобто зв'язки між цими курсами. Межа цілісності системи інтегративних курсів $K=1$ передбачає рівність внутрішніх та зовнішніх зв'язків. Для того, щоб система інтегративних курсів існувала мала емерджентні властивості, необхідно, перш за все, забезпечити стійкі внутрішні зв'язки всередині кожного інтегративного курсу зокрема. Якщо ж ця умова не виконується, то маємо або сукупність окремих інтегративних курсів, або ж ці курси у різних поєднаннях входять у інші системи.

На наш погляд, доцільно формувати кожен систему інтегративних курсів за певним алгоритмом. Вважаючи інтегративний курс об'єктом дослідження дидактики, можна скористатися випробуваною схемою дослідження об'єкта у фізичній науці, яка містить його загальну характеристику, будову, умови утворення, властивості, якісні та кількісні характеристики, модель, можливі стани та передбачає застосування на практиці.

При всій різноманітності ознак системи, її основою є наявність такої взаємодії між елементами, яка повинна привести систему до появи якісно нових, інтегрованих результатів. Як організована структура, педагогічна система постійно перебуває під впливом соціальної системи, і є її підсистемою. Елемент педагогічної системи, на який безпосередньо впливає соціальна система, називається системоутворючим елементом [3]. Таким елементом є цілі навчання і виховання. Саме на цей елемент спрямовані вимоги соціальної системи: соціального замовлення та науково-технічного прогресу, які, впливаючи спочатку на організаційні форми, мають вплинути через цілі та зміст навчання на учня і викладача як на суб'єктів педагогічної системи.

Перебудова кожного елемента системи, вимагає відповідної перебудови інших елементів, що пов'язані функціональними зв'язками. Перебудований елемент вступає у суперечності з іншими елементами системи, що може призвести до повного руйнування системи або до несприйняття елемента, що ізольовано перебудований [3]. Так, перебудова одного з інтегративних курсів вимагає відповідних змін (більш чи менш масштабних) у всіх інших інтегративних курсах, а також виявлення впливу проведених змін на педагогічну систему в цілому. Тільки за умови внесення необхідних змін до всіх елементів системи, оновлений елемент буде життєздатним, а вся педагогічна система набуде нової якості.

Основною передумовою формування системи інтегративних курсів є теоретичне обґрунтування доцільності функціонування кожного окремого курсу, з одного боку, забезпечення координації системи інтегративних курсів з предметними навчальними курсами. Інтегративні та предметні курси, своєю чергою, мають формувати цілісну гіперсистему усіх навчальних курсів конкретного типу навчального закладу.

Одним з шляхів реалізації ідеї формування системи інтегративних курсів є міждисциплінарні навчальні комплекси, під якими розуміють "інтегративні дидактичні системи, що містять курс лекцій, систему лабораторно-практичних занять, навчальне проектування, що має міждисциплінарний характер, комплект інтегративних педагогічних тестів, а також спеціальні засоби комп'ютерної підтримки навчального процесу" [12, 107]. Інтеграція змісту професійної освіти має трьохрівневу організацію цілей. Цілями першого є вдосконалення змісту навчання, його структури і організації процесу. Вказані цілі досягаються безпосередньо внаслідок здійснення самої процедури інтеграції. Мета другого рівня – розвиток учнів в когнітивній, інтелектуально-креативній, морально-етичній сферах, формування професійно значущих якостей. Мета третього рівня – становлення людини як особистості і професіонала. Для цілеспрямованого формування цілісних інтегративних знань, а також професійно значущих особистісних якостей, проектування змісту професійної підготовки має проводитися з використанням принципів міждисциплінарності і кваліметричної обґрунтованості на основі інтегративного підходу, що полягає в системному структуруванні і інтеграції змісту споріднених навчальних дисциплін загальнопрофесійного, що мають схожі об'єкти, предмети, цілі викладання і поняттєво-термінологічний апарат.

Необхідність встановлення оптимального співвідношення монодисциплінарної та інтегративної складових у педагогічній системі передбачає дотримання принципу оптимальності, який описаний в роботі Ю.Бабанського [1]. Оптимізація – це процес вибору

найкращого варіанту з множини можливих. У такій складній, динамічній, багатоплановій, ієрархічній системі, як педагогічна, існують тисячі можливих варіантів побудови, протікання і організації навчально-виховної діяльності, досягнення намічених цілей, причому лише один з них буде найкращим в конкретних умовах. Відшукати його – головне завдання оптимізації, яке вирішується шляхом порівняння можливих варіантів і оцінки альтернатив. Під оптимізацією можна розуміти і ступінь відповідності педагогічної системи тим цілям, для досягнення яких вона створена. Оптимальність, досягнута для одних умов, майже ніколи не має місця при інших умовах, тому поняття оптимізації завжди конкретне. Принцип оптимальності вимагає, “щоб процес досягав не просто трохи кращого, а найкращого для даної ситуації рівня свого функціонування, максимально можливих результатів при мінімально необхідних витратах часу і зусиль [1, 60].

Виходячи з викладеного вище, вважаємо, що оптимізація системи інтегративних курсів у професійній освіті – це процес вибору найкращого варіанту співвідношення теоретичного обґрунтованих інтегративних курсів між собою та з педагогічною гіперсистемою. Наголосимо, що формування оптимальної системи інтегративних курсів можливо лише для визначених умов, зокрема конкретного професійного навчального закладу. разом з тим, можливі альтернативні варіанти, які визначаються варіативними відхиленнями у діяльності навчального закладу: набором спеціальностей на даному етапі, кількістю учнів, матеріально-технічною базою навчального закладу тощо.

На думку Ю. Сьоміна [12], основна ідея інтегративного підходу до педагогічної системи полягає в розчленуванні змісту монодисциплін, що інтегруються на елементарні складові – дескриптори (лексичні одиниці у вигляді слів і словосполучень, що характеризуються семантичною стійкістю і контрастністю) і формування з них навчальних тезаурусів (структурованих множин дескрипторів і зв'язків між ними). Далі проводиться взаємне “накладання” тезаурусів монодисциплін, виділення областей їх взаємного “перекриття” і їх синтез. Інформація, що використовується при відборі і структуруванні змісту навчальних дисциплін, як правило, слабо формалізована, в зв'язку з чим її ефективна обробка можлива експертними методами, серед яких найбільш надійним є метод групових експертних оцінок. Застосуванням цього методу забезпечується кваліметрична обґрунтованість відібраного змісту навчальних монодисциплін і їх інтеграції.

Насамкінець розглянемо питання використання експертних системи для оцінки ефективності систем інтегративних курсів у професійних навчальних закладах. Причиною підвищеного інтересу, який експертні системи викликають протягом всього свого існування є можливість їх застосування до вирішення завдань з найрізноманітніших галузей людської діяльності. Відмінною рисою комп'ютерних програм для таких експертних систем, є їх здатність нагромаджувати знання і досвід найбільш кваліфікованих фахівців у певній галузі. Потім за допомогою цих знань користувачі експертних систем, що мають звичайну кваліфікацію, можуть вирішувати конкретні завдання так само успішно, як це зробили б самі експерти. Такий ефект досягається завдяки тому, що експертна система в своїй роботі відтворює приблизно ту ж схему міркувань, яку звичайно застосовує людина-експерт при аналізі проблеми. Експертні системи дозволяють копіювати і розповсюджувати знання, роблячи унікальний досвід висококваліфікованих професіоналів доступним широким колам рядових фахівців [9].

Досвід роботи з експертними системами виявив деякі основні принципи їх проектування. Один з найбільш важливих принципів полягає в тому, що правила, які несуть проблемні знання, повинні міститися окремо від механізмів або правил, що втілюють механізм висновку. Це зумовлене двома причинами: якщо схожі групи об'єктів об'єднуються разом, то легше знайти правила, згідно з якими виконуються певні види робіт в системі, і при необхідності змінити, знищити або додати; якщо всі проблемні знання зберігаються окремо від правил висновку, то легше повторно використати проект, що є експертною системою для створення нових систем. Багато програм були створені на основі існуючих систем, де були видалені проблемні знання, а потім встановлені нові проблемні знання. Експертна система з видаленими проблемними знаннями називається оболонкою. Загалом знання експертних систем повинні бути введені в формі правил для того, щоб могли бути реалізовані процеси автоматичного міркування. На наш

погляд, досвід створення та реалізації експертних систем можна успішно застосовувати для формування систем інтегративних курсів у професійних навчальних закладах. Зокрема, це дозволяє ефективно вирішувати питання оптимізації сформованої системи.

Труднощі у розвитку сучасної професійної школи вимагають не лише перегляду соціальних та економічних її аспектів, а також оновлення існуючих та розробки прогностичних систем освіти. Суттєву роль у їх побудові відіграють інтеграційні процеси, зокрема впровадження в структуру навчального процесу інтегрованих курсів. Вони можуть інтегруватися в нові типи змісту освіти – різноциклові комплекси.

Таким чином, система інтегративних курсів виступає як якісно нова, цілісна система, наділена інтегративними властивостями, що якісно відрізняються від властивостей окремих курсів, що створили цю систему. Інтегративний курс розглядається у цій системі двояко. З одного боку він сам по собі є інтегративним утворенням, а з другого – елементом системи інтегративних курсів. На нашу думку, на часі побудова якісно нових систем освіти: систем навчальних інтегративних курсів та інтегративних комплексів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения. – М.: Просвещение, 1977. – 190 с.
2. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М.: Педагогика, 1995. – 208 с.
3. Булах І., Пащенко В. Цілі медичної освіти як системотворчий елемент // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2000. – № 1.
4. Бертуланфи Л., фон. История и статус общей теории систем // Системные исследования. – М.: Наука, 1973. – 196 с.
5. Берулава М.Н. Теоретические основы интеграции образования. – М.: Изд-во Совершенство, 1998. – 192 с.
6. Бойченко Т. Є. Пріоритети інтегративного курсу “Валеологія” в системі національної освіти // Інтеграція елементів змісту освіти. – Полтава, 1994. – С. 64-65.
7. Володько В. Педагогічна система навчання: теорія, перспективи, практика. – К.: Пед. преса, 2000. – 148 с.
8. Лігоцький А.О. Теоретичні основи проектування сучасних освітніх систем. – К.: Техніка, 1997. – 210 с.
9. Марселлус Д. Программирование экспертных систем на Турбо Прологе. – М.: Финансы и статистика, 1994. – 256 с.
10. Педагогіка вищої школи / Бартенева І.О. та ін.. – Одеса: ПДПУ імені К.Д.Ушинського, 2002. – 344 с.
11. Проблема диагностики факторов продуктивной деятельности педагогического коллектива профтехучилища. – Л-д: ВНИИ ПТО, 1988. – С. 90-99.
12. Семин Ю. Междисциплинарный учебный комплекс // Высшее образование в России. – 2002. – №2. – С.107-110.
13. Чепиков М.Г. Интеграция науки: Философский очерк. – М.Мысль, 1981. – 276 с.
14. Шепель Е.Н. Интегрированные учебные программы и обучение иностранному языку // ИЯШ. – 1990. – №1. – С.8-14.

Олег СТЕЧКЕВИЧ

ОСОБАЛИВОСТІ ІНТЕГРОВАНОГО УРОКУ ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ У ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Реформування освіти в Україні значною мірою стосується фахової підготовки. Істотних змін зазнає система професійно-технічної освіти: з'являються навчальні заклади нових типів, впроваджується ступенева система підготовки фахівців, проводиться підготовка за інтегрованими професіями, змінюються організаційні засади навчального процесу, посилюється інформатизація освіти. На жаль, існуюча система професійної підготовки у професійно-технічних навчальних закладах часто не забезпечує належного рівня якісної підготовки учнів до майбутньої професійної діяльності, оскільки існуючі підходи до організації уроків виробничого навчання не враховують повною мірою актуальних проблем та соціальних вимог оновлення змісту професійної підготовки.

Аналіз професійних вимог до фахівців того чи іншого профілю дав змогу виявити невідповідність між рівнем сучасної підготовки та їхньою недостатньою готовністю до професійної діяльності в умовах сучасного виробництва. Це спричиняє низку суперечностей між знаннями та вмінням їх застосовувати в умовах реальної професійної діяльності; функціональними обов'язками та рівнем їх відтворення в навчальних програмах; інтегрованим

змістом уроку виробничого навчання та традиційними підходами до його практичної реалізації. Ці суперечності окреслюють проблему розробки нових підходів до організації уроків виробничого навчання у професійно-технічних навчальних закладах.

Дослідники приділяють значну увагу питанням дидактики виробничого навчання (М. Жиделев, С. Шапоринський, Т. Якимович, Ю. Якуба), інтеграції змісту і форм навчання (М. Берулава, І. Козловська, О. Сергеев, Я. Собко) та науково-методичного забезпечення комп'ютерного навчання (І. Булах, А. Верлань, Я. Глинський, А. Гуржій, В. Дудка, М. Жалдак, Ю. Жук, Н. Морзе, Г. Науменко, Н. Прокопенко, О. Рудик) та ін. Незважаючи на численні пошуки в напрямі наукового осмислення і розробки інноваційних форм виробничого навчання, поза увагою дослідників залишилися важливі питання розробки методичних засад інтегрованого уроку виробничого навчання у професійно-технічних навчальних закладах з урахуванням їх особливостей.

Мета статті – виявити особливості інтегрованого уроку виробничого навчання у професійно-технічних навчальних закладах.

Основною формою організації виробничого навчання майбутніх фахівців залишається *урок* – “основна організаційна форма навчально-пізнавальної діяльності у закладах освіти різного типу” [3]. Урок проводиться з постійним складом учнів, у межах точно встановленого часу, за сталим розкладом і чітко визначеним змістом навчання. Сутність і призначення уроку як цілісної динамічної системи зводиться до взаємодії педагога й учнів, метою якої є отримання учнями знань, формування умінь і навичок, розвиток їх здібностей тощо.

Паралельно з теоретичними уроками у професійно-технічних навчальних закладах використовуються *уроки виробничого навчання* (у майстернях, навчальних господарствах тощо), які носять інтегративний характер. Їх особливістю, зазвичай, вважають те, що один викладач водночас застосовує навчальний матеріал споріднених тем кількох предметів. На таких уроках рівень інтеграції змісту освіти є вищим, що забезпечується передусім удосконаленням системності навчального матеріалу та економічності його викладу, тому інтегрований урок відрізняється від традиційних, перш за все, специфікою навчального матеріалу, який на ньому розглядається.

Очевидно, що будь-який урок, як у загальноосвітній школі, так і у професійно-технічних навчальних закладах, має деякі риси інтегративного уроку та спирається на окремі інтегративні ідеї (у змісті, формах, методах, засобах реалізації міжпредметних та міжциклових зв'язків тощо). Тут загалом домінує предметна, а не інтегративна ціль, тобто інтегративні аспекти включаються у нього епізодично і зазвичай є допоміжними, службовими його елементами. Виходячи з вищесказаного, *інтегрований урок* – це урок, що базується на використанні інтегративного підходу як до його змісту, так і до процесуального аспекту, і спрямований на реалізацію запланованої інтегративної цілі навчання, яка передбачає координацію освітніх, виховних, розвиваючих та професійно-орієнтованих цілей уроку виробничого навчання.

Проведений аналіз теорії та практики інтегрованого уроку виробничого навчання у професійно-технічних навчальних закладах дав змогу виділити його характерні особливості: *методологічні, психологічні, загальнопедагогічні, цільові, організаційні, інтеграційні та методичні. Розглянемо їх детальніше.*

Методологічні особливості інтегрованого уроку виробничого навчання полягають у використанні для його побудови комплексу інтегративного, системного, синергетичного, діяльнісного та модельного підходів.

У класичному розумінні педагогічне дослідження здійснюється за загальноприйнятою схемою, коли обирається одна з методологій, на якій і буде ґрунтуватися все дослідження [1]. При абсолютизації такого підходу виникає обмеження рамками визначеної методології дослідження, яка описує педагогічну реальність в одному аспекті. У процесі роботи, переходячи від одного методологічного підходу до іншого, змінюється логіка дослідження. У результаті зростання кількості наукових фактів, складності їх взаємодії з'являються нові, більш складні наукові факти, теорії, гіпотези, які починають набувати рис, не властивих діючій методології. У такий спосіб вони все більше відособлюються від діючої і починають ідентифікуватися з рисами деякої нової методології дослідження. Її риси стають все більше помітними, потім домінуючими і процес дослідження переходить у поле можливостей іншої

методології. По суті, все більше зростає роль “особистої” методології дослідження, яку автор сам створює, спираючись на різні методологічні положення. Головною рисою процесу дослідження стає можливість одночасного використання автором декількох методологій, які “обслуговують” його стратегічні задуми.

Психологічні особливості інтегрованого уроку виробничого навчання передбачають урахування впливу техніки на психіку учня. Робота з будь-якою технікою вимагає не лише відповідної фахової підготовки, але й психологічної адаптованості до її використання у професійній діяльності. Психологічний аспект передбачає визначення можливостей, позитивних та негативних характеристик такого діалогу, врахування вікових особливостей учнів у контексті їх психологічної готовності тощо.

Психологічна підготовка визначається як активізація здатності особистості для певного виду діяльності й спрямована на формування і закріплення стійких якостей, потрібних у певній діяльності. Здійснення психологічної підготовки відбувається, головним чином, через впливи на саму особу шляхом активізації її задатків і здібностей.

Для формування професійної культури майбутнього фахівця важливо звернути увагу на внутрішні психологічні особливості індивіда, які розвиваються в динаміці: задатки – вроджені анагомо-фізіологічні особливості нервової системи й мозку, які становлять основу розвитку здібностей; здібності – індивідуально-психологічні особливості конкретної людини, завдяки яким успішно виконується професійна діяльність; обдарованість – якісно своєрідне поєднання здібностей, що є запорукою успішного виконання конкретної діяльності; талановитість – показник високого рівня розвитку спеціальних здібностей, які дають змогу успішно виконувати діяльність [4].

Активний інтерес до обраної професії, розвинуте почуття обов’язку, наполегливість і організаційна зібраність виступають передумовами психологічної мобілізації, яка спрямована на тимчасову активізацію можливостей особистості й має створювати її оптимальну психологічну орієнтацію на здійснення професійної діяльності.

Загальнопедагогічні особливості інтегрованого уроку виробничого навчання визначають його як цілісну динамічну систему, що передбачає спільну діяльність майстра та учнів на основі інтеграції знань і їх комплексного застосування в практиці діяльності учнів з урахуванням усієї системи об’єктивних та суб’єктивних чинників, які залежать від специфічних особливостей професії та правильного визначення основної мети уроку.

Професійна підготовка здійснюється шляхом вивчення низки навчальних предметів, основним із яких є виробниче навчання: саме тут закладаються основні спеціальні знання, уміння та навички, формуються професійні та особистісні риси майбутнього фахівця. Для організації виробничого навчання на належному методичному та організаційному рівні недостатньо лише правильно визначити його мету та зміст. Необхідно також правильно вибрати засоби досягнення цієї мети, тобто методи навчання, які у свою чергу залежать від специфічних особливостей професії, умов навчально-виробничого процесу, рівня попередньої підготовленості учнів, кваліфікації майстра виробничого навчання. Досягнення позитивного результату можливе лише при врахуванні усієї системи цих об’єктивних та суб’єктивних чинників.

Цільові особливості інтегрованого уроку виробничого навчання передбачають виокремлення професійних та комп’ютерних цілей уроку, оскільки значна їх частина стосується використання комп’ютерної техніки.

Специфіка інтегрованих уроків виробничого навчання, які є базовим компонентом у підготовці фахівців, окрім освітньої, розвиваючої та виховної мети навчання дозволяє виділити ще *професійну* (формування професійних вмінь та навичок із обраної спеціальності) та *комп’ютерну* (оволодіння належним рівнем знання будови комп’ютера та користування програмним забезпеченням). До *професійних цілей* відносимо навчання майбутніх робітників правильно та якісно виконувати основні трудові прийоми та їх поєднання, що формують професійні вміння і навички обраної спеціальності. *Комп’ютерні цілі* уроку залежать, насамперед, від того, яку роль відіграє комп’ютер у професійній діяльності фахівця.

Ми формулюємо комп'ютерні цілі навчання на уроках виробничого навчання з використанням комп'ютерної техніки за двома ознаками: рівень вивчення будови комп'ютера та рівень користування програмним забезпеченням (табл. 1).

Таблиця 1

Рівень комп'ютерних цілей навчання на уроках виробничого навчання

Рівень	Будова комп'ютера	Програмне забезпечення
А	досконало вивчити будову комп'ютера та пристроїв	досконало вивчити типове та необхідне для роботи ПЗ
Б	одержати уявлення про будову комп'ютера	досконало вивчити типове та необхідне для роботи ПЗ
В	одержати уявлення про будову комп'ютера	одержати уявлення про типове ПЗ

Організаційними особливостями інтегрованого уроку виробничого навчання є обґрунтування та розробка типології уроків виробничого навчання та інноваційні підходи до інструктажу, при чому передбачається перерозподіл часу між вступним, поточним та заключним інструктажами для різних типів уроку, які визначені на основі цілей навчання.

Керуючись сформульованими професійними та комп'ютерними цілями уроку виробничого навчання, ми пропонуємо виділити такі типи уроків:

1. Урок вивчення будови комп'ютера.
2. Урок-демонстрація можливостей комп'ютера.
3. Урок вивчення програмного засобу.
4. Урок формування вмінь та навичок.
5. Урок реалізації можливостей програмного засобу.
6. Урок оформлення результатів роботи.
7. Урок опрацювання інформації.
8. Урок удосконалення програмного забезпечення.
9. Урок інтеграції можливостей програмних засобів.
10. Урок перевірки знань та вмінь.
11. Урок – комплексна робота.

Зрозуміло, що існують уроки з комбінацій перелічених типів і їх частка значно перевищує частку уроків, які можна повністю віднести до одного із зазначених типів. Це пояснюється тривалістю уроку виробничого навчання та специфікою його структури.

Інтеграційні особливості уроку виробничого навчання визначають його як систему з можливістю поєднання змістових та процесуальних елементів навчання. Відносна самостійність інтеграції полягає в тому, що вона має певну структуру, механізм становлення і розвитку, проявляється в різних формах. Форми інтегративних процесів є характеристиками, які дозволяють встановити, який зміст переважно реалізується в інтегративних процесах, і функції та завдання, що при цьому виконуються. Серед форм інтеграції розрізняють об'єктну (суміщення в одних темах різних дисциплінарних образів одного об'єкта), понятійну (розкриття змісту загальнонаукових і міждисциплінарних понять), теоретичну (розкриття концептуальних основ інтеграції) та методологічну (методологічний аналіз інтегративних процесів).

Доцільно розрізнити інтеграцію форм навчання (обґрунтоване поєднання існуючих форм навчання на інтегративній основі), інтегративні форми навчання (створення нових форм на основі інтегративного підходу або модифікація існуючих форм навчання згідно з ідеєю інтеграції), форми інтеграції (зокрема форми інтеграції знань – засоби оформлення результатів інтеграції, зокрема інтегрованих знань [2]).

Інтегровані уроки виробничого навчання є ефективним засобом оволодіння професійними якостями, які висуваються працедавцем і які не завжди знаходять відображення у кваліфікаційних характеристиках. Підбір різноманітних вправ практичного призначення для

кожного з видів інструктажу на базі навчального матеріалу інших дисциплін є чинником збільшення рівня варіативності вмінь, що полягає у вмінні повно використовувати можливості програмного забезпечення. Це сприяє формуванню цілісної системи професійних умінь та навичок майбутніх операторів комп'ютерного набору.

Особливості структури організації інструктажів інтегрованих уроків виробничого навчання дають змогу навчити учнів виконувати роботу за попередньо складеним планом, який забезпечує якісне виконання поставлених завдань. Запропонований нижче розподіл часу між інструктажами дозволяє надати учням більшої самостійності, вони матимуть змогу спостерігати за правильністю виконання власних дій, що піднімає рівень самоконтролю.

Інтегрований урок виробничого навчання повніше моделює професійну діяльність, забезпечує взаємозв'язок загальної та професійної освіти, що у сумі дає зростання рівня навчальної діяльності учнів внаслідок інтеграції змісту, методів і засобів навчання. На інтегрованих уроках відбувається поєднання різних методів навчання і завдань інтегрованих типів, що забезпечує збільшення рівня сформованості професійних навичок.

Використання інтегрованих уроків виробничого навчання дозволить виправити порушення низки дидактичних принципів, зокрема мотивації навчання (однотипні, формальні вправи, які не мають практичного значення, знижують інтерес учнів до навчального матеріалу), послідовності (у плануванні змісту не завжди нове знання опирається на попереднє чи впливає з нього), доступності (відсутня відповідність між реальними можливостями учнів та змістом освітнього матеріалу), системності (не виділені частини матеріалу, які мають закінчену смислову та логічну єдність).

Для організації інтегрованих уроків виробничого навчання в контексті інтегративного підходу необхідне виконання низки вимог. Це передусім такі: необхідність спеціальної підготовки інженерів-педагогів, які досконало володіють методикою теоретичного і виробничого навчання; створення матеріально-технічної бази, необхідної для проведення інтегрованих уроків; аналіз навчальних планів і програм зі спеціальної технології та виробничого навчання з метою виявлення близьких за змістом тем навчання.

Методичні особливості інтегрованого уроку виробничого навчання передбачають використання адекватних методів навчання, які враховують низку чинників впливу на спільну діяльність учня та майстра виробничого навчання. Нами виділено ті методи, які знаходять найширше застосування при використанні комп'ютерної техніки: пояснення, демонстрація, робота з допомогою, метод вправ, метод дискусії, метод забезпечення успіху в навчанні, метод пізнавальних ігор, метод створення ситуації новизни, метод практичної перевірки, метод самоконтролю. Кожен із них може входити до складу будь-якого з інструктажів як у ролі провідного методу, так і такого, що доповнює інші для досягнення поставлених цілей.

Висновок. Виявлення методологічних, психологічних, загально-педагогічних, цільових, організаційних, інтеграційних та методичних особливостей інтегрованого уроку виробничого навчання у професійно-технічних навчальних закладах дає можливість обґрунтувати його методичні засади, розробити його модель і тим самим розв'язати наявні суперечності у підготовці кваліфікованих фахівців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко С., Кушнір В. Методологія як важливий складник наукового дослідження в педагогіці // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2002. – Вип. 4(8). – С.15-23.
2. Козловська І.М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи (дидактичні основи). – Львів: Світ, 1999. – 302 с.
3. Професійна освіта: Словник: Навч. посіб. / Уклад. С. У. Гончаренко та ін. За ред. Н.Г.Ничкало. – К.: Вища школа, 2000. – 380 с.
4. Руденко Л. Роль психологічних та естетичних чинників у формуванні професійної культури фахівця сфери обслуговування // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – №3. – С.207-215.

ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩОГО ТЕХНІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Специфіка підготовки майбутніх фахівців у вищому навчальному закладі (ВНЗ) зумовлена цілями і особливостями їх майбутньої професійної діяльності в умовах виробництва, необхідністю здійснювати різні функції (контрольну, організаційну, технологічну, управлінську, проектну, конструкторську, технічну, дослідницьку, навчальну). Тому надзвичайно важливо у процесі підготовки фахівців у вищій технічній школі є логіка розвитку і розгортання системи професійної діяльності. При цьому головним критерієм повинні виступати якісні спеціальні фундаментальні знання, що забезпечують засвоєння практичних прийомів, формування системи дій, які є основою розвитку технічного мислення, умінь досліджувати, моделювати технологічні і виробничі процеси, проводити техніко-економічне обґрунтування прийнятих рішень, наукові дослідження, досконало володіти обчислювальною і комп'ютерною технікою тощо.

Аналіз психолого-педагогічної літератури і практики підготовки фахівців у технічному ВНЗ дають підстави стверджувати, що використання нових інформаційних технологій навчання спрямоване зазвичай на засвоєння готових знань, віддалених від практичної діяльності. Суть навчання, його зміст, форми, методи і засоби не пов'язані із завданнями формування діяльності і мислення студентів. Як зауважує З. Решетова, "нові" підходи не відкривають по-новому педагогічної реальності як предмета дидактики і перспективи її зміни через управління формуванням особистості студента. Система навчання розглядається без системотвірного фактора – діяльності студента. Спроби конструювати моделі з новою технологією навчання насправді відтворюють модель традиційного навчання..." [8, 3].

Як зазначає О. Долженко, "в період науково-технологічної революції знання в їх традиційному розумінні, як мета навчального процесу, втрачають свій зміст, оскільки цілями підготовки є діяльність, особистісні якості, які визначають не тільки професійні якості людини, але й спосіб її життя, рівень культури, інтелектуальний розвиток" [3, 60]. Тому метою навчання є не озброєння студентів знаннями, не просто їх нагромадження, а формування умінь діяти зі знанням справи. Навчання дій – суть навчального процесу у вищій технічній школі, і потрібне воно для успішного виконання професійної діяльності в майбутньому. Це стратегія діяльнісного підходу.

Діяльнісний підхід до навчання в психолого-методологічному аспекті знайшов відображення в роботах Л. Виготського, П. Гальперіна, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, розвинений у працях Б. Бадмаєва, В. Давидова, Є. Машбіца, Н. Тализіної, Л. Фрідмана, Д. Ельконіна; у дидактичному – у роботах Г. Атанова, В. Безпалька, В. Бондаря, О. Долженка, В. Оконя, В. Паламарчук, М. Скаткіна, В. Шатуновського; в загальнопедагогічному – у розвідках С. Архангельського, І. Лясова, О. Коберника, Н. Кузьміної, В. Ляудіс, З. Решетової, В. Чайки, Г. Щукіної, Т. Шамової та ін.; у методичному – у працях А. Алексюка, Ю. Бабанського, С. Гончаренка, Є. Коршака, В. Разумовського та ін. Він є однією з основних ідей освітньої доктрини.

У реалізації діяльнісного підходу у вузівському навчанні є суперечності. Основні із них: оволодіння професійною діяльністю повинно бути забезпечене в межах навчальної діяльності і її засобами (засобами НПД є засоби психічного відображення дійсності, а професійної – її практичне перетворення); форми організації НПД часто не адекватні формам засвоєної діяльності; структура навчально-пізнавальної і професійної діяльності (потреба, мотив, мета, завдання, засоби, дії та операції, результат) та їх функціональні зв'язки однакові, а змістове наповнення відповідних ланок принципово різне.

Основна *мета статті* полягає в тому, щоб обґрунтувати модель технології формування навчально-пізнавальної діяльності (НПД) студентів, її основні етапи.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з цієї проблеми, нормативних, навчальних матеріалів і практики підготовки майбутніх інженерів дозволив виявити залежність її якості від рівня сформованості у студентів НПД. Ми трактуємо навчально-пізнавальну діяльність студентів як процес і результат засвоєння способів дій, знань, які необхідні для здійснення

професійної діяльності, розвитку пізнавального інтересу, творчих здібностей, пізнавальної активності і самостійності в умовах удосконалення змісту, форм і методів навчання. Завданням навчально-пізнавальної діяльності як складової професійної підготовки майбутніх фахівців є не тільки формування фундаментальних знань і системи дій, які є основою розвитку технічного мислення, умінь досліджувати, моделювати технологічні і виробничі процеси, але й розвиток пізнавального інтересу, активності, рефлексивного ставлення до цілей, змісту, методів і результатів навчання. Психолого-педагогічна особливість НПД полягає в тому, що вона орієнтована не на одержання практичних результатів, а на зміну когнітивної структури студентів.

На підставі теоретичних міркувань виявлено основні фактори, які ефективно впливають на процес формування НПД студентів, на розвиток їх пізнавального інтересу, активності, самостійності. Серед них: дотримання вимог дидактичних принципів навчання; сформованість мотиваційної сфери особистості у ставленні до діяльності й окремих її дій; професійна спрямованість викладання фундаментальних дисциплін і забезпечення міждисциплінарних зв'язків; наступність у вивченні тем і навчальних предметів; педагогічна майстерність викладача; рівень використання комп'ютерної техніки, засобів мультимедіа, мережі Internet, якість навчально-методичного забезпечення, адекватний і своєчасний контроль за НПД студентів і відповідний корегувальний вплив; співробітництво і співтворчість суб'єктів навчальної діяльності.

Підготовка майбутніх фахівців у технічному ВНЗ орієнтована на використання елементів освітньої моделі загального розвитку, як на рівні загальних вимог до майбутніх фахівців, так і рівні навчальних дисциплін. Модель аналітично або графічно описує досліджуваний процес формування НПД у студентів технічного ВНЗ. Структура моделі залежить від мети дослідження і дає змогу прослідкувати певні сторони, характеристики об'єкта дослідження. Особливістю цієї моделі є те, що мета професійної підготовки "перебуває" у "жорсткому" зв'язку з системою професійної діяльності, яку необхідно сформувати. Формування способів професійної діяльності означає організацію професійно орієнтованого навчального процесу [3]. Для нашої моделі важливо розв'язати завдання інтеграції системи професійних знань на основі глибокої фундаментальної підготовки і способів професійної діяльності. При цьому не знецінюються знання і не абсолютизується цінність діяльності (одне невіддільне від іншого). Модель технології формування НПД студентів відображає систему підготовки творчої особистості майбутнього фахівця з технічною спрямованістю. Основними елементами моделі технології формування НПД студентів вищого технічного навчального закладу (див. рис.1) є:

- основні компоненти діяльності (мотиваційний, цільовий, змістовий, процесуальний, результативний);
- функціональна структура діяльності (потреби, мотиви, цілі, зміст, дії, операції, засоби, контроль, оцінка);
- принципи, форми, методи здійснення спільної навчальної діяльності (викладача і студентів);
- педагогічні умови, що забезпечують формування НПД;
- етапи формування НПД (орієнтаційний, навчально-моделюючий, результативно-корекційний);
- критерії і рівні сформованості НПД студентів;
- корегування НПД студентів;
- педагогічна діяльність викладачів (прямий причинний зв'язок);
- діяльність студентів (рефлексивний зворотний зв'язок).

Названі вище елементи моделі взаємопов'язані і відрізняються ступенем динамічності, стійкості, значущості і механізмами формування. Всі елементи моделі через відповідні функції забезпечують комплексність і багатогранність впливу на процес формування НПД. Основними системотвірними зв'язками елементів моделі є зв'язки взаємодії (викладача і студентів).

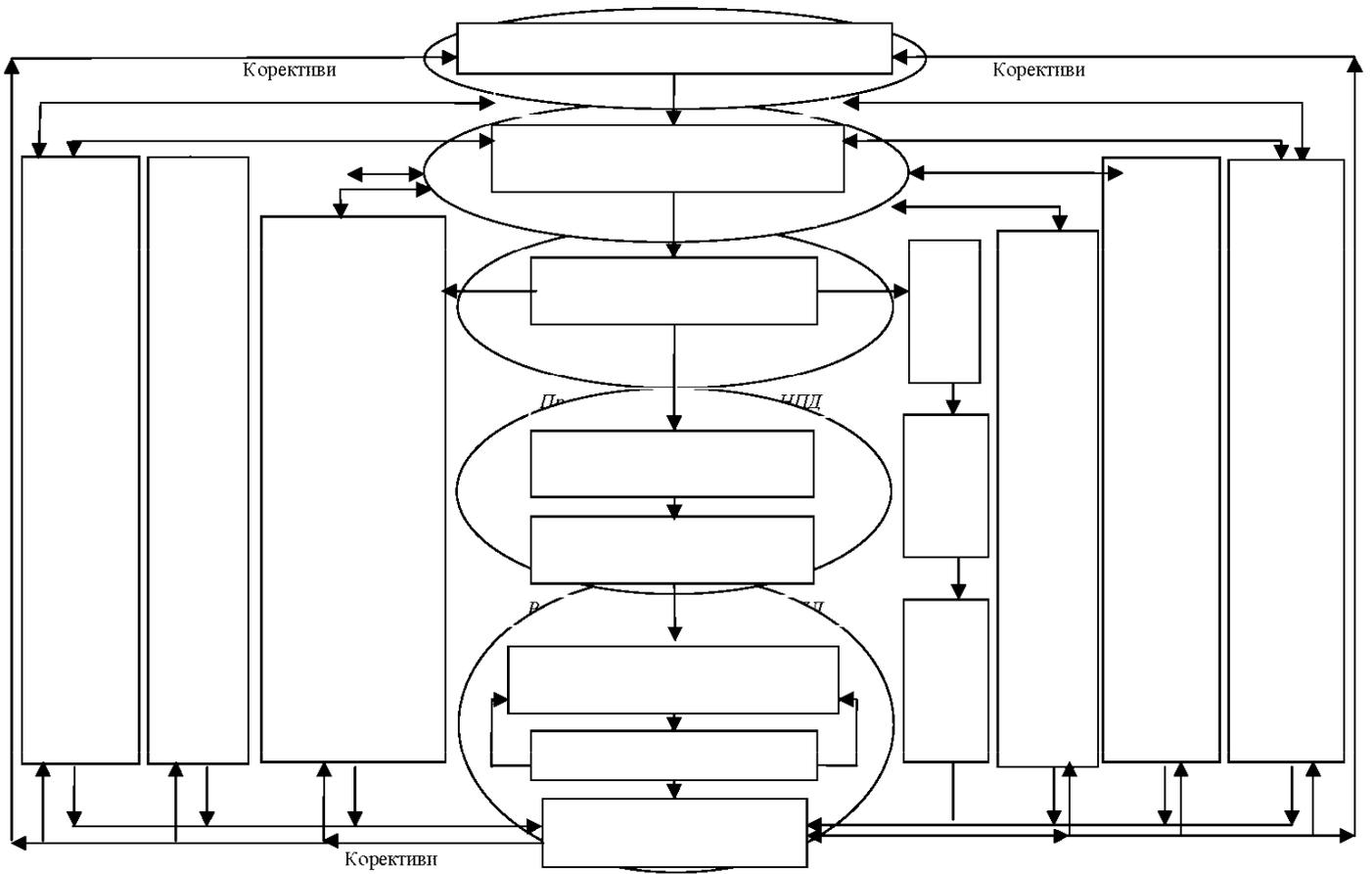
Опишемо основні структурні компоненти НПД. Мотиваційний компонент НПД характеризується ціннісними орієнтаціями (пізнавальні мотиви, потреби, інтерес), які визначають спрямованість особистості студента і його діяльність. В основі пізнавального мотиву лежить пізнавальна потреба, що тісно пов'язана з пізнавальним інтересом, який

забезпечує систематичну діяльність студента. Забезпечення розвитку пізнавального інтересу до рівня стійкої риси особистості вирішує завдання формування цілісної творчої особистості майбутнього фахівця. Цільовий компонент НПД визначає ступінь активності та самостійності в учінні, забезпечує вибір адекватних методів і засобів досягнення цілей навчання. Він має системотвірне значення, оскільки визначає зміст і особливості змістового, процесуального та результативного компонентів. Змістовий компонент включає систему провідних знань і способів учіння. Ефективність цього процесу визначається рівнем сформованості: інтелектуальних умінь (мисленнєві операції, уміння систематизувати навчальний матеріал і виділяти головне в його змісті); практичних прийомів, які ґрунтуються на використанні математичного апарату, комп'ютерної техніки; навчальних умінь, які включають уміння планувати свою роботу, раціонально організувати її виконання, здійснювати самоконтроль, працювати у відповідному темпі. Процесуальний компонент забезпечує оптимальне здійснення діяльності й вибір можливого варіанту її виконання (організація орієнтовних дій, операцій, комплекс форм, методів і прийомів навчання). Результативний компонент спрямований на перевірку результатів змістового і процесуального компонентів, на співвіднесення продукту діяльності з її метою. Він відображає характеристику і оцінку управління діяльністю, ступінь досягнення цілей, пов'язаних із засвоєнням знань, способів дій, вдосконаленням когнітивної структури, когнітивного стилю самих студентів. Варто відзначити, що в контексті НПД студент самостійно повинен здійснювати контроль своєї діяльності і на основі аналізу критично оцінити її в цілому, а при необхідності внести відповідні корективи. Названі вище компоненти взаємопов'язані.

Аналіз психолого-педагогічної літератури і практики навчання у технічному ВНЗ дозволив виділити й охарактеризувати критерії та рівні НПД, які комплексно відображають сформованість її мотиваційного, цільового, змістового, процесуального і результативного компонентів.

Критеріями сформованості *мотиваційного* компонента є: орієнтація на інтереси професійної діяльності, її кінцеві результати; орієнтація на себе, прагнення до реалізації власних можливостей, здібностей, особистісних якостей (когнітивних змін); ступінь активності і самостійності розумової діяльності (при підготовці та виконанні лабораторних досліджень, розв'язуванні задач тощо). *Цільового* – рефлексивне ставлення до цілей, змісту, методів і результатів навчально-пізнавальної діяльності; уміння вибирати відповідні методи, засоби, способи для досягнення поставленої мети. *Змістового* – наявність відповідної підготовки студентів до засвоєння знань, що забезпечують виконання системи дій при розв'язуванні відповідних проблем: уміння структурувати і систематизувати зміст навчального матеріалу; уміння виділяти елементи знань, що мають професійну спрямованість; уміння знаходити у змісті навчального матеріалу суперечності і моделювати їх подолання. *Процесуального* – сформованість таких умінь: послідовно виконувати навчальні дії й операції; проводити експериментальні дослідження в лабораторних умовах; комплексно обґрунтовувати і оцінювати прийняте рішення; раціонально використовувати сучасну комп'ютерну техніку, програмування, статистичні засоби обробки результатів дослідження, виділяти головне; прогнозувати нетрадиційні інженерні вирішення. *Результативного* – якість виконаної роботи; ступінь задоволення НПД, її результатами; практична готовність студента до самонавчання і саморегуляції.

Поряд з основними критеріями оцінки ефективності НПД студентів доцільно використовувати інші показники: успішність, відвідування занять, своєчасне виконання індивідуальних завдань, захист лабораторно-практичних робіт тощо. Вищеназвані критерії є достатніми для оцінки сформованості НПД студентів технічного ВНЗ, оскільки дають можливість охарактеризувати зміни не тільки кінцевих результатів, але й одержати інформацію про сам процес їх досягнення.



Урахування визначених критеріїв дало можливість виділити і описати три рівні сформованості НПД студентів технічного ВНЗ: емпірично-інтуїтивний (низький), репродуктивний (середній) і рефлексивно-творчий (високий).

Технологія формування НПД студентів вищої технічної школи забезпечується дотриманням вимог основних дидактичних принципів, які цілісно “охоплюють” основні компоненти процесу навчання.

Крім цього, на підставі положення Л. Виготського [2] про випереджувальну роль навчання у процесі психічного розвитку особистості, ми виділяємо основні принципи організації НПД студентів. Принцип смислової наступності в організації діяльності, який передбачає її формування на всіх етапах навчання при провідній ролі смисло- і цілепокладання, які є найвищим рівнем самоорганізації особистості, основою розвитку її творчих здібностей, а також здібностей здійснювати НПД. Ефективне управління НПД студентів передбачає побудову механізмів саморегуляції цієї діяльності, засвоєної предметної діяльності і самих актів взаємодії, відносин і спілкування, тобто самостійне покладання студентом нових цілей НПД і цілей, пов'язаних зі змістом засвоєної діяльності, а також регуляція особистісних позицій у партнерстві. Засобом досягнення цілей спільної продуктивної діяльності викладачів і студентів є система форм взаємодії. Принцип адекватності форм діяльності викладача і студентів і форм взаємодії самих студентів рівням засвоєння предметного змісту діяльності і рівням саморегуляції всіх функціональних компонентів НПД. У формах фіксуються зміни позицій особистості викладача і студентів на різних етапах їх спільної діяльності і зміни характеру співвідношення комунікативних і пізнавальних цілей у структурі НПД. Форми співпраці розгортаються в навчальному процесі як система функціональних циклів взаємодії (ці цикли відповідають функціональній структурі діяльності: мотиви, цілі, орієнтування, контроль, виконання, оцінка), які можуть змінюватися для побудови механізмів саморегуляції НПД, засвоєної предметної діяльності і актів взаємодії. Форми взаємодії суб'єктів навчання розгортаються в логіці перебудови рівнів саморегуляції НПД. У переході самоуправління НПД із засобу досягнення окремих цілей (формування предметно-змістових знань і дій) у власну мету навчання (НПД студента перетворюється у самокерований процес) полягає смисл динаміки форм співробітництва, їх роль у психічному розвитку і когнітивних змінах особистості студента.

У роботах Н. Талізінної [9, 10] та інших учених сформульоване актуальне для нашого дослідження положення про те, що діяльність викладача повинна бути спрямована на створення педагогічних умов для успішної діяльності учіння. Тривалі спостереження, результати теоретико-експериментального дослідження дали можливість обґрунтувати комплекс педагогічних умов ефективного формування НПД: забезпечення ціннісно-орієнтаційної значущості змісту знань, умінь; розвиток мотиваційної сфери особистості, ціннісних орієнтацій, потреб у діяльності, засвоєнні нових знань і способів дій; забезпечення єдності освітньої, розвивальної, виховної функцій процесу навчання; спрямованість навчання на формування системи дій і досягнення когнітивних змін особистості; диференціація та індивідуалізація навчання з урахуванням рівнів сформованості НПД; використання психологічних і педагогічних стимулів активної НПД студентів. Названі вище педагогічні умови є комплексом, оскільки діють на процес формування НПД в єдності і взаємозв'язку. Будь-яка умова впливає на формування всіх компонентів НПД, але проявляє основне функціональне навантаження при формуванні відповідного їй компонента та є адекватною етапу формування діяльності.

Реалізація обґрунтованих педагогічних умов в технічному процесі формування НПД під час вивчення фундаментальних дисциплін забезпечує мотивацію навчання студентів шляхом пояснення їм важливого значення засвоєння системи знань, дій у майбутній професійній діяльності. Варто відзначити, що навчання у вищій технічній школі передбачає не тільки засвоєння знань і одержання інформації про способи дій, але й застосування цих знань і оволодіння досвідом здійснення професійної діяльності, що забезпечується використанням комплексу методів навчання. Вибір методів навчання зумовлений вимогами до особистості майбутнього фахівця, метою вищої технічної освіти, структурою НПД і забезпечує: поступове ускладнення мисленнєвих дій і операцій, постійний розвиток пізнавальних можливостей кожного студента на відповідному рівні; оптимальне поєднання методів навчання залежить від дидактичних і логічних особливостей змісту навчального матеріалу, рівня знань, умінь і

підготовленості студентів до розумової діяльності з метою розвитку їх творчого, продуктивного мислення, підвищення якості знань студентів з фундаментальних дисциплін.

Професійну спрямованість навчання як складову технології формування НПД можна забезпечити за допомогою розв'язання комплексу задач різних типів і рівнів складності, які моделюють реальні техніко-технологічні процеси, включених у дослідно-експериментальні лабораторно-практичні роботи. Цей процес передбачає логічний зв'язок закріплення і поглиблення знань, формування умінь (інтелектуальних, навчальних, практичних), ускладнення навчальних завдань і підвищення рівня самостійності студентів при їх розв'язуванні, поступове та неухильне зростання рівня проблемності у виконанні творчих завдань. При розв'язуванні задач майбутній фахівець здійснює важливий розумовий перехід від реальних речей до математичної абстракції, що є першою сходинкою на шляху розвитку творчого мислення, творчих здібностей. Поетапне оволодіння студентами системою розумових дій призводить до змін якості мисленевих процесів (когнітивних змін), ефективного формування НПД і на цій основі оволодіння способами професійної діяльності.

Технологія формування НПД студентів технічного ВНЗ під час вивчення фундаментальних дисциплін передбачала 3 основних етапи: *орієнтаційний, навчально-моделюючий (рефлексивний), результативно-корекційний*.

Основне завдання орієнтаційного етапу полягало в усвідомленні студентами структурних компонентів НПД, показників і рівнів її сформованості, усвідомленні узагальнених характеристик змісту навчальних дій і знань з фундаментальних дисциплін. Така робота готувала студентів до наступного, рефлексивного етапу, основне завдання якого полягало в активізації рефлексивних процесів, забезпеченні усвідомлення студентами змісту навчальних дій. Закріплення і обробка навчальних дій розпочиналася на етапі усвідомлення їх змісту, а потім продовжувалася і завершувалася під час розв'язання різнорівневих задач на здійснення формуючих дій. Найбільш ефективною є обробка змісту з наступним переходом від виконання дій з опорою на знання, які представлені у зовнішніх засобах, до дій з опорою на самостійно відтворювані знання (самостійне розв'язання задач). На цьому етапі кожен студент мав можливість випробувати різноманітні способи, прийоми, стратегії здійснення системи дій, розширити спектр своїх інтелектуальних, навчальних, практичних умінь, скорегувати свої професійно-ціннісні орієнтації і установки в мотиваційній сфері.

На *заключному* етапі здійснювали підсумки роботи, перевіряли результати індивідуальних завдань, які виконував кожен студент. Контроль засвоєння навчальних умінь здійснювали за допомогою модульно-рейтингової системи. Запропонована система забезпечує достатню інформацію про успішність студентів щодо оволодіння системою дій у структурі НПД. Необхідно відзначити, що самоорганізація НПД не обмежується періодом фахової підготовки майбутніх інженерів у технічному ВНЗ. Її розвиток триває протягом усього періоду професійної діяльності фахівця. Саме тому ми приділяємо значну увагу формуванню у студентів навчальних умінь і навичок саморегуляції, рефлексивного аналізу і вдосконалення НПД.

Експериментальне дослідження підтвердило ефективність розробленої технології формування НПД у майбутніх фахівців, в основі якої – обґрунтована модель і педагогічні умови. Про це свідчать позитивні зміни в динаміці рівнів сформованості НПД студентів: 26,6% досягли рефлексивно-творчого рівня НПД; зросла кількість студентів від 54% до 63,3% з репродуктивним рівнем НПД; водночас зменшилась кількість студентів від 35,6% до 10,1% з емпірично-інтуїтивним рівнем НПД.

Наше дослідження не вичерпує всіх аспектів даної проблеми. Варто відзначити, що потребують вивчення особливості формування НПД студентів технічного ВНЗ під час засвоєння навчального матеріалу з дисциплін професійного циклу та індивідуально-психологічні особливості майбутніх фахівців у цьому процесі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т./ Л.С.Выготский; Гл. ред. А.В.Запорожец. – М.: Педагогика, 1982. – В надзаг.: АПН СССР.
3. Долженко О. В., Шатуновский В. Л. Современные методы и технология обучения в техническом вузе: Метод. пособие. – М.: Высшая школа, 1990. – 191 с.

4. Компьютерная технология обучения. Словарь-справочник /Под ред. В.И. Гриценко, А.М. Довгяло, А.Я.Савельева. – Киев: Наукова думка, 1992. – 652 с.
5. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. – М.: Прогресс, 1983. – 365 с.
6. Машбиц Е. И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. – М.: Педагогика, 1988. – 191 с.
7. Околелов О.П. Теория и практика интенсификации процесса обучения в вузе: Автореф. дис. ...док. пед. наук. – М.: 1995. – 45 с.
8. Решетова З. А. Процесс усвоения как деятельность // Современные проблемы дидактики высшей школы: Сб. избр. трудов Междунар. конф. – Донецк: Изд-во ДонГУ. – 1997. – С. 3-12.
9. Тальзина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний: (Психол. основа). – 2-е изд. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 347 с.
10. Тальзина Н. Ф. Печеник Н.Г., Хихловский Л. Б. Пути разработки профиля специалиста. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1987. – 173 с.
11. Тальзина Н. Ф. Педагогическая психология. – М.: Академия, 2001. – 288 с.
12. Чайка В. М. Дидактична теорія: шляхи оновлення і засвоєння // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка і психологія. – 1998. – №5. – С. 9-11.

Ірина ТИМОЩУК

ВИХОВАННЯ У СТУДЕНТІВ ЕМОЦІЙНО-ПОЗИТИВНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ГУМАНІСТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ ЯК МОРАЛЬНИХ РЕГУЛЯТОРІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

На сучасному етапі розвитку суспільства гуманістичні принципи навчання та виховання виступають як найважливіші ціннісні пріоритети вітчизняної педагогічної науки. Вони дають підставу розглядати майбутнього фахівця як неповторну цілісну особистість, яка здатна робити свідомий і відповідальний вибір у різноманітних життєвих ситуаціях. Під впливом гуманістичних принципів педагогічний процес у навчальних закладах поступово перетворюється з авторитарного на рівноправну взаємодію його учасників. І хоч поняття цінностей, як стверджує Курт Левін, неможливо визначити, але потреба в системі орієнтування на них є невід'ємною складовою розвитку особистості. У системі різних цінностей людина обирає свої ідеали, вибирає свободу чи покору авторитету, гармонію чи дисгармонію зі світом і собою. Тому повністю можна погодитися з доводами Е.Канта про те, що правильним і неправильним можуть бути твердження щодо фактів, а не до цінностей.

Гуманістичні цінності є вимогами вищої досконалості, належні, адресовані людині вільній, але зовсім недосконалій істоті. Вони створюють вічну актуальність цієї досконалості, духовне напруження, моральну самокритику, бо як би не намагалася, як би не переборювала свою ліню, якою б творчою не була людина, у неї немає підстав вважати себе абсолютно доброю, справедливою, милосердною.

Мета статті полягає у визначенні педагогічних заходів, які забезпечують формування в студентів емоційно-позитивного ставлення до гуманістичних цінностей.

Важливість проблеми формування гуманістичних цінностей потребує визначення їх співвідношення з системою знань та умінь. Загальновизнаним є те, що домінантою процесу професійної підготовки у вищому навчальному закладі є передача знань і вмінь, оскільки молода людина приходять до нього для одержання професії, маючи вже певний світогляд, сформовану ієрархію цінностей, ідеалів. Але знання і вміння поза зв'язком із гуманістичними цінностями можуть загрожувати навіть самому існуванню людства. Тому поруч із засвоєнням певної суми знань та умінь ми постійно звертались до внутрішнього життя особистості, до розвитку її гуманістичного мислення.

У дослідженні ми виходили з того, що, оскільки ефективність професійної діяльності медичного працівника безпосередньо залежить від системи його цінностей – від його ставлення до людей, то гуманістичні ціннісні орієнтації покликані спрямовувати процес професійної підготовки студентів медичного навчального закладу.

Враховувалось також, що ціннісні орієнтації особистості не є результатом лише засвоєння певної суми морально-етичних знань і не формуються засобами тільки освіти. У них дещо інші джерела і формуючі “механізми”, ніж у процесу засвоєння знань. Психологічним

інструментом засвоєння знань є *мислення*, а психологічним інструментом присвоєння цінностей – *переживання*. Вплив знань на розвиток гуманістичних цінностей забезпечується лише тоді, коли процес пізнання захоплює внутрішній світ особистості, сферу її почуттів.

Реалізація принципу емоційності передбачала залучення студентів до насиченої позитивними емоціями діяльності. Серед усіх видів діяльності (навчальна, обслуговуюча, виробнича і т.д.) особливий вплив на емоційну сферу студентів справляла духовна діяльність. Остання полягає в активних зусиллях особистості для того, щоб духовні багатства суспільства – його політичні, моральні, естетичні ідеї, погляди, переконання, ідеали – стали її внутрішніми цінностями, нормами і правилами поведінки. Без багатогранної духовної діяльності, як стверджував В. Сухомлинський, немає прагнення до ідеалу, немає людської особистості. Справжнє виховання, на його глибоке переконання, саме і полягає в тому, щоб постійно відбувалася внутрішня робота думки і серця, щоб моральні цінності, які розкриваються перед вихованцями, ставали їх особистісним надбанням, відбивалися у їхніх взаєминах з товаришами, у ставленні до людей. Тільки така діяльність породжує в душі святе і непорушне, що стає моральним осередком людини.

Відомо, що в процесі духовної діяльності нерідко передбачається приглушення одних уявлень, думок і вчинків, які суперечать моральним нормам, і формування тих, які їм відповідають. Тому ми прагнули навчити студентів прийомів і методів таких дій. Зокрема, зверталася увага на те, що позбавлення певних негативних рис і вчинків може бути досягнуте тоді, коли до них викликати відразу [1].

Особлива роль у формуванні в студентів позитивного емоційного ставлення до гуманістичних цінностей відводилась таким методам, як: самопереконавання, самонавіяння, самовиховання.

Увага зосереджувалась на розвитку як мотиваційно-ціннісної сфери (формування переконання в необхідності самовдосконалення, ціннісних орієнтацій та ідеалів, вольових якостей і т.п.), так і інструментальної сфери (засвоєння знань про самовиховання, вироблення умінь і навичок його організації). З цією метою було визначено основні етапи в організації самовиховання студентів та умови ефективного педагогічного впливу на цей процес.

Провідним засобом самовиховання в нашій методиці була діяльність. Дослідження переконує, що всі види діяльності, які мають суспільно значущу мету, об'єктивний і особистісний смисли, потенційно позитивно впливають на формування у студентів гуманістичних цінностей. Проте, як і будь-який виховний фактор, самовиховання може позитивно вплинути на формування гуманістичних цінностей студентів лише за умови його правильної організації. У дослідженні ми умовно виділили чотири етапи його становлення: спонукальний, цільовий, організаційно-дійовий і контроль-регулюючий. На кожному етапі розв'язувались конкретні педагогічні завдання. Так, на першому етапі основна увага зосереджувалась на висвітленні студентам ролі самовиховання, формуванні у них адекватної оцінки власної особистості, виявленні тих якостей, які необхідно розвивати і тих, яких слід позбутися. При цьому ми враховували, що якості, які юнаки та дівчата приписують собі, не завжди сприймаються ними об'єктивно. Значна частина самооцінок зумовлена стереотипами, що поширені в молодіжному середовищі. Для студентської молоді, наприклад, навіть такий, здавалося б малозначущий елемент, як попереднє місце проживання, в окремих випадках набуває оцінювального звучання, що в кінцевому результаті суттєво впливає на характер самооцінки, її адекватність і наступні дії.

Результати дослідження дають підставу стверджувати, що найкраще мета самовиховання, а отже і ціннісні орієнтації, формується у дискусіях про сенс життя, під час обговорення актуальних художніх творів, кінофільмів, життєвих фактів. Зокрема, предметом обговорення у нашому дослідженні були міркування засновника скаутського руху Бадена-Пауелла, який говорив, що людина повинна бути готовою тяжко працювати і не розраховувати на миттєвий успіх, особливо на початку якоїсь справи. Тому за будь-якої тяжкої ситуації не треба занепадати духом і здаватися. Якщо працювати весело, праця перетворюється на задоволення. Крім того, власна веселість налаштовує на веселість інших. Саме в цьому вбачав один із обов'язків розвідника Баден-Пауелл, коли писав: "Ті, що приносять сонячне світло в життя

інших людей, не можуть цим же не внести щастя в своє..., що означає: якщо ви сприяєте щастю інших, ви створюєте своє власне” [2, 268].

Вихованню внутрішньої активності у формуванні гуманістичних цінностей сприяло насичення мети позитивними емоційними підкріпленнями, побудова взаємин викладачів і студентів у дусі “продуктивного спілкування”, а не повчального монологу. Тоді разом із свідомим прагненням до самовдосконалення спрацьовував і стихійний механізм формування особистості, названий у психологічній школі Л. Виготського та О. Леонтьєва “зсувом мотиву на ціль”. Щоб ідея самовдосконалення стала для студентів важливою життєвою метою і виступала провідним регулятором їх морально-етичної поведінки, ми прагнули створити умови прояву всіх їхніх духовно-інтелектуальних сил.

Цьому значною мірою сприяла організація студентського самоврядування. Ми прагнули сформувати у студентів бажання виявляти активність у житті групи та навчального закладу загалом. Ці дії супроводжувались значними труднощами: пасивність, споживацькі засади, відсутність почуття відповідальності стали вже настільки звичними, що значна частина студентів не бажала докладати зусиль для поліпшення навчально-виховного процесу. Усунути ці труднощі допомагала роз’яснювальна робота: бесіди, консультації із студентським активом, залучення студентів до розробки змісту, форм і методів організації самоврядування.

Ефективність впливу самоврядування на формування гуманістичних цінностей студентів значною мірою зумовлена його взаємодією з викладацьким колективом та адміністрацією навчального закладу. Внаслідок такої взаємодії прискорюється розвиток культури спілкування, формується вміння не тільки обстоювати власні погляди, а й рахуватися з думкою колег, усувати стихійність у діях, загострюється почуття відповідальності за ті чи інші вчинки, глибше усвідомлюється їхня значущість, активно твориться почуття гідності, честі, особистої відповідальності, забезпечується трансформація соціальних норм у внутрішні мотиви поведінки.

На другому етапі організації самоврядування поряд із розвитком ініціативи та самостійності студентів значна увага зосереджувалась на формуванні у студентському середовищі відносин взаємимогливості та взаємовідповідальності. Цьому сприяло розширення прав органів студентського самоврядування та посиленням їх відповідальності за виконання поставлених завдань.

Дослідження показало, що організація самоврядування студентів, його вплив на формування у них гуманістичних цінностей є тривалим і складним процесом. Загальними умовами ефективності впливу самоврядування на формування у студентів гуманістичних цінностей є: надання кожному шансу до активної участі у вирішенні всіх питань життя навчального закладу, відповідність самоврядування як потребам колективу, так інтересам і можливостям студентів; органічний зв’язок суспільно корисної діяльності з морально-етичним вихованням; “провокування” у студентському середовищі взаємної залежності та відповідальності, здорової громадської думки; взаємодія з усіма структурними підрозділами ВНЗ, наповнення діяльності студентського самоврядування гуманістичним змістом.

На третьому етапі суть педагогічного керівництва полягала у допомозі студентам під час переходу від намірів до практичної діяльності. У зв’язку з цим ми пропонували правила, якими вони могли б керуватися. Ось деякі з них:

1. Чітко визнач, краще запиши, якими якостями ти хотів би оволодіти.
2. Уяви себе таким, яким би ти хотів себе знати.
3. Скрізь, в усіх ситуаціях намагайся діяти, чинити так, як людина, з якої ти береш приклад, або образ, який ти створив у своїй уяві.
4. Подумки став себе у складні ситуації і намагайся знайти вихід з них відповідно із характером твого ідеального героя.
5. Доводь почату справу до кінця.
6. Роби все завжди тільки добре і якісно.
7. Неодмінно досягай успіху. Не здавайся, не падай духом, не опускай рук.
8. Завжди виявляй терпіння.
9. Постійно, регулярно тренуй потрібну якість.
10. Дотримуйся поступовості.

11. Якщо тобі важко дотримувати слова, самообов'язку, дай обіцянку іншим людям – рідним, друзям, колективу.

12. Щоденно звітуй самому собі (або іншим) про результати роботи над собою: що зроблено, чого досягнуто, що не виконано. Внеси поправки, постав нові завдання.

Значна увага приділялась тому, щоб студенти відчували смак успіху і віру в свої можливості. Тому педагогічна допомога в організації самовиховання насамперед зводилась до того, щоб залучити їх до таких видів діяльності, які б гарантували успіх. Це потребувало врахування індивідуальних особливостей студентів, їхніх інтересів і нахилів.

На четвертому етапі нашого експериментального дослідження основна увага приділялась ознайомленню студентів з методами самоконтролю, самоаналізу та самозвіту. Спеціальні заняття були спрямовані на аналіз того, як поводитись студенти у різноманітних ситуаціях. На цьому етапі ми допомагали їм проаналізувати наслідки роботи над собою і зробити висновки про те, хто успішно впорався з програмою, а хто потребує допомоги і чому. Така саморегуляція виступала структурним компонентом самовиховання.

Результати дослідження дають підстави стверджувати, що регулярний самоаналіз сприяє глибшому осмисленню власних дій і вчинків з позицій морально-етичних норм, активізує їх трансформацію у внутрішні регулятори поведінки. Крім того, процес позначення вихованцями словами власних емоційних станів активізував їхнє осмислення гуманістичних цінностей, сприяв формуванню до них позитивного ставлення. Останнє у свою чергу сприяло свідомому удосконалюванню не лише тих чи інших своїх дій, відносин, а всієї системи власної особистості, створенню і реалізації цілісного власного образу “я – майбутнього”.

Формування у студентів емоційно-позитивного ставлення до гуманістичних цінностей як моральних регуляторів професійної діяльності забезпечувалось правильним задіянням усього арсеналу відповідних меті форм, методів і засобів організації педагогічного процесу. Так, наприклад, одним із найбільш ефективних засобів впливу на почуття та емоції студентів під час вивчення іноземної мови були поезія і музика, які, за образним висловлюванням В.Леві, є найсильнішим психологічним збуджувачем, що проникає в найдавніші глибини свідомості (В.Леві). Вірші і пісні як один із видів мовного спілкування є засобом більш міцного засвоєння і розширення лексичного запасу, оскільки включають нові слова і вирази. У них уже знайома лексика потрапляє в нове контекстуальне оточення, що допомагає її активізації. У віршах і піснях часто вживаються власні імена, географічні назви, реалії країни, мова якої вивчається, поетичні слова. Це сприяє розвитку у студентів чуття мови, знання її стилістичних особливостей, підвищенню їхнього культурного рівня.

У поезії криються великі потенційні можливості морально-етичного виховання студентів, зміцнення колективу, більш повного розкриття творчих здібностей кожного. Їх використання під час занять сприяє появі творчого клімату, зниженню психологічного навантаження, активізації мовленнєвої діяльності, підвищенню емоційного тону, підтриманню у студентів пізнавального інтересу.

Дослідження переконує, що у вихованні в студентів емоційно-позитивного ставлення до гуманістичних цінностей як моральних регуляторів професійної діяльності доцільно використовувати різні методи впливу на механізми розвитку мотиваційної сфери студентів: методи впливу на підсвідомість вихованця (педагогічно доцільна самопрезентація викладачів, навчання); методи звернення до свідомості вихованців (переконування, диспут, приклад); методи організації поведінки вихованців (вимога, доручення, привчання, створення виховних ситуацій, рольові ігри); методи оцінювання і корекції поведінки вихованців (покарання, заохочення).

Серед форм виховання у студентів емоційно-позитивного ставлення до гуманістичних цінностей особлива роль відводилась медичній практиці. Саме під час практики виникали найсприятливіші умови і можливості відтворювати зразки гуманного ставлення до тих, хто цього особливо потребував, відчувати емоційне задоволення від своїх дій. Тут повною мірою відчувалась дія таких психологічних механізмів виховання, як: наслідування (студенти мали можливість засвоювати кращі зразки гуманного ставлення медичних працівників до хворих), емоційного обумовлювання (студенти неодноразово чули слова вдячності від хворих за свої гуманні вчинки), вживання у соціальну роль (студенти-практиканти відчували свою значущість

і відповідальність за власні дії. У такій ситуації вони намагались глибше пізнати своїх підопічних, полегшити їхні як фізичні, так і моральні страждання), редукція когнітивного дисонансу (виконання обов'язків медичного працівника вводила студентів у ситуацію постійної рефлексії, постійного аналізу моральності своїх вчинків). Це сприяло зростанню у практикантів відчуття власної значущості, більш глибокому усвідомленню гуманістичних цінностей як в особистісному, так і в суспільному житті. Знання про гуманістичні цінності в результаті багаторазового застосування у практичній діяльності, яка наповнена глибоким моральним змістом, поступово ставали переконаннями особистості, її ціннісними орієнтаціями.

Як свідчать психолого-педагогічні дослідження, важливою умовою морального розвитку особистості, у тому числі і формування гуманістичних цінностей студентів є забезпечення емоційно комфортного соціально-психологічного мікроклімату, атмосфери довіри та доброзичливості у колективах академічних груп, побудови педагогічного процесу на основі суб'єкт-суб'єктних стосунків. Складність реалізації цього завдання ставить особливі вимоги до педагогічної культури викладачів навчального закладу. Педагогічне керівництво процесом формування гуманістичних цінностей вимагає від викладачів не тільки розуміння його змісту і технології управлінської діяльності, але й готовності до налагодження психологічно сприятливих стосунків зі студентами, побудови навчально-виховної взаємодії на принципах демократизації та гуманізації.

Узагальнення вітчизняних і зарубіжних психолого-педагогічних концепцій продуктивної виховної взаємодії дає підстави виділити декілька основних напрямків гуманізації педагогічної взаємодії викладачів і студентів, які реалізовувались нами в процесі експериментального дослідження: діалогізація педагогічного спілкування, гуманізація педагогічної взаємодії – її персоналізація та проблематизація, гуманізація педагогічного спілкування – його індивідуалізація.

Одним із важливих шляхів удосконалення процесу формування гуманістичних цінностей студентів є спеціальна психолого-педагогічна підготовка викладачів до виховної роботи. Її основними напрямками є підвищення педагогічної й психологічної компетентності та педагогічної культури викладачів, оволодіння ними навичками саморегуляції й управління своїми емоціями в ході педагогічної діяльності; розвиток мотивації досягнення успіху в формуванні гуманістичних цінностей студентів; вироблення у викладачів індивідуального стилю діяльності, що відповідає їхнім індивідуально-психологічним особливостям.

Результати спостережень свідчать, що живе слово, вчинки, педагогічно грамотно організоване повсякденне спілкування викладачів суттєво впливають на формування ціннісних орієнтацій студентів. У зв'язку з цим, однією з вимог до організації педагогічного процесу ВНЗ є особиста взірцевість й авторитетність викладача як “значущого іншого”. Авторитет викладача як вихователя в процесі формування гуманістичних цінностей вимірюється, у першу чергу, не посадовим становищем, рівнем знань з того чи іншого предмета, а особистими якостями, професійною й педагогічною підготовленістю. Опитування показали, що студенти поважають викладачів, які відкрито й сміливо говорять про складні проблеми сьогодення, аргументовано критикують хибні дії як чийсь, так і власні, відстоюють свої погляди, виявляють принциповість у вирішенні всіх питань, самі показують приклад у виконанні службових обов'язків. Високо цінують вихованці також толерантність викладача, його чуйність, прагнення терпеливо й тактовно виправляти помилки, уміння визнавати й підтримати успіхи інших.

Таким чином, експериментальне дослідження передбачало комплексне задіяння усіх компонентів самовиховання. Сутність педагогічного керівництва полягала в тому, щоб допомогти студентам усвідомити роль самовиховання в розвитку особистості, сформувати в них адекватну самооцінку, виробити уміння активного самовдосконалення. Особлива увага приділялася розвитку ініціативи та самостійності студентів у життєдіяльності навчального закладу, створенню ситуацій успіху, виробленню почуття власної гідності, самоповаги, формуванню ціннісних орієнтацій самоврядування. Організація навчально-виховного процесу на принципах самоврядування створила умови для самореалізації кожного студента, що значно активізувало самовиховання.

Як засвідчило проведене дослідження, запропонована система педагогічних заходів забезпечила формування в студентів емоційно-позитивного ставлення до гуманістичних цінностей як моральних регуляторів професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ситін Г.М. Психологія самовиховання. – К., 1973. – 128 с.
2. Баден-Пауэлл Р. Юный разведчик (Пер. с англ. – Спб.: Т-во В. А. Березовского) – 2-е изд., доп. – 1910. – 400 с.

Микола ЛІСОВИЙ

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНЦІЯ – НЕОБХІДНИЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Запорукою успіху процесу лікування є вміння лікаря привернути до себе пацієнта, вислухати його, створити необхідний психологічний клімат, а для цього необхідне володіння навичками мовленнєвого спілкування. Цих якостей, на перший погляд, простих і доступних, на жаль, багатьом медичним працівникам не вистачає. Тому виникають конфлікти між лікарем і хворим, недовіра, а іноді ятрогенії (грец. *iatros* – лікар і *genes* – породжувати) – захворювання, спричинене необережними висловлюваннями чи вчинками лікаря (або іншого медичного працівника), які несприятливо вплинули на психіку пацієнта [2, 224].

Таким чином, проблеми спілкування лікаря і пацієнта, лікарської етики ніколи не втрачали й не втрачають своєї актуальності. Знання цих питань особливо необхідне молодим лікарям, які починають свою діяльність, і студентам-медикам. Потрібно пам'ятати, що, навіть засвоївши програму вищого медичного навчального закладу, можна не стати хорошим спеціалістом. Сучасному суспільству потрібні лікарі, які поєднують у собі міцні професійні знання з моральними принципами у своїй діяльності.

Етичні аспекти діяльності медичних працівників, психологічні проблеми взаємостосунків лікаря і пацієнта, вплив слова на душевний стан хворого й на усі життєво важливі функції організму досліджували С. Астахов, О. Грандо, І. Завілянський, Б. Карвасарський, М. Ельштейн, М. Лесніков, В. Матвеев, П. Назар, І. Матюшин, О. Орлов, Л. Пиріг, І. Шамоєв та ін. Їхні праці базуються на історичних фактах, власних спостереженнях. У них розглядаються такі важливі для лікаря питання, як причини етико-деонтологічних помилок (деонтологія – вчення про обов'язок лікаря, сукупність етичних норм, необхідних йому для виконання своїх професійних зобов'язань), психологічні та моральні аспекти лікарської діяльності. Автори акцентують увагу на тому, що людина, яка вирішила присвятити своє життя медицині, повинна не тільки опанувати цю професію, але й мати особливе вміння спілкуватися з людьми, реагувати на чужий біль, бути готовою все життя невтомно боротися за здоров'я людини. Звичайно, на різних етапах історії проблеми взаємостосунків лікаря і пацієнта розглядалися по-різному. Тепер, коли громадськість, засоби масової інформації піддають медицину суворій критиці, коли висловлюються думки про кризу довіри до медицини, зменшення престижу лікарської професії тощо, проблеми моральності професії лікаря, культури спілкування з пацієнтами набувають особливої гостроти й актуальності.

Взаємостосунки лікаря і пацієнта – це не просто обмін інформацією, це частина лікування. На жаль, проблеми формування міжособистісної культури спілкування лікаря і хворого, розвитку комунікативної компетенції майбутніх медичних працівників повністю не розв'язані. Крім загальнотеоретичних аспектів, чимало тонкощів містять практичні рекомендації.

Метою статті є теоретичне обґрунтування впливу мовленнєвої діяльності медичних працівників на фізичний та морально-психічний стан пацієнта, шляхів формування комунікативної компетенції у молодих лікарів та студентів-медиків.

Розуміючи величезний вплив слова на пацієнта, академік Б. Преображенський радив молодим лікарям: “Коли говориш із хворим про його недугу, думай: 1) що говориш; 2) кому говориш; 3) навіщо говориш; 4) як тебе зрозуміють: а) сам хворий, б) його родичі, в) випадково присутні під час розмови люди, наприклад, хворі в палаті” [7, 138].

Спілкуючись із пацієнтами, лікар завжди повинен пам'ятати про те, що кожен соматичний хворий має не тільки хворобу тіла, органічну патологію різних органів і систем, але у зв'язку з недугою у нього існують більші чи менші порушення психіки. Досвідчені лікарі впевнені, що немає хворих, у яких би психіка ніяк не реагувала на те чи інше захворювання. У будь-якого хворого психіка стає більш чутливою та вразливою до різноманітних зовнішніх та внутрішніх факторів, які стосуються його здоров'я. Людина, особливо її психіка, завжди вимагає уважного, бережливого ставлення до себе. Велику роль у лікуванні відіграє перша зустріч пацієнта з лікарем. Об'єктивні умови поліклінічного прийому вимагають від лікаря мобільності мислення, швидкості професійних і психологічних реакцій, оперативності й високого вміння за дуже короткий час вислухати хворого, зрозуміти, посипчувати, заспокоїти, розпитати й оглянути, розпізнати хворобу, диференціювати її від інших, що мають подібні симптоми, призначити відповідне лікування, розповісти, як, де, скільки лікуватися, порадити режим, написати і дати необхідні документи, відповісти на запитання, побажати хворому видужання, ґрунтовно записати все в амбулаторній карті тощо. Усе це необхідно зробити професійно, грамотно, з дотриманням основних принципів деонтології.

Приймаючи в поліклініці значну кількість пацієнтів, спілкуючись з ними, як правило, протягом короткого часу, деякі лікарі, на жаль, не звертають уваги на значення психологічного впливу своєї особистості на хворого. Значно більші можливості надаються лікареві для спілкування з хворим в умовах стаціонару. Але не слід забувати, що в даному випадку розширюються можливості не тільки позитивного, але й негативного впливу на хворого. Це пов'язано з тим, що стаціонарне лікування тягне за собою відлучення людини від сім'ї, перебування в зовсім нових умовах, серед незнайомих людей, постійний контакт із широким колом найрізноманітніших хворих, постійну емоційну напруженість у зв'язку з обстеженням і лікуванням тощо.

Щоб усунути або хоч зменшити побічний негативний вплив стаціонару на психіку та здоров'я хворої людини, весь його колектив, кожен працівник повинні ставитися до пацієнта доброзичливо, з належною повагою, готовністю і бажанням допомогти. Неприємне враження залишається, наприклад, коли людину, яка тільки що мала свою індивідуальність, ім'я та по батькові, називають "хворий".

Медицина етика рекомендує вилучити з уживання слова-звертання "хворий" або "пацієнт". Нагадування людині про те, що вона хвора, не може викликати позитивних емоцій, бо зайвий раз акцентує її увагу на недугі. До пацієнтів потрібно звертатися на ім'я (якщо це діти чи підлітки) або на ім'я та по батькові. Звертання на "ви" та на ім'я і по батькові — оптимальна делікатно-рівноправна форма спілкування з дорослою людиною. Адже більшість хворих за непрофесійними критеріями лікареві незнайомі, процес спілкування відбувається в офіційно-діловій, напруженій, а то й в екстремальній для хворого атмосфері [5, 237]. Коли лікар називає пацієнта на ім'я та по батькові, він підкреслює цим свою повагу до нього [2, 90].

Дуже ретельно, зважено, з почуттям міри потрібно користуватися словом, використовувати його зцілювальний ефект.

Слово відображає не тільки рівень освіченості мовця. Лікар може говорити грамотно, але з незрозумілою інтонацією, з поганою дикцією, з неправильним наголошенням слів, дуже голосно чи зовсім тихо. Значення звукової характеристики слова дуже велике. Медичні працівники повинні стежити не тільки за тим, що говорити, але і як говорити. Якщо лікар неправильно або без інтонації вимовляє слова, говорить монотонно, невиразно, незрозуміло, він нерідко втрачає повагу хворих, стикається з труднощами в реалізації тих чи інших методів лікування. "Звукове мовлення, то схвильоване й напружене, то спокійне й помірне, його мелодійність і музикальність свідчать про естетичне засвоєння мови і є важливою психотерапевтичною цінністю", — вважають Ю. Лисицин і співавтори [5, 112]. Під час спілкування з пацієнтами та його близькими, лікар повинен володіти усіма тонкощами інтонації, адже йому постійно потрібно знаходити такі інтонації, які б узгоджувалися з текстом, мімікою, жестами, виразом очей. Лікареві необхідно з глибоким розумінням використовувати зцілювальний ефект словесного впливу на пацієнта.

Важливою умовою нормальних взаємостосунків між лікарем і пацієнтом, є відвертість. Хворі дуже чутливі до добра і зла, потребують коректного ставлення до себе, до людської

гідності. Вони миттєво реагують на доброзичливість, похвалу, але не приймають лестощів чи будь-якої іншої фальші.

Психологи справедливо стверджують, що будь-яке спілкування між людьми, якщо воно відверте, починається з усмішки. Як приємно, коли лікар або медсестра зустрічають пацієнта усмішкою. Це зразу піднімає настрій, вселяє надію, налаштовує на відверту розмову.

Ще однією умовою хороших стосунків між лікарем і пацієнтом є вміння бути уважним слухачем. Необхідно створити умови для того, щоб людина могла поговорити про себе або про те, що її хвилює та цікавить. Потрібно дати пацієнтові можливість висловитися. Досвідчені лікарі це добре знають, а студентів-медиків необхідно навчати мистецтва спілкування з хворими.

До заходів, що дозволяють спрямувати розмову у потрібному для лікаря напрямку, П. Назар відносить заохочення, рефлексію, пояснення, співпереживання, конфронтацію (протиставлення), інтерпретацію (тлумачення) і запитання, що допомагають розкрити почуття й переживання [4, 169-171].

Заохочення полягає в тому, що лікар своєю позою, поведінкою або словами спонукає хворого повідомити якомога більше, не конкретизуючи сказане. Саме по собі мовчання, якщо лікар уважно слухає, також може заохотити хворого. Нахилившись трохи вперед, вимовляючи при цьому: “Продовжуйте, будь ласка”, “Я вас слухаю”, лікар допомагає хворому продовжувати розповідь.

До заохочення близька рефлексія. Повторюючи слова, які були сказані хворим, лікар спонукає його повідомити додаткові факти. Рефлексія може виявитися корисною як для з’ясування фактів, що зацікавили лікаря, так і для переживань хворого.

Іноді слова хворого й асоціації, описані ним, носять неконкретний характер. І якщо лікарю важко зрозуміти їхній зміст, він може попросити пояснити, запитавши, наприклад: “Скажіть, а що ви розумієте під застудою?” або “Ви сказали, що зробите так само, як ваша мама. Як це зрозуміти?”.

Якщо лікар з’ясував, які почуття турбують пацієнта, він повинен поставитися до них з розумінням та співчуттям і зробити так, щоб хворий відчув себе спокійним і зміг продовжувати розмову. Своє співчуття лікар може висловити простою фразою: “Так, я розумію”. Його можна висловити також, сказавши: “Ви, напевне, дуже засмучені” або “Вам, напевне, дуже важко”. Співчуття хворому можна виявити і без слів (наприклад, лікар пропонує хворому хусточку або склянку з водою, якщо він розплакався, або бере його за руку, висловлюючи таким чином розуміння).

Конфронтацію (протиставлення) лікар проявляє, коли виникають суперечності у словах або в поведінці хворого. Якщо лікар, наприклад, бачить ознаки гніву, тривоги або депресії, то конфронтація може допомогти хворому виразити свої почуття. “Ви говорите, що не хвилюєтесь, однак ваші руки тремтять, коли ви говорите про це, і у вас сльози на очах”. Конфронтація може допомогти лікарю і в тому випадку, якщо розповідь хворого несподівана. “Ви не знаєте, що провокує у вас біль у шлунку, однак, коли він у вас з’явився, ви уникали вживати їжу”.

Інтерпретація (тлумачення) – це більш активне втручання у розповідь хворого. У цьому випадку лікар висловлює скоріше висновок, ніж просто зауваження: “Сьогодні для вас все було не так. Ви багато запитуете про рентгенологічне дослідження. Ви боїтесь його?”. Правильне використання цього способу допоможе лікарю виразити як співчуття, так і розуміння.

Використати методику опитування можна у невимушеній розмові, під час якої зазвичай вдається отримати загальне уявлення про захворювання пацієнта. Для уточнення хронологічної послідовності подій лікар може ставити запитання на зразок: “Що потім?” або “Що сталося після цього?”. Однак, більшу частину часу лікарю доводиться з’ясувати додаткові деталі, уточнювати подробиці, яких хворий у своїй розповіді не згадав.

Для отримання конкретної інформації доцільно ставити прямі запитання. Вони повинні йти у порядку конкретизації певного симптому, наприклад, логічною буде така послідовність запитань: “Що нагадував вам за грудинний біль? У якому місці ви його відчували? Покажіть”. Необхідно формулювати запитання, які не потребують негайних відповідей “так” або “ні”.

Лікарі та студенти часто зазнають труднощів у розмові з пацієнтами на делікатні, інтимні теми. Є декілька способів позбутися відчуття незручності: спеціальні курси, читання фахової і художньої літератури, власний життєвий досвід. Необхідно прислухатися до розмови досвідчених лікарів з хворим на ці теми.

Розмову з хворим не обов'язково постійно підтримувати. Свій сенс і значення має мовчання, під час якого хворі збираються з думками, згадують подробиці або вирішують, чи можна настільки довіритися лікареві, щоб повідомити ті чи інші відомості. Ввічливе мовчання лікаря з подальшою короткою фразою, яка заохочує до продовження розмови, – краща реакція у таких випадках.

Давати відповіді на запитання хворого потрібно коректно, продумано й обережно. Відповідь на запитання пацієнта стосовно його діагнозу, прогресування хвороби або плану лікування лікар дає в контексті, який він вважає доцільним, але щоб ця інформація не суперечила відомостям, отриманим хворим із інших джерел. Якщо лікареві важко дати кваліфіковану відповідь, він повинен звернутися за порадою до своїх колег або до лікаря, який краще володіє інформацією.

Висновки. Враховуючи все це, необхідно з перших днів перебування студентів у вищому медичному навчальному закладі розвивати у них як майбутніх медиків комунікативну компетенцію, високу культуру професійного мовлення, складовими якої є тонкий психологізм лікаря, чутливість і увага до конкретного хворого, індивідуалізація мовних впливів, які виважені й точно адресовані конкретному пацієнтові, здатність враховувати психологічну реакцію хворого на будь-який мовний “хід” лікаря. “Мовлення й поведінка лікаря в професійному сенсі – це мистецтво, яке має набути позитивного, емоційного й морального спрямування, – зазначає Ю. Віленський. – Свобода дій і водночас дотримання “сценарію” діалогу з пацієнтом є необхідною умовою професійного лікарського успіху [4, 119].

ЛІТЕРАТУРА

1. Головаха Е.И., Панина Н.В. Психология человеческого взаимопонимания. – К.: Политиздат Украины, 1989. – 189 с.
2. Грандо А.А., Грандо С.А. Врачебная этика: Пособие. – К.: РИА “Триумф”, 1994. – 256 с.
3. Лакосина Н.Д., Ушаков Г.К. Медицинская психология. – М.: Медицина, 1984. – 272 с.
4. Назар П.С., Віленський Ю.Г., Грандо О.А. Основи медичної етики. – К.: Здоров'я, 2002. – 344 с.
5. Орлов А.Н. Исцеление словом. – Красноярск: изд-во Краснояр. ун-та, 1989. – 512 с.
6. Пиріг Л.А. Медицина і українське суспільство: Зб. мед.-публ.праць. – К.: Б.в., 1998. – 472 с.
7. Шантуров А.Г. Клиническая лекция. Вып.2. – Иркутск. 1989. – 188 с.

Анатолій ГАЛІМОВ

ЕФЕКТИВНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ ДО ВИХОВНОЇ РОБОТИ З ОСОБОВИМ СКЛАДОМ: ФОРМУЮЧИЙ ЕКСПЕРИМЕНТ

Експеримент є одним з основних методів наукового дослідження педагогічних явищ. Цей метод дає можливість здійснювати активний, керований вплив на військово-педагогічне явище, що досліджується. Метод експерименту у військовій педагогіці пов'язаний зі створенням дослідником специфічних умов. Його доцільно застосовувати тоді, коли необхідно перевірити певні виховні проблеми. Експеримент відрізняється активним втручанням у військово-педагогічну ситуацію з боку дослідника, який здійснює планомірне маніпулювання однією чи кількома змінними, і реєстрацією супутніх змін у поведінці об'єкта, що досліджується [1, 489].

Мета педагогічного експерименту в дослідженні за темою “Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до виховної роботи з особовим складом” полягала в тому, щоб перевірити ефективність процесу підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до виховної роботи з особовим складом. Експеримент містив у собі три взаємозалежних етапи: підготовчий, основний та підсумковий.

Визначення етапів педагогічних експериментів у військових формуваннях України проводилось у дисертаційних дослідженнях різних учених. Але експериментальна перевірка заходів педагогічного забезпечення процесу підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до виховної роботи з особовим складом у Державній прикордонній службі України не була предметом окремого дослідження.

Метою статті є визначення заходів основного етапу педагогічного експерименту при перевірці ефективності заходів педагогічного забезпечення процесу підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до виховної роботи з особовим складом.

На основному етапі педагогічного експерименту проводились такі заходи:

- апробація програми педагогічного забезпечення підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до виховної роботи з особовим складом;
- аналіз, узагальнення і порівняння отриманих результатів на основі розроблених та перевірених критеріїв і показників;
- уточнення головного змісту умов процесу підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до виховної роботи з особовим складом.

Активну участь в експериментальній роботі брало командування Національної академії Державної прикордонної служби України (НАДПСУ), спільно з яким було визначено загальний задум роботи з підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до виховної роботи з особовим складом, вносились необхідні зміни і доповнення у зміст та організацію методичної підготовки викладачів і командирів, вирішувались організаційні питання. Командування надавало також необхідну матеріальну допомогу, вживало заходів для оптимізації змісту, організації і методики проведення наукових конференцій, методичних семінарів, для вдосконалення системи стимулювання викладачів та курсантів тощо.

На рівні кафедр основні зусилля було зосереджено на:

- методичній підготовці викладачів та розробці навчально-методичної літератури для курсантів, пов'язаної з особливостями організації процесу підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до виховної роботи з особовим складом при вивченні навчальних дисциплін;
- виробленні у викладачів потреб у науковій організації процесу підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до виховної роботи з особовим складом;
- узгодженні зусиль педагогів кафедри і командирів курсантських підрозділів під час вирішення проблем організації процесу підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до виховної роботи з особовим складом;
- формуванні у викладачів, командирів та курсантів критичного ставлення до своєї діяльності у сфері навчального процесу;
- організації і проведенні заходів, спрямованих на формування у майбутніх офіцерів-прикордонників стійкої мотивації в процесі підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до виховної роботи з особовим складом тощо.

Під час роботи з командирами курсантських підрозділів основні зусилля було зосереджено на:

- організації самостійної підготовки курсантів та здійсненні контролю;
- наданні допомоги курсантам у складанні планів самостійної роботи;
- узгодженні діяльності командирів і викладачів із питань підготовки курсантів до занять тощо.

На індивідуальному рівні вивчалися індивідуально-психологічні особливості курсантів, їхні потенційні можливості та прагнення до ефективної підготовки до виховної роботи з особовим складом, надавалася методична допомога у формуванні навичок навчальних дій.

Експертним оцінюванням було охоплено всіх викладачів і командирів контрольних та експериментальних груп. Оцінювання проводилося на кожному етапі дослідницької роботи і здійснювалося на основі:

- спостережень за діяльністю викладачів, командирів, курсантів;
- звітів викладачів та командирів про свою роботу;
- узагальнень незалежних характеристик.

Кількісно-якісна обробка й інтерпретація зібраної і систематизованої інформації проводилися за допомогою методів математичної статистики. Під час обробки результатів дослідно-експериментальної роботи уточнювалася значущість проведених заходів. Зазначимо, що під час проведення формуючого експерименту порівняння його результатів у контрольній і експериментальній групах виконувалося окремо за кожним з критеріїв (табл. 1), а також за інтегральним показником ефективності $K_{\text{эф}}$, середнім зваженим на сукупності цих критеріїв.

Таблиця 1

Рівні підготовки курсантів контрольної групи на початку експериментальної роботи

Критерії	Рівні готовності					
	високий		середній		низький	
	абсол.	у %	абсол.	у %	абсол.	у %
Ціннісно-орієнтаційний	27	13,4	103	51,3	71	35,3
Узагальнено-прогностичний	24	11,9	87	43,3	90	44,8
Інформаційно-змістовий	23	11,4	96	47,8	82	40,8
Діяльнісно-технологічний	19	9,5	114	56,7	68	33,8
Середнє зважене	22	10,9	102	50,8	77	38,3

Таблиця 2

Рівні підготовки курсантів експериментальної групи на початку експериментальної роботи

Критерії	Рівні готовності					
	високий		середній		низький	
	абсол.	у %	абсол.	у %	абсол.	у %
Ціннісно-орієнтаційний	23	11,6	98	49,5	77	38,9
Узагальнено-прогностичний	21	10,6	91	46,0	86	43,4
Інформаційно-змістовий	24	12,1	93	47,0	81	40,9
Діяльнісно-технологічний	16	8,1	109	55,0	73	36,9
Середнє зважене	20	10,1	94	47,5	84	42,4

У таблиці 1 показано розподіли курсантів контрольної та експериментальної груп за рівнями підготовки на сукупності критеріїв, що розглядається, на початку експерименту (перший зріз).

Показники про склад експериментальної і контрольної груп, а також про охоплення експериментальною роботою різних категорій викладацького та командного складу НАДПСУ свідчать, що показники експериментальної і контрольної груп на початковому етапі експерименту є досить однорідними. Це дозволяє зробити висновок про можливість забезпечення дослідження необхідної вірогідності.

Після визначення вихідного рівня підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до виховної роботи з особовим складом почалася безпосередня експериментальна робота. Вона полягала в тому, що в експериментальній групі планомірно та систематично здійснювалися заходи педагогічного забезпечення підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до виховної роботи з особовим складом. Основними педагогічними заходами були:

1. Розробка і впровадження в академії нової моделі кваліфікаційних вимог до випускників. Науково-дослідна робота з проектування нових вимог до майбутніх офіцерів-прикордонників здійснювалася в НАДПСУ в 1999-2002 роках спеціально створеною робочою групою, до складу якої входив автор дисертації. Сутність концептуальної основи проектування кваліфікаційних вимог до офіцерських кадрів полягала в тому, що вони розроблялися як проекти нормативної системи професійної діяльності офіцерів та її видів, у тому числі військово-педагогічної, а також типових завдань діяльності, якими повинен опанувати випускник до моменту закінчення академії.

Стосовно академії, де проводився експеримент, аналізувалися основні види виховної діяльності випускників (навчання, виховання, розвиток, психологічна підготовка військовослужбовців за категоріями, за місцем здійснення тощо). Особлива увага зосереджувалась на обґрунтуванні типів завдань, об'єктів і предметів діяльності, і траплялися

офіцерові у процесі виховної діяльності (навчальні заняття з предметів бойової і гуманітарної підготовки, здійснення індивідуально-виховної роботи тощо). Крім цього, сформулювалися вимоги до рівня сформованості особистості та її властивостей (соціальних, інтелектуальних, культурних, власне військових, педагогічних тощо), педагогічної діяльності за кожним із виділених типів завдань. Розроблявся і фонд комплексних кваліфікаційних завдань, який розкриває зміст усіх типів завдань, що були покликані стати основою для об'єктивної атестації вихованців на всіх етапах їх підготовки в академії, у тому числі із застосуванням електронно-обчислювальної техніки.

Робота над створенням нових кваліфікаційних вимог до випускників НАДПСУ дозволила:

- у термінах діяльності, типових завдань описати цілі підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до виховної роботи з особовим складом,
- викладачам різних кафедр вивчити та ввести у зміст навчання основні теоретичні положення педагогічної діяльності випускника академії (сутність, зміст, особливості, функції, позитивні моменти й недоліки, труднощі здійснення навчання та виховання військовослужбовців тощо);
- визначити зміст різних компонентів виховної діяльності офіцерів в органах та підрозділах у цілому і випускника академії зокрема (конструктивного, гностичного, організаторського, комунікативного тощо);
- відповідно до них розробити комплекс педагогічних завдань (фонд комплексних кваліфікаційних завдань), що стали використовуватися в навчальному процесі академії як дидактичний матеріал та діагностичний засіб оцінки досягнення цілей підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до виховної роботи з особовим складом.

2. На основі нових кваліфікаційних вимог до випускника НАДПСУ по-новому стала здійснюватися постановка мети навчання курсантів військової педагогіки і психології. Мета навчання в експериментальній групі ставилася не на рівні опанування основами психолого-педагогічних знань, ознайомлення та запам'ятовування навчального матеріалу, а на більш високому рівні засвоєння, що пов'язаний з продуктивною навчальною діяльністю курсантів, із переведенням теоретичного навчального матеріалу в практичні педагогічні дії.

3. Включення у зміст навчання курсантів знань про виховну діяльність випускників НАДПСУ відбувалося таким чином. В експериментальній групі з курсантами вже в першому семестрі на першому курсі був проведений навчальний модуль “Введення в педагогічну діяльність” (8 годин навчального часу). Він містив у собі дві лекції і практичне заняття (семінар “круглий стіл” – 4 години), на якому викладачі військової психології та педагогіки почали знайомити майбутніх офіцерів із діяльністю з навчання й виховання військовослужбовців. Були запрошені командири підрозділів курсантів та випускники академії, які розповіли про свою практичну навчально-виховну роботу з особовим складом.

Надалі зміст та методика навчальних занять із різних соціально-економічних і гуманітарних, військово-професійних та інших предметів спрямовувались на пізнання курсантами виховної діяльності офіцерських кадрів. Для цього застосовувались різні методи, що активізують пізнавальну діяльність курсантів: дискусії, рольові ігри, програвання ситуацій військово-педагогічної практики, розв'язання педагогічних завдань тощо.

Під час підготовки курсантів експериментальної групи до стажування в органах і підрозділах Державної прикордонної служби кожному з них були запропоновані індивідуальні завдання з вивчення й описання одного з питань, пов'язані з практичною педагогічною діяльністю офіцерів у сучасних умовах. Усім курсантам було запропоновано вести на стажуванні “Щоденник спостережень і самоаналізу стажера”, реєструвати передовий педагогічний досвід командирів та їх заступників з виховної роботи, власні знахідки й успіхи в навчанні та вихованні підлеглих, а також недоліки, недогляди і труднощі в педагогічній діяльності. Під час захисту стажування курсанти доповідали результати своєї роботи з вивчення різних аспектів навчально-виховної діяльності начальників та їх заступників з виховної роботи.

Після стажування в експериментальній групі курсантів було проведено диспут на тему “Стиль спілкування начальника прикордонної застави”, який за задумом його керівників передбачав зіткнення позицій прихильників авторитарного і демократичного стилів

педагогічного спілкування, забезпечував вихід на проблеми особистості, колективу, педагогічної діяльності, авторитету офіцера та інші педагогічні проблеми. Вихідні дані для обговорення курсантами були взяті зі спостережень і аналізу матеріалів стажування.

4. В експериментальній групі викладачі використовували такі педагогічні ситуації з життя військовослужбовців і військових колективів, розв'язання проблем яких ставало можливим лише за умови знання та розуміння психіки прикордонників, методів та форм навчання і виховання. Курсантам вказувалася роль педагогічних знань у їх майбутній педагогічній діяльності, у справі успішного розв'язання ними завдань військової практики.

Улітку 2001 року в НАДПСУ як експеримент було проведено державні іспити у формі розв'язання курсантами-випускниками комплексного завдання. Це завдання складалось із трьох частин: з тактики, з управління підрозділами в мирний час та з психології і педагогіки. Воно являло собою описування типової ситуації під час охорони державного кордону та прийняття рішення як командира підрозділу у становищі, яке склалося.

Іспити підтвердили, що підготовка курсантів до виховної діяльності у частинах та підрозділах вимагає більш тісного зв'язку з військовою практикою, із діяльністю випускників з навчання і виховання підлеглих. Нова форма іспиту довела необхідність використання педагогічних завдань для підвищення ефективності підготовки курсантів в академії. Її було рекомендовано для впровадження в усі вищі військові навчальні заклади України.

5. Починалися цілеспрямовані заходи для формування та розвитку в курсантів експериментальної групи різних педагогічних умінь (комунікативних, організаторських, гностичних, конструктивних тощо).

Попередні спостереження показали, що викладачі на заняттях майже в три рази частіше взаємодіють із тими курсантами, в яких добре розвиненим є усне мовлення, ніж із тими, хто має малий запас слів, соромиться виступати перед колективом. Тому в експериментальній групі викладачам було запропоновано рівномірно здійснювати педагогічну взаємодію з усіма курсантами, а на тих, у кого є менш розвинутими комунікативні вміння, звернути більше уваги. На деяких із таких курсантів було заведено карти обліку формування комунікативних умінь, в яких відображалися як кількісні показники їх участі в підготовці наукових доповідей та повідомлень, виступів на заняттях, так і зміни якісних показників їх умінь спілкування: правильність вимови, побудови речень, фраз, багатство мови, техніка мови (інтонація, темп, тембр, сила тощо).

Для розвитку гностичних (пізнавальних) умінь курсантам експериментальної групи пропонувалися завдання, пов'язані з самостійним пошуком наукової інформації з психолого-педагогічних та інших актуальних проблем майбутньої педагогічної діяльності.

6. Після першого року експерименту зі складом експериментальної групи було підведено результати проведеної роботи та назначено заходи для подальшого проведення експерименту. Вони полягали в тому, щоб продовжувати впроваджувати в навчальний процес методи, що активізують пізнавальну (навчальну) і педагогічну діяльність вихованців та пробуджують у курсантів інтерес до навчання і підготовки до майбутньої виховної діяльності у частинах та підрозділах; підвищувати якість навчальних занять з психолого-педагогічних дисциплін; нарощувати знання курсантів про педагогічну діяльність офіцерських кадрів; удосконалювати безперервну педагогічну практику; впроваджувати розв'язання педагогічних завдань (ситуацій) у навчальний процес.

У процесі експериментальної роботи з її учасниками регулярно проводилися наради, обмін досвідом, підводилися результати виконання окремих чи комплексу заходів педагогічного впливу, вносилися корективи і визначалися нові завдання. Дисертант апробував та доводив до наукової і педагогічної громадськості результати експериментальної роботи у виступах на науково-методичних конференціях у вищих навчальних закладах, у процесі навчальних занять із курсантами, слухачами та викладачами вищих навчальних закладів і вищих військових навчальних закладів.

Показники результату експерименту на основі початкового та проміжного вимірів фіксувалися, а експериментальні заходи залежно від їх ефективності коректувалися. Проводилася також робота з розробки педагогічних рекомендацій, що стосуються вдосконалення підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до виховної роботи з особовим складом і впровадження їх у практику навчально-виховного процесу.

Таким чином, на основному етапі педагогічного експерименту здійснювалося планомірне, безперервне й узгоджене впровадження заходів педагогічного забезпечення процесу підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до виховної роботи з особовим складом. Ураховуючи обрані критерії, експериментальний вплив спрямовувався на кожний з компонентів процесу підготовки в експериментальній групі курсантів академії: цілі, зміст, організацію та методику, характер навчальної роботи курсантів і педагогічної діяльності офіцерського складу, формування та розвиток у курсантів педагогічних якостей особистості, становлення їх як педагогів. Вживалися заходи для того, щоб у контрольній групі також здійснювалася підготовка майбутніх офіцерів-прикордонників до виховної роботи з особовим складом та експериментальні чинники безперервно зіставлялися з тією роботою, яка проводиться в експериментальній групі.

Напрямами подальших досліджень можуть бути: визначення рівнів підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до виховної роботи з особовим складом під час проведення підсумкового етапу формуючого експерименту; розробка педагогічних рекомендацій, що забезпечують підготовку майбутніх офіцерів-прикордонників до виховної роботи з особовим складом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Військове виховання: історія, теорія та методика: Навчальний посібник / За редакцією Ягупова В.В. – К., 2002. – 560 с.

Руслан КОРНЄВ

ВАЖЛИВІСТЬ ДИДАКТИЧНИХ ПРИНЦИПІВ ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ КУРСУ ІНФОРМАТИКИ В АГРАРНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Проблемою вітчизняного сільського господарства залишається невисока оперативність та ефективність інженерних, економічних, біологічних рішень через недостатній розвиток інформаційно-культурного рівня спеціалістів аграрної сфери, слабе розповсюдження комерційної та науково-технічної інформації про передовий досвід, незадовільний рівень інформаційно-консультаційного сервісу, низьке використання в господарській практиці на місцях інформаційних та телекомунікаційних технологій.

Отже, розвиток сільського господарства відповідно до вимог ринкових суспільно-виробничих відносин та сучасного інформаційного суспільства залежать від рівня інформаційної підготовки фахівців-аграріїв, здатних до самостійної та творчої праці. Тому перед педагогічною наукою стоїть завдання всебічного вдосконалення курсу інформатики в освітніх закладах агропромислового комплексу: переосмислення її цілей, оновлення змісту, чіткого визначення структури та організації навчання з метою подальшого покращення інформаційної підготовки майбутніх спеціалістів аграрної сфери.

У зв'язку з цим окремої актуальності набувають педагогічні проблеми, що забезпечують вирішення основних освітніх, дидактичних, виховних завдань навчального предмета інформатики в аграрних закладах освіти. До них належить визначення змісту курсу інформатики, розробка теоретичних та методичних питань його побудови, встановлення взаємозв'язку окремих компонентів та структурних елементів. Вихідною позицією для розробки інших проблем, що стосуються вивчення інформатики студентами аграрних закладів освіти, організації навчально-виховного процесу, служить зміст навчального предмета. Це пояснюється тим, що в процесі вивчення інформатики студентами, проявляються провідні педагогічні ідеї та закономірності, що покладені в основу змісту курсу інформатики, завдяки чому і забезпечується систематичність та взаємозв'язок учбового та виховного процесів.

Як зазначає В. Леднев [1], курс інформатики є елементом системи освітніх дисциплін, а отже, цілі, що стоять перед ним, зміст та структура детермінуються передусім загальнодидактичними принципами побудови та функціонування цієї системи.

М. Лапчик, І. Семакін, Е. Хеннер [2] звертають особливу увагу на те, що формування змісту інформаційної освіти – досить складний та суперечливий процес, при чому фактичний стан теоретичних розробок проблеми змісту інформаційної освіти, як і окремих експериментальних досліджень в цій галузі, слабо співвідносяться з тим фактичним станом

розвитку моделі курсу інформатики, яка протягом років без особливих змін знаходиться, на озброєнні практичного вчителя.

Дидактами (М. Скаткін, М. Данилов, І. Лернер, Ю. Бабанський, М. Махмутов), доведено, що для ефективності навчання необхідно керуватися загальнодидактичними принципами та правилами навчання. Дидактичні принципи виражають закономірності процесу навчання, і дотримання їх є необхідною умовою успіху педагогічної діяльності вчителя. Виходячи з цього, необхідно зробити висновки, що методика навчання інформатики також повинна спиратися на закономірності процесів формування в студентів знань, умінь і навичок і відповідати загальнодидактичним принципам навчання.

Метою нашого педагогічного дослідження було довести актуальність загальнодидактичних принципів формування змісту курсу інформатики в аграрних закладах освіти, обумовленої динамічністю системи знань, вмінь та навичок спеціалістів в умовах інформаційного суспільства.

Мета статті – розкрити точку зору професорсько-викладацького складу деяких аграрних вузів на важливість наукових принципів викладання інформатики в аграрних закладах освіти, що відображають основні положення та закономірності змісту цієї дисципліни, її специфічні особливості. Нам було цікаво довідатись, наскільки педагоги керуються дидактичними принципами для постійного оновлення змісту курсу інформатики в аграрних закладах освіти в умовах швидкоплинної інформатизації будь-якої галузі, в тому числі сільського господарства.

Сучасні дослідження у галузі педагогіки показують, що ефективним способом вивчення питання щодо інформаційної підготовки майбутніх спеціалістів-аграріїв і, зокрема, важливості загальнодидактичних принципів у викладанні інформатики може бути анкетування як засіб педагогічної експертизи, для виявлення колективної думки викладачів інформатики в різних аграрних навчальних закладах, методистів, спеціалістів з питань інформатики та методики її викладання, освітян-аграріїв, які використовують у своїй щоденній педагогічній діяльності інформаційні та телекомунікаційні технології.

Цей метод педагогічного дослідження був застосований у чотирьох аграрних закладах освіти в різних регіонах України: Національному аграрному університеті (м. Київ), Вінницькому державному аграрному університеті, Білоцерківському аграрному університеті, Бережанському агротехнічному інституті. Відбирались ті ВНЗ, в яких інформаційна підготовка майбутніх аграріїв ведеться для різних аграрних спеціальностей, і які знаходяться в різних регіонах.

Анкетовано 62 фахівців інформатики у галузі аграрної освіти.

Перед відповідями на запитання анкети кожному експерту було запропоновано ознайомитись з метою та завданням цього педагогічного дослідження, його можливостями та значенням для навчального процесу. анкета включала питання: “Які загальнодидактичні принципи формування змісту освіти в галузі інформатики можна вважати найбільш вагомими?” Ці відповіді фіксувались на самій анкеті для зручності проведення висновків експертизи.

Найбільшу тривогу викликає той факт, що більше третини респондентів (35,6%), серед яких 90 відсотків викладачів інформатики в аграрних закладах, не змогли дати ніякої відповіді на задане запитання. Це означає що, вони не керуються взагалі (або лише на інтуїтивному рівні) науковими принципами викладання цієї навчальної дисципліни, не враховують загальних закономірностей та вимог до змісту курсу інформатики, не слідуєть засадам теорії навчання при окресленні його змісту, введенні необхідних корективів в умовах швидкого розвитку наукової галузі інформатики, не мають загальноосвітнього підходу до викладання цієї навчальної дисципліни.

Певна кількість респондентів (13,3 %) зазначили у своїх відповідях, що, оскільки навчальний предмет інформатики складається з незмінних базових частин змісту (початки теорії інформації, основи науки інформатики), містить мало змінних змістових ліній (основи інформаційно-математичного моделювання, технічні засоби інформатизації), високо динамічних розділів курсу (інформаційні та телекомунікаційні технології), то дидактичний принцип динамічності та стабільності змісту цієї дисципліни можна вважати найбільш вагомим.

Трохи менша частина опитуваних фахівців (11,1%) схиляються до думки, що розумне поєднання учительського слова та різноманітних сучасних комп’ютерно-орієнтованих засобів навчання завжди є запорукою успіху засвоєння як фундаментальних понять та принципів інформатики, так і сучасних інформаційних та телекомунікаційних технологій. Тим самим вони

наголошують на важливості такого принципу дидактики, як поєднання наочності навчання з розвитком абстрактного мислення.

Деякі експерти (8,89%) вказують на неабияке значення такого принципу теорії навчання, як систематичність та послідовність в опрацюванні курсу інформатики. Оскільки, на їх думку, досить важливо будувати сам предмет та його зміст так, щоб він відображав систему та логічну послідовність науки інформатики та інформаційних технологій, а також враховував індивідуальні особливості студентів та пізнавальні їх можливості, тобто щоб складність предмета зростала поступово.

Зміст навчального курсу інформатики, на думку значного числа опитуваних (20,02%), повинен відповідати сучасному стану науки і бути методологічно цілісним. Але в той же час і підкреслюють, що вивчення предмета повинно давати такий рівень засвоєння фундаментальних відомостей, який міг би забезпечити інформаційну підготовку до професійної діяльності в різноманітних аграрних галузях, тобто спиратись на принцип науковості та практичності.

Зміст розділів навчального предмета інформатики, згідно з відповідями невеликої кількості респондентів (11,11%), повинен бути посилюючим для загальної маси студентів-аграріїв, відповідати рівню їх розвитку і запасу знань, вмінь та навиків. Але при цьому він повинен містити всі найбільш значимі загальнокультурні, загальноосвітні відомості з відповідних розділів науки інформатики. Тобто курс інформатики в аграрних вузах повинен бути сучасним, відповідати всім вимогам науки та практики, а з іншого боку – бути елементарним та доступним. Тим самим вони підтверджують вагомість ще одного принципу дидактики – такого, як доступність та загальноосвітність.

Висновки. Як видно з діаграми 1, переважна більшість експертів не дала відповіді на запропоноване питання анкети. Вони, на нашу думку, не можуть сформулювати, з точки зору педагогічної науки, конкретні завдання вивчення інформатики, обґрунтувати зміст відповідного загальноосвітнього предмета, визначати його місце в навчальному плані підготовки спеціаліста-аграрія, використовувати найбільш раціональні форми навчання, оптимально застосовувати засоби навчання інформатики, тим більше розробляти навчальні посібники, програми, рекомендації і т. д.



Діаграма 1. Вагомість загальнодидактичних принципів предмету інформатики.

Навчальний предмет інформатики має ґрунтуватися на дидактичних умовах і принципах навчання та виховання, а викладачі-інформатики повинні дотримуватися цієї системи, яка відрізняється від системи загальної науки інформатики. Адже викладання ставить навчально-виховні завдання, враховує науковий рівень студентів та вимоги інформаційного суспільства до освіти та кваліфікації майбутніх спеціалістів. Кожен викладач навчального предмета інформатики повинен педагогічно переконливо давати відповідь на такі питання, як: “Навіщо вчити інформатику?”, “Що потрібно вивчати?”, “Як слід навчати інформатики?”. Не можна

назвати повноцінним викладачем інформатики того, хто не володіє методико-педагогічними знаннями, що спираються на філософію, психологію, педагогіку, інформатику, а також узагальнений практичний досвід викладання цього предмета.

Підсумовуючи сказане, ми вважаємо, що всі розглянуті дидактичні принципи повинні бути об'єднані в єдину систему, зв'язки між ними забезпечать нероздільність і цілісність структури навчального предмета інформатики. Ця система принципів, в умовах швидкої зміни основних технічних параметрів апаратних засобів, поколінь програмного забезпечення, баз інтерфейсів, стандартів та протоколів, є необхідною для якісного підбору і переробки наукового та практичного матеріалу для визначення змісту навчального предмета інформатики, який, в свою чергу, буде гарантом високого рівня інформаційної підготовки майбутніх спеціалістів-аграріїв.

ЛІТЕРАТУРА

1. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. – М. Высш.шк., 1991. – 296 с.
2. Лапчик М.П., Семакин И.Г., Хеннер Е.К. Методика преподавания информатики: Учеб. Пособие для студ. Пед. Вузов/Под общей ред. М.П. Лапчика. М.: издательский центр “Академия”, 2001.
3. Морзе Н.В. Методика навчання інформатики: Навч.посіб.: у 4 ч./ За ред. Акад. М.І.Жалдака. – К.: Навчальна книга, 2003.

ТРУДОВА ПІДГОТОВКА

Валентина ТИГАРЕНКО

ЕСТЕТИЧНИЙ ТА ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ УКРАЇНСЬКИХ НАРОДНИХ ПРОМИСЛІВ

Процес реформування і розбудови сучасної освіти вимагає водночас із розв'язанням головних навчальних проблем (гуманітаризація освіти, впровадження демократизму освітнього процесу, інтеграція її в європейський і світовий освітянський простори) вирішувати питання перетворення освіти як сфери соціальної практики у конструктивний фактор еволюції суспільства [2, 21].

Праця вчителя у нашому суспільстві повинна бути спрямована насамперед на розвиток і виховання особистості школяра у процесі спільної з ним діяльності. “До школи, – як зазначає академік В. Пашенко, – має прийти вчитель нової формації, який засвоїв надбання загальної і професійної культури, з послідовним професійно-педагогічним мисленням, вільним від стереотипів і політико-ідеологічного тиску. Завданням професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів у педагогічних закладах слід вважати формування і розвиток особистості викладача-вихователя, який має творчу індивідуальність і володіє науковим методом дослідження [3, 3].

Приведення змісту фахової підготовки вчителя трудового навчання у відповідність з рівнем розвитку духовної та матеріальної культури, науки і техніки, поглиблення їх практичної спрямованості, використання інноваційних технологій, забезпечення безперервності і наступності кваліфікаційних рівнів, поєднання споріднених професій і спеціальностей дозволяє забезпечити мобільність фахівців на ринку праці, але зміст нормативної підготовки не забезпечує цілеспрямованості у підготовці майбутніх учителів праці до розвитку художньо-творчих здібностей учнів.

В умовах відродження національної культури, розбудови національної школи зростає роль і значення естетичного виховання як засобу формування духовного світу, морально-етичних ідеалів молоді. **Мета статті** – охарактеризувати естетичний та проектно-технологічний аспект українських народних промислів.

Фундаментом художньо-естетичного виховання має стати національна художня спадщина, загальнонародні та родинні традиції, звичаї, обряди, скарби народно-пісенної, поетичної та декоративно-прикладної творчості, художніх промислів.

Естетичне виховання – складова частина виховного процесу, безпосередньо спрямована на формування й виховання естетичних почуттів, смаків, суджень, художніх здібностей особистості, на розвиток її здатності сприймати й перетворювати дійсність за законами краси в усіх сферах діяльності людини.

Спеціальна підготовка майбутнього вчителя трудового навчання повинна забезпечувати його знаннями і вміннями з основ художньої творчості, але в практиці підготовки цього не відбувається. Вчитель трудового навчання мусить бути підготовлений до виконання функцій дизайнера (художника-конструктора) як при проведенні позакласних заходів з трудового навчання, основ дизайну, так і при проведенні занять з трудового навчання.

Для виконання цих функцій обсяг знань та умінь учителя трудового навчання має бути глибшим, повинні переважати ті знання та вміння, що дає нормативна підготовка, тому виникає потреба доповнити зміст нормативної підготовки так, щоб він охоплював і підготовку учителя до художньо-творчої діяльності.

Декоративно-прикладна творчість охоплює ряд галузей творчості, присвячених створенню художніх виробів, які призначені переважно для побуту. Творами декоративно-

прикладної творчості можуть бути: посуд, меблі, тканини, знаряддя праці, зброя, одяг, різноманітні прикраси, а також інші вироби, які спочатку не є творами мистецтва, а набувають художньої якості завдяки праці художника, майстра. Тому в поняття “декоративна творчість” треба вкладати широкий спектр естетичних значень.

Поряд з поділом творів декоративно-прикладної творчості за їх практичним призначенням у науковій літературі з другої половини XIX ст. утвердилася класифікація галузей декоративно-прикладної творчості за матеріалом (метал, кераміка, текстиль, дерево тощо) або за технікою виконання (різьблення, розпис, вишивка, килимарство, писанкарство, карбування, інтарсія тощо). Ця класифікація обумовлена важливою роллю конструктивно-технологічного підходу в декоративно-прикладній творчості та її безпосереднім зв'язком із виробництвом. Вирішуючи практичні та художні завдання, декоративно-прикладна творчість належить одночасно до сфер створення і матеріальних, і духовних цінностей. Твори декоративно-прикладної творчості невіддільні від матеріальної культури відповідної епохи, тісно пов'язані з її побутовим життям, з тими або іншими місцевими етнічними та національними особливостями.

Доступність декоративної творчості дозволяє кожній людині брати участь у художньо-практичній діяльності. Вміле поєднання естетичного виховання з декоративно-прикладною творчістю, українськими народними промислами впливає на художній смак студентів, формує їх естетичні потреби, розвиває глибоке образне сприйняття навколишньої дійсності, допомагає бачити прекрасне й відкидати потворне.

У центрі уваги сучасної психолого-педагогічної та методичної науки перебуває проблема вивчення особливостей і можливостей особистості, умов цілеспрямованої дії на розвиток її творчого потенціалу. Проектно-технологічна діяльність спрямована на досягнення єдиної мети освіти – забезпечення інтелектуального, фізичного і соціального розвитку особистості учня [5, 7-10].

Проблемі застосування методу творчих проектів на уроках трудового навчання присвячена незначна кількість наукових праць. Зокрема, загальні основи проектування відображено в дослідженнях Ж. Тоценка, Т. Антонюка, О. Киричука, О. Коберника та інших. Деякі аспекти організації проектно-технологічної діяльності на уроках трудового навчання розкриті в публікаціях В. Симоненка, О. Коберника, С. Ящука [6, 13-16].

Цінність проектування полягає в тому, що саме ця діяльність привчає дітей до самостійної, практичної, планової та систематичної роботи, виховує прагнення до створення нового або існуючого, але вдосконаленого художнього виробу, формує уявлення про перспективи його застосування, розвиває морально-трудова якості, загальноцінні мотиви вибору професії, працелюбність, естетичне відношення до результатів своєї праці.

Загальні критерії оцінювання проектно-технологічної діяльності учнів, на уроках трудового навчання, розроблені О. Коберником та С. Ящуком, зводяться до такого:

1) аргументованість вибору теми, обґрунтованість потреби, практичне спрямування проекту та значення виконаної роботи;

2) обсяг і повнота розробки, правильне виконання прийнятих етапів проектування, самостійність, завершеність, матеріальне втілення проекту;

3) аргументованість запропонованих рішень, підходів, висновків, повнота бібліографії, цитування;

4) рівень творчості, оригінальність теми, підходів, знайдених рішень, оригінальність матеріального втілення проекту;

5) якість пояснювальної записки: оформлення, відповідність стандартним вимогам, рубрикація й структура тексту, якість ескізів, схем, малюнків, якість і повнота рецензії;

6) якість виробу, відповідність стандартам, оригінальність [4, 95-99].

У процесі виконання творчого проекту критерії оцінювання доцільно доповнити:

– уміння організувати робоче місце і підтримувати порядок на ньому у процесі роботи;

– дотримуватись правил безпечної роботи та санітарно-гігієнічних вимог;

– дотримання норм часу на виготовлення проекту.

Рівень знань, умінь та навичок як критерій оцінки може бути репродуктивний, реконструктивний та творчий.

Відповідно до напрямків критерії оцінювання навчальних досягнень учнів можна умовно виділити у дві групи: критерії оцінювання проекту і критерії оцінювання захисту.

ТРУДОВА ПІДГОТОВКА

Рівень	Бал	Критерії оцінювання рівня навчальних досягнень учнів
Початковий	1	З постійною допомогою вчителя виконує тільки елементи розробки проекту. Діяльність учня репродуктивна. З постійною допомогою вчителя розробляє фрагменти проектно-технологічної документації проекту. Виготовлений об'єкт проектування повністю не відповідає якісним показникам. Учень допускає значні систематичні відхилення від установлених вимог при виконанні більшості технологічних прийомів та операцій. В організації робочого місця є суттєві порушення вимог. Систематично допускаються порушення правил техніки безпеки та санітарно-гігієнічних вимог.
Початковий	2	За допомогою вчителя виконує розробку проекту. Діяльність учня репродуктивна. З допомогою вчителя фрагментарно розробляє проектно-технологічну документацію проекту. Практичне завдання виконує лише за допомогою вчителя. Виготовлений об'єкт проектування (виконана робота) повністю не відповідає якісним показникам. Переважна частина робіт виконана з помилками в прийомах роботи та технологічних операціях. В організації робочого місця є значні відхилення від прийнятих вимог. Систематично допускаються порушення правил техніки безпеки та санітарно-гігієнічних вимог.
Початковий	3	Відтворює менше половини навчального матеріалу. Обсяг і повнота розробки на дуже низькому рівні. З допомогою вчителя частково розробляє проектно-технологічну документацію проекту. Виготовлений об'єкт проектування (виконана робота) містить велику кількість грубих відхилень від встановлених якісних показників. Значна частина робіт виконана з помилками в прийомах роботи та технологічних операціях. В організації робочого місця є значні відхилення від прийнятих вимог. Систематично допускаються порушення правил техніки безпеки та санітарно-гігієнічних вимог.
Середній	4	Аргументує за допомогою вчителя вибір об'єкта проектування. Обсяг і повнота розробки неповні. Проектно-технологічна документація розроблена з грубими помилками. Практичні завдання виконує під керівництвом учителя. Виготовлений об'єкт проектування (виконана робота) містить багато суттєвих відхилень від встановлених якісних показників, проте можливе їх виправлення. Майже половина технологічних операцій виконується з помилками у прийомах і способах роботи. Є незначні порушення в організації робочого місця. В окремих випадках допускаються порушення правил техніки безпеки та санітарно-гігієнічних вимог.
Середній	5	Частково обґрунтовує і аналізує вибір об'єкту проектування. Проявляє незначні елементи творчості. Обсяг і повнота розробки на рівні нижче середнього. Проектно-технологічна документація розроблена майже повно, але зі значними помилками. Під час виконання практичних завдань потребує систематичної допомоги вчителя. Виготовлений об'єкт проектування (виконана робота) містить суттєві відхилення від встановлених якісних показників, але може бути використаний за призначенням. Частина технологічних операцій виконує з помилками у прийомах і способах роботи. Є незначні недоліки в організації робочого місця. В окремих випадках допускаються окремі порушення правил техніки безпеки та санітарно-гігієнічних вимог.
Середній	6	Учень може самостійно частково обґрунтувати вибір об'єкту проектування. Рівень творчості низький. Проектно-технологічну документацію розробляє самостійно з незначними відхиленнями від якісного зразка. Виготовлений об'єкт проектування (виконаний виріб) має окремі відхилення від якісних показників. Виконує практичну роботу з певною кількістю помилок у прийомах і технологічних операціях. В окремих випадках допускаються незначні порушення правил техніки безпеки, санітарно-гігієнічних вимог, а також є недоліки в організації робочого місця.
Достатній	7	Учень може самостійно частково обґрунтувати вибір об'єкту проектування. Проявляє епізодичні елементи творчості. З певною кількістю помилок розробляє проектно-технологічну документацію. Виготовлений об'єкт проектування (виконана робота) достатнього рівня складності, але має окремі відхилення від встановлених якісних показників. Правильно виконує переважну кількість технологічних операцій, є несуттєві відхилення в прийомах і способах роботи. Організація робочого місця відповідає вимогам. Дотримується правил техніки безпеки та санітарно-гігієнічних вимог.

ТРУДОВА ПІДГОТОВКА

Достатній	8	Учень може самостійно базово обґрунтувати вибір об'єкту проектування. Рівень творчості має періодичний характер. Проектно-технологічну документацію розробляє самостійно з деякими неточностями та застосовує її при виконанні практичних робіт. Самостійно застосовує теоретичні знання для виконання практичних завдань. Виконаний об'єкт проектування (виконана робота) хорошої якості, але з незначними відхиленнями від встановлених норм. Правильно виконує всі прийоми та технологічні операції в межах визначених норм часу. Організація робочого місця відповідає вимогам. Дотримується правил техніки безпеки та санітарно-гігієнічних вимог.
Достатній	9	Учень повно та логічно аргументує вибір об'єкту проектування, у визначеному обсязі та повноті. Аргументує запропоновані рішення, узагальнює та систематизує підходи та висновки. Творчість носить систематичний характер. Проектно-технологічна документація розроблена на високому рівні з незначними та несуттєвими відхиленнями від якісних показників. Самостійно застосовує знання для виконання практичних робіт. Виконаний об'єкт проектування (виконана робота) хорошого рівня якості, але є несуттєві відхилення від встановлених норм. Правильно виконує всі прийоми та технологічні операції в межах норм визначеного часу. Організація робочого місця відповідає вимогам. Дотримується правил техніки безпеки та санітарно-гігієнічних вимог.
Високий	10	Самостійно й повно аргументує вибір об'єкту проектування, охоплюючи великий обсяг інформації про виріб. Виявляє систематично елементи творчого підходу в проектуванні, конструюванні, моделюванні та виготовленні виробу та розробці проектної-технологічної документації. Правильно виконує прийоми та технологічні операції у межах визначених норм часу. Виконаний об'єкт проектування (виконана робота) високого рівня якості. Забезпечує зразкову організацію праці та дотримання правил техніки безпеки і санітарно-гігієнічних вимог.
Високий	11	Повно та суттєво аргументує вибір об'єкту проектування. Виявляє творчий підхід у проектуванні, конструюванні, моделюванні та виготовленні виробів й розробці проектної-технологічної документації без помилок, використовує додаткові джерела інформації. Правильно і впевнено виконує усі прийоми і технологічні операції в межах визначених норм часу. Виконаний об'єкт проектування (виконана робота) високого рівня якості. Забезпечує високий рівень організації праці та дотримання правил техніки безпеки та санітарно-гігієнічних вимог.
Високий	12	Учень виявляє здатність творчо аргументувати вибір об'єкту проектування з високим обсягом і повнотою творчої розробки. Вільно розробляє та володіє різними видами проектної-технологічної документації, систематично користується додатковими джерелами інформації. Бездоганно виконує всі прийоми і технологічні операції у межах визначених норм часу. Виконаний об'єкт проектування (виконана робота) високого рівня якості. Самостійно і систематично забезпечує зразкову організацію праці і робочого місця, дотримання правил техніки безпеки та санітарно-гігієнічних вимог.

До критеріїв оцінювання захисту проекту можна віднести:

- 1) аргументованість вибору теми, обґрунтованість потреби, практичне спрямування проекту та значення виконаної роботи;
- 2) обсяг та повнота розробки, самостійність, творчість, підготовленість до прийняття проекту іншими людьми;
- 3) аргументованість запропонованих рішень, підходів, висновків, повнота бібліографії, цитування.

Як відомо, одним із основних видів українських народних промислів є вишивка. Тому наведемо приклад розробки творчого проекту студентами, який надалі допоможе їм під час проведення навчальної педагогічної практики при вивченні модуля “Проектування та виготовлення вишитих виробів”. Таким виробом є український рушник, виконаний різними вишивальними техніками.

Означимо основні етапи та операції проектної-технологічної діяльності при виготовленні рушника:

- | | |
|---------------|---|
| 1. Початковий | 1. Вибір теми проекту.
2. Побудова обдумування.
3. Вибір ідей і моделі проекту. |
| 2. Основний | 1. Вибір матеріалу, інструменту та обладнання.
2. Складання технологічної карти, креслення ескізів.
3. Визначення затрат часу на виконання проекту.
4. Організація робочого місця.
5. Виконання технологічних операцій.
6. Економічне обґрунтування проекту. |
| 3. Заключний | 1. Ліквідація недоліків.
2. Дослідження виробу, контроль його параметрів.
3. Розробка реклами виробу, його товарного знаку.
4. Оформлення проекту.
5. Захист проекту. |

Дидактично-методичне забезпечення вивчення модуля “Проектування та виготовлення вишитих виробів” включає:

1. Українські рушники різних регіонів України.
2. Таблиця “Техніки вишивки”.
3. Зразок технік вишивки.
4. Вироби, оздоблені вишивкою: серветки, скатертини, штори, фіранки, картини, сувенірні вироби, жіночий та чоловічий одяг, оздоблений вишивкою.
5. Схеми рушникових заповнень.
6. Підручники, посібники:
 1. Бойко А.М., Титаренко В.П. Український рушник: засіб національного виховання і витвір народного декоративно-ужиткового мистецтва (на прикладі Полтавського вишиваного рушника). Навчально-методичний посібник. – Полтава: Верстка, 1998.
 2. Титаренко В.П. Полтавська традиційна вишивка: минуле і сучасне (виховний аспект). Навчально-методичний посібник. – Полтава: Верстка, 2000.
 3. Титаренко В.П. Українські народні ремесла. Комп’ютерна програма (тести). – Науково-методичне видання. – Полтава: Верстка, 2000.
 4. Титаренко В.П. Об’єкти праці з українських народних ремесел. Навчально-методичний посібник. – Полтава: Верстка, 2001.
 5. Радкевич В.О., Пашенко Г.М. Технологія вишивки : Підручник /За ред. Н.Г.Ничкало. – К.: Вища шк., 1997.
 6. Українська вишивка: Альбом / Авт. тексту та упоряд. Т.Кара-Васицьєва. – К.: Мистецтво, 1993.
 7. Гасюк О.О., Степан М.Г. Художнє вишивання. – К.: Вища шк., 1987.

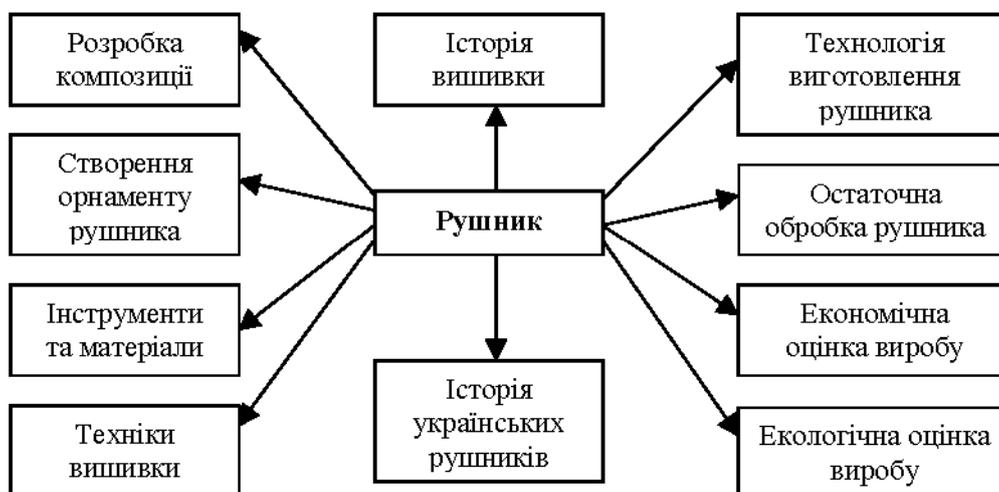


Схема 1. Оздоблення виробів вишивкою

При виконанні творчого проекту необхідно здійснити:

1. Розрахунок собівартості ціни виробу (рушника).
2. Розрахунок оплати праці.
3. Розрахунок амортизаційних відрахувань.
4. Визначити плату за оренду приміщення.
5. Підрахувати загальну собівартість.

На заключному етапі слід провести контроль за якістю виробу, аналіз результатів у вигляді захисту творчого проекту.

Однією із актуальних тенденцій розвитку системи освіти є виявлення найбільш ефективних форм і методів естетизації навчально-виховного процесу. Адже виховання особистості засобами мистецтва, декоративно-прикладної творчості, українських народних промислів є невід'ємною складовою загального процесу естетичного виховання учнівської молоді.

Важливим завданням освітньо-кваліфікаційних дисциплін є збагачення теоретичних і практичних надбань новітніми теоріями та інноваційними методиками. На особливу увагу заслуговує Державний стандарт базової і повної середньої освіти, затверджений 14 січня 2004 р. [1, 27-31]. Цикл мистецьких дисциплін у новому законодавчому освітньому документі виділено в окрему галузь "Естетична культура", що свідчить про підвищення ролі мистецтва, творчості у виховному процесі сучасної школи.

Таким чином, вивчення різних видів українських промислів у навчально-виховному процесі школи є одним із напрямків розвитку сучасної освітньої галузі. Творчий підхід до реалізації основних завдань шкільної освіти, визначених новим законодавчим документом, сприятиме оновленню змісту, форм і методів художньо-естетичного виховання у загальній системі освіти. Вважаємо, що сучасні концепції виховання особистості засобами мистецтва мають увібрати в себе найкращі досягнення естетичної думки попередніх поколінь з метою їх творчого осмислення й застосування у навчально-виховному процесі загальноосвітніх навчальних закладів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державний стандарт базової і повної середньої освіти. Естетична культура // Постанова Кабінету Міністрів України від 14 січня 2004 р. №24. – С.27-31.
2. Кремень В.Г. Сучасна освіта в контексті реформування // Учитель. – №11-12. – 1999. – С.21.
3. Пашенко В.О. Професійна підготовка вчителя // Підготовка педагогічних кадрів до роботи в умовах нової структури змісту початкової освіти: Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції, Полтава, 20-25 квітня 2001 р. / Полтавський державний педагогічний університет імені В.Г.Короленка. – Полтава: ПДПУ, 2001. – С.3.
4. Проектно-технологічна діяльність учнів на уроках трудового навчання: теорія і методика: Монографія / За заг. ред. О.М.Коберника. – К.: Наук. світ, 2003. – С.95-101.
5. Сидоренко В.К. Нові орієнтири реформування трудового навчання в загальноосвітній школі // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2003. – №1. – С.7-10.
6. Ящук С.М. Виконання основних етапів проектування на уроках трудового навчання // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2003. – №2. – С.13-16.

Ярослав МАТВИСІВ

ЕКОНОМІЧНА КУЛЬТУРА ЯК ЦІННІСНА СИСТЕМА СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРА

Гуманістична орієнтація сучасної педагогічної науки вимагає корегування навчально-виховної роботи усіх закладів освіти, орієнтованої на реалізацію цілісності розвитку духовно-практичних здібностей дитини. Це диктує необхідність підвищеної уваги до наукової розробки проблем, що характеризують особистісний аспект формування загальної культури особистості.

Походження терміну "культура" безпосередньо пов'язане з трудовою діяльністю людини. На початку розвитку людської цивілізації це поняття виступало синонімом землеробства і протягом тривалого часу використовувалось у розмовній мові, а пізніше і в літературі в

розумінні цілеспрямованої дії людей на природу. Згодом “культура” стає синонімом виховання, освіти, інтелектуального і світоглядного розвитку людини.

На сьогоднішній день цей термін має багато змістових відтінків, різних смислових значень і тлумачень. Їх аналіз дозволяє визначити два основні напрями. Перший з них, традиційний і поки що домінуючий, пов’язаний з означенням культури як явища, що характеризує духовний стан суспільства. Такий підхід до розуміння культури представляє собою сукупність духовних цінностей у галузі мистецтва, літератури, моралі, освіти тощо. Філософським підґрунтям другого напрямку є означення того, що культура органічно пов’язана з усіма сферами та галузями матеріального й духовного життя суспільства, притаманна усім, без винятку, видам людської діяльності.

Отже, узагальнено “культура” може бути визначена як специфічний спосіб творчої діяльності, що є універсальною формою суспільного розвитку людини.

М.Каган розглядає культуру суспільства як показник рівня його розвитку, мірило його віддаленості від первісного природно-тваринного стану [5, 182-183]. Культура ж окремої людини визначається багатством набутих нею соціально-людських якостей (знань, умінь, ідеалів і т. ін.), що підносять особистість над отриманими нею генетичними природними задатками.

Інший дослідник проблем культури Е.Маркарян визначає її як “позабіологічно вироблений, особливий, лише людині притаманний спосіб діяльності і відповідним чином об’єктивований результат цієї діяльності” [9, 61]. Цієї ж точки зору дотримується В.Межуєв, зазначаючи, що “культура охоплює всю сукупність суспільних зв’язків і відносин між людьми як суб’єктами діяльності. Будучи завжди синонімом розвитку людства, культура співпадає таким чином з суспільним розвитком, з розвитком людини як суспільної істоти” [10, 131].

Отже, феномен цього поняття полягає в його багатозначності та багатоаспектності. Прикметники, які нерідко додають до слова культура (політична, екологічна, правова, економічна тощо), є не що інше як бажання виділити широту пізнання, освіченість, компетентність і професіоналізм у певній галузі людської діяльності [4].

Не заперечуючи значущості професійної культури для становлення індивіда, культура особистості є явищем комплексного порядку, що охоплює всі аспекти її гармонійного і всебічного розвитку. “Процес пізнання не може бути однобоким або знаходитись в одній площині – тільки в галузі точних наук, чи на рівні релігії, чи тільки на рівні мистецтва. У принципі повинні бути потужні взаємодифундуючі процеси, і тільки тоді можна говорити, напевно, про справжнє знання, про пізнання світу взагалі” [1, 472].

Усебічний розвиток індивіда має за мету долати однобічність вузької спеціалізації. Разом з тим, не можна говорити про культуру людини і гармонійність її розвитку, коли в неї немає жодної спеціальності, коли вона не володіє певними професійними знаннями і вміннями [2, 21].

Дослідники-філософи (А.Афанасьєв, Г.Квасов, Ю.Лукин, В.Межуєв) та ін. виділяють три аспекти культури, що мають найістотніше значення для педагогічної науки: діяльну природу культури, іманентну спрямованість її на всебічний розвиток особистості, механізм соціально-особистісного наслідування культури.

У педагогіці діяльна природа культури враховується при співвіднесенні її з суттю виховного процесу. З цих позицій методологічної та практичної значущості набуває визначення впливу освіти та виховання на становлення загальнокультурного рівня сучасного школяра.

У теорії і практиці виховної роботи широко зустрічаються такі поняття, як “економічне виховання”, “економічна освіта”, “економічна підготовка”, “економічна діяльність”, “економічне мислення”, “економічна культура” та ін. Так, автори однієї з книг зазначають, що “економічне виховання є систематичною, цілеспрямованою дією суспільства на людину з метою формування знань, умінь і навичок, потреб і інтересів та інших соціально-психологічних якостей, а головне – способу мислення та діяльності...” [6, 21].

Тут поняття “економічне виховання” використано в досить широкому розумінні і ототожнено з поняттям “економічна підготовка” [13, 11]. Під економічною підготовкою автори зазначеного джерела розуміють процес і результат засвоєння суми економічних знань, оволодіння економічними вміннями і навичками, процес і результат формування якостей особистості, притаманних господарнику.

Оснoву економічної підготовки складає економічна освіта, завдяки якій відбувається засвоєння певної системи знань, умінь і навичок економічних розрахунків, економічного аналізу виробничої діяльності тощо. Однак, інколи цього виявляється недостатньо для ефективної участі в економічному житті суспільства. Щоб знання трансформувались у переконання, а уміння й навички – в звичку працювати, повинна бути добре поставленою робота з економічного виховання. Тому одним з головних завдань економічного виховання є формування в учнівської молоді готовності до економічної діяльності як необхідної умови участі в економічному житті суспільства [11].

Таким чином, економічну освіту й економічне виховання слід розглядати як дві різні, хоч і органічно пов'язані сторони єдиного процесу і явища – економічної підготовки.

Формування в учнів економічного мислення передбачає усвідомлення ними закономірностей розвитку людського суспільства, ролі праці в розвитку суспільного виробництва. “В накопиченні економічних знань, використанні їх при вирішенні конкретних задач формується і розвивається економічне мислення” [13, 79].

Із визначення мети і завдань економічної підготовки напрошується висновок про функції економічної освіти і виховання, які спрямовані, насамперед, як на розширення інтелектуального світогляду особистості школяра (освітня функція), так і на досягнення ним у майбутньому певного економічного результату з метою підвищення ефективності суспільного виробництва (господарська функція).

Коли з єдності цих двох функцій вилучити господарську, то мета економічної підготовки набуде лише просвітницького характеру. Знання суто економічних фактів або окремих теоретичних положень роблять людину безпорадною в системі економічної діяльності.

Єдність економічної підготовки й економічної діяльності виражає економічну культуру. Ми знаходимо визначення поняття економічної діяльності як “способу участі людини в економічному житті суспільства, можливості реалізації її об'єктивних потреб та інтересів у процесі виробництва, розподілу, обміну та споживання матеріальних благ і послуг...” [3, 4].

Таким чином, економічна культура є показником рівня розвитку економічного мислення індивіда, засвоєння ним економічних знань і умінь, вихованості та внутрішніх переконань. Економічна культура є виразником трансформації таких якостей особистості, як бережливість, ощадливість, підприємливість в норму поведінки на виробництві, повсякденному житті.

Відомо, що успішність пізнавальної діяльності значною мірою зумовлена організаційною формою, дидактичними засобами та відповідною системою навчання. Проте, якщо “поза межами розгляду залишається система мотивів діяльності, емоційно-вольова сфера особистості, творча уява, то навчальна діяльність учнів не може бути достатньо результативною” [7, 22]. Адже результативність будь-якої діяльності, в тому числі і навчання, перебуває в прямій залежності від різних видів спонукань: бажання, прагнення, інтересу, ідеалу, тобто від тих позитивних мотивів, які спонукають, скеровують, регулюють і контролюють поведінку і діяльність особистості.

Економічна діяльність людини є лише однією із форм її багатовекторної трудової діяльності. Будучи матеріальною основою всього культурного надбання людства, економіка тим самим стає однією із складових її частин.

Ми виходимо з того, що конкретизація принципів, змісту і методів формування економічної культури особистості школяра повинна відштовхуватись від загальних методологічних положень до часткових аспектів економічного виховання як певної галузі суспільної практики, тобто шляхом здійснення принципу від абстрактного до конкретного. Саме при такому підході можливе строге наукове обґрунтування об'єкту і предмету економічної культури особистості, її зв'язку з економічною освітою, вихованням, профорієнтацією, виявлення структури економічної культури як інтегрованої якості особистості.

Характер і особливості оволодіння основами економічної культури зумовлені цілою низкою соціально-економічних факторів, органічно пов'язаних між собою: всезростаючі масштаби і темпи науково-технічного прогресу; зміна змісту, характеру і умов праці; пред'явлення нових вимог до безпосередніх учасників виробництва, їх загальноосвітнього і професійно-кваліфікаційного рівня; гострота проблеми трудових ресурсів і т.ін. Школа, беручи

участь в соціально-економічному розвитку держави, є першою ланкою відтворення кадрового потенціалу. Тому надзвичайно важливо за час навчання в школі не лише дати учням знання загальних трудових умінь та навичок, але й обов'язково формувати моральну, психологічну й практичну готовність до майбутньої трудової діяльності в народногосподарському комплексі країни.

Звідси випливає важливий для теорії виховання культури методологічний висновок: економічне виховання повинно бути спрямоване на розвиток тих сторін свідомості і поведінки школярів, які безпосередньо пов'язані з їх соціальною і трудовою активністю, спрямованою на реалізацію суспільних потреб, інтересів, і сприяють формуванню економічної культури особистості [8, 143].

Зміст поняття “економічна культура” має яскраво виражений інтегральний характер. Дане поняття об'єднує в собі множини елементів, починаючи з простих (культура виробничих умов, культура трудового процесу) і закінчуючи більш високими, пов'язаними з вищими формами духовного і морального розвитку людини. Воно містить й найголовніші, життєво важливі цінності: характерологічні, емоційно-вольові, інтелектуальні, естетичні, фізичні тощо. Безперечно, зазначене ділення культури носить умовний характер, оскільки в дійсності всі його складові нерозривно взаємопов'язані й об'єднані в єдиний функціонуючий організм.

Одним з провідних методологічних принципів підходу до вирішення проблеми формування економічної культури особистості є принцип діалектичної побудови системи виховних впливів на особистість. Суть методики реалізації такого підходу полягає в тому, що вивчення особистості повинно включати не лише виявлення умов для розвитку соціально значимих мотивів і потреб в економічних знаннях, уміннях і навичках, але й проектувати (прогнозувати) поетапне просування до досягнення мети, оволодіння належним рівнем сформованості економічної культури.

У нашому дослідженні економічну культуру ми розглядаємо як системну якість, яка містить знання та вміння у сфері економіки, високий рівень сформованих морально-ціннісних орієнтацій, культури міжособистісних стосунків та норм поведінки (схема 1).

У запропонованій нами структурі економічної культури систему морально-ціннісних орієнтацій ми розглядаємо регулятором людської життєдіяльності, який відображає у своїй структурній організації та змісті особливості об'єктивної дійсності, що охоплює і зовнішній для людини світ, і саму людину в усіх її об'єктивних характеристиках. В основі структури цінностей лежать не генетично ранні спонуки фізіологічного характеру, а генетично пізні утворення, які, будучи “вторинними” в генетичному плані, є “первинними” у структурному, оскільки “... людина існує, розвивається, формується у взаємодії із середовищем та іншими людьми. Завдяки цій взаємодії, вродженим здібностям і власній активності вона стає особистістю” [12, 142].

Безпосередня практична діяльність людини виконує не лише властиву їй перетворювальну функцію відносно навколишнього світу; в цій діяльності здійснюються певні інтеграційні процеси й у сфері її психічного розвитку. Зв'язуючись в єдиний цілеспрямований життєвий потік, вони синтезують початково розрізнені особистісні цінності у чітку систему, сприяють цілісності особистості.

Зауважимо, що економічну культуру особистості школяра ми розглядаємо як категорію, яка постійно перебуває в стані саморозвитку і самовдосконалення, оскільки учень, споживаючи цінності культури, в процесі свого розвитку піднімається на новий, вищий ступінь оволодіння основами економічного мислення.

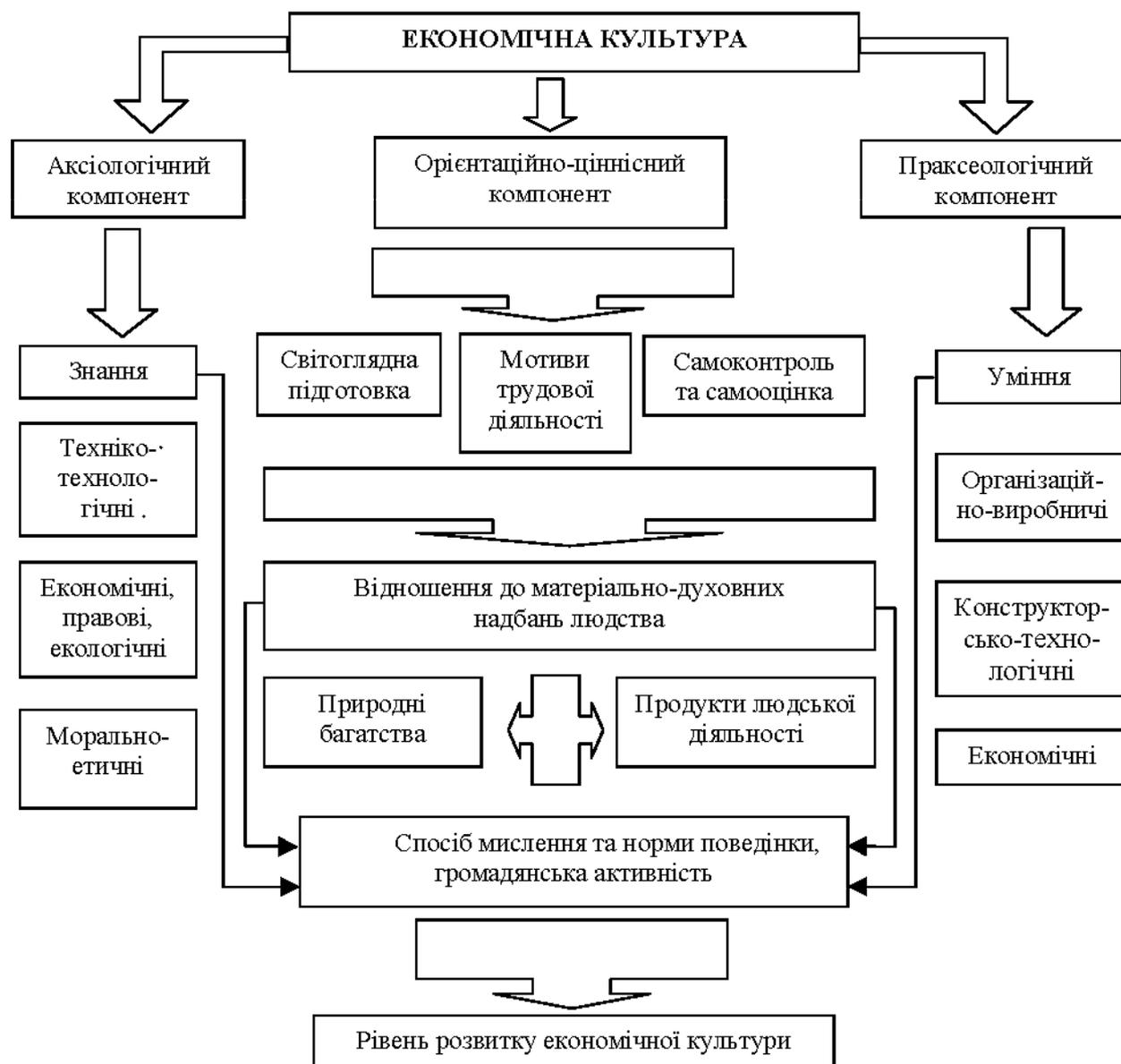


Схема 1. Склад і структура економічної культури особистості та передумови її формування

ЛІТЕРАТУРА

1. Абдурашитов В.Ю. В начале второй жизни // Я – физтех. – М., 1986. – 472 с.
2. Волченко Л.Б. Культура поведения, этикет, мораль // Новое в жизни, науке, технике. Сер. Этика. – М.: Знание, 1982. – № 10. – 64 с.
3. Вопросы экономического образования и воспитания // Материалы IV межвузовской научной конференции по проблемам экономического воспитания. – Челябинск, 1975. – С. 4.
4. Зорина Л.Я. Единство двух культур в содержании непрерывного образования // Педагогика. – 1998. – № 5. – С. 22-28.
5. Каган М.С. Человеческая деятельность. – М., 1974. – С. 182-183.
6. Клепач Н.Я. и др. Экономическое воспитание масс: организация и эффективность. – М.: Экономика, 1979. – С. 21.
7. Леонтьев А.Н. Педагогическое общение. – М.: Знание, 1979. – 47 с.
8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
9. Маркарян Э.С. Очерки теории культуры. – Ереван, 1969. – С. 61.
10. Межуев В.М. Культура и история. – М., 1977. – С.131.

11. Розов В.К., Шемякин Б.П. Экономическое образование и воспитание школьников // Сов. педагогика. – 1983. – №11. – С. 85-96.
12. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи. – Київ: Абрис, 1997. – С. 142.
13. Экономическое образование и воспитание школьников / Л.П.Кураков, Е.Н.Соболева, В.Н.Якимов / Под ред. В.Н.Якимова. – М.: Просвещение, 1987. – 144 с.

Олександр ДЕЩЕНКО

АНАЛІЗ ТИПІВ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНИХ КОНСУЛЬТАЦІЙ

Одне з першочергових завдань, які стоять перед профконсультантом у кожному конкретному випадку, полягає в тому, щоб встановити контакт з підлітком, який звернувся за допомогою або був направлений на консультацію зі школи. Практика доводить, що підлітки відносяться до профконсультації по-різному. Більшість розмовляє зі спеціалістом відкрито і доброзичливо, але бувають випадки, коли підлітки відповідають на питання коротко, про свої заняття та плани говорять з неохотою, інколи приховують свої професійні плани. “В одному випадку професія може оцінюватись як немодна або не зовсім придатна для хлопчиків (закрійник, педагог, ветеринар); в другому навпаки – дуже популярна (артист), у третьому – вибір приховується внаслідок особистих якостей підлітка (сором'язливий, невпевнений, застережливий, що його не зрозуміють)” [5; 7].

Організація роботи профконсультанта з підлітками – досить важлива і серйозна проблема. Від її розв'язання значною мірою залежить якість профорієнтаційної роботи в цілому і, зокрема, такий її аспект, як підготовка молоді до свідомого обґрунтованого вибору професії.

Вступна бесіда має ознайомчу мету. Консультант з'ясовує загальні відомості про підлітка – з якої він школи, класу, що очікує отримати від даної консультації, в чому мета його приходу до профконсультпункту. Далі консультант повідомляє деякі принципи консультації: говорить про те, що рішення про вибір професії підліток повинен прийняти сам, що тут він отримує тільки пораду, яку може використати або не використати; далі ведуть бесіду про значення правильного вибору професії, про складності вибору, різні ситуації, котрі трапляються в школярів у цьому віці. Консультант розповідає про порядок роботи, про те, що будуть запропоновані різні питання та завдання, говорить про важливість відвертих та повних відповідей для того, щоб спеціаліст міг вивчити особливості даного випадку та надати допомогу. Консультант підкреслює факт професійної таємниці в профконсультації – результати виконання завдань та відомостей, отримані з бесіди, нікому не розголошуються.

Далі профконсультант вивчає професійну спрямованість підлітка, визначає тип професійної консультації, з'ясовує причини виникнення такої ситуації, намічує способи психолого-педагогічного впливу на учня, повідомляє йому свою рекомендацію.

Вивченням типів профконсультаційних ситуацій займались І. Бех [1], О. Вітьковська [2], Є. Клімов [3; 4], Г. Королькова [5], С. Чистякова [6] та ін.

Для роботи профконсультанта в спеціалізованому закладі недостатньо тих п'яти типів профконсультаційних ситуацій, які рекомендовані для вивчення класному керівнику в умовах школи. Тут важливо більш детально диференціювати особливості професійних планів оптантів. Тому далі наводимо характеристики сімнадцяти типів профконсультаційних ситуацій з використанням нумерації, запропонованої Є. Клімовим [3].

Оскільки при вирішенні профконсультаційних завдань ситуації XVII типу найбільш прості та їм властиві особливості більш складних випадків, почнемо розгляд від простого до складного.

I тип. Оптант має професійний план, погоджений з наявними у нього здібностями, нахилами та потребою суспільства у кадрах. У даній ситуації не потрібне корегуюче втручання профконсультанта. Лише в тих випадках, коли оптант не має запасного варіанту на випадок виникнення перешкод на шляху до поставленої мети (не пройде по конкурсу, не отримає дозволу спеціальної медичної комісії), необхідно обговорити ряд варіантів з підлітком. Це можливо зробити в процесі першої (діагностичної) бесіди. Повторну бесіду з таким оптантом організувати не обов'язково. Вона проводиться лише в тому випадку, коли інформація від лікаря, вчителів та батьків надходить після першої бесіди та потрібна для затвердження плану підлітка.

Наведемо приклад ситуації I типу.

Характеристика плану Сергія С. Із бесіди: “Хочу після 9-го класу вступити на навчання до технікуму на відділення механіки. Мене цікавлять прилади і апарати, машини і механізми. Я люблю фізику, думаю, що вступлю до технікуму. У батька був трактор, і я з дитинства звик з ним займатися”. Сергійко захоплюється конструюванням. Два роки займається в технічному гуртку у Будинку творчості. Особливо цікавиться механікою. Постійно заходить на сайти, пов’язані з технікою, робить моделі. Два роки займався бойовими мистецтвами, баскетболом. Зараз залишив спортивну секцію, оскільки “вирішив підтягнутись у навчанні”. Відвідує підготовчі курси при технікумі. Середній бал успішності – 8 (6 з алгебри, хімії, біології; 12 з праці).

З характеристики класного керівника Сергійко вирізняється активністю до знань, які вимагають як фізичного, так і розумового навантаження. Більшість вчителів-предметників вказують, що у Сергійка є активний інтерес до теоретичних питань з предметів, до розкриття змісту явищ, їх причинних залежностей та закономірностей. Учителі відмічають здатність Сергія швидко засвоювати матеріал, особливо той, що вимагає вирішення практичних завдань.

Батьки радять Сергієві вступати в технікум, якщо не вступить – навчатись в 10-11-му класах та знову вступати до того ж технікуму.

Таким чином, можна відмітити наявність професійного плану, який відповідає потребам суспільства, здібностям та нахилам оптанта. Професійний план схвалений профконсультантом та реалізований Сергієм.

У даному випадку підлітка інформували про професії типу “людина-людина”.

II тип. Підліток має професійний план, узгоджений з його здібностями і потребами суспільства у кадрах та неузгоджений з наявними у нього нахилами.

Причини неузгодження професійного плану з нахилами оптанта та дії профконсультанта можуть бути такими:

1. Нахили оптанта (художні, музичні, спортивні та інші) не узгоджуються з потребами суспільства в спеціалістах даного профілю, і він свідомо обирає більш “дефіцитну” професію (наприклад, підліток, який протягом чотирьох років займався боксом у спортивній секції, має другий юнацький розряд, обрав професію водія автомобільного транспорту та хоче займатися боксом у вільний час).

Профконсультант з’ясовує, які мотиви вибору професії та чи правильне уявлення має підліток про майбутню роботу. Якщо останні не адекватні дійсності, план корегується, в гіршому випадку – затверджується. Практика показує, що дев’ятикласники у розглянутій ситуації не завжди добре інформовані про можливості продовжити заняття, які відповідають їх нахилам, у гуртках, студіях, секціях у позаурочний час. Таку інформацію учням корисно повідомити. В такому випадку дії профконсультанта аналогічні до його дій у ситуації VII типу.

2. Оптанта не знає, що можна отримати професію, співвідносно з його нахилами та рівнем здібностей (наприклад, що існують профтехучилища художнього профілю, училища, які готують робітників з професії типу “Л-П”, та ін). Профконсультант повинен повідомити необхідну інформацію. Разом з тим, в цьому випадку з’являється ризик, що знову сформований план оптанта буде відповідати ситуації XV типу (план не узгоджений з потребами суспільства). Оскільки при вступі до більшості навчальних закладів, де можна отримати професії, співвідносні з художніми, спортивними, музичними здібностями підлітків, існує конкурс і проводяться додаткові екзамени зі спеціальностей. З одного боку, оскільки профконсультант виражає інтереси суспільства, він зацікавлений у збереженні у оптанта плану, співвідносного з дефіцитом кадрів у цій чи іншій галузі; з іншого – мотиваційний аспект вибору професії учнем (а саме питання про наявні в нього нахили) також ігнорувати не можна. Досвід показує, що в такому випадку корисно повідомити оптанту необхідну інформацію та разом з ним обговорити всі “за” та “проти” даного професійного плану.

3. Нахили оптанта узгоджуються з потребами суспільства, але під впливом батьків, однолітків, випадкових обставин він обрав професію, не відповідну його нахилам. Наприклад, Андрій К., має яскраво виражені нахили до роботи з технікою, сам зібрав мопед зі старих деталей. У ході бесіди підкреслював, що йому подобається не так їздити, як збирати та ремонтувати мопед. Читає спеціальну літературу з автосправи. Це захоплення триває більше трьох років. Це ж підтверджує бабуся. Попередній намір Андрія – стати автослюсарем. Та

зустріч з викладачем електротехнічного відділення технікуму, який яскраво окреслив Андрію негативні сторони обраної професії, змінили план підлітка, і він вирішив вступити у той самий технікум, але на відділення електротехніки для отримання професії електрика налагоджувача електронної апаратури. З новою професією Андрій ознайомлений дуже поверхово, але збирається продовжити навчання на електротехнічному відділенні. “Машини від мене нікуди не дінуться”, – каже він.

У даному випадку необхідно більш ґрунтовно досліджувати мотиви вибору професії, і якщо після такого обстеження профконсультант вирішить уточнити план оптанта, то треба провести корегуючу бесіду з метою:

- роз’яснення оптанту можливих наслідків випадкового вибору;
- повідомлення учню інформації про деякі суміжні професії, співвідносні з його нахилами;
- проведення (у випадку необхідності) бесіди з батьками підлітка.

Оптанта має невірне уявлення про обрану професію та думає, що вона відповідає його здібностям. У даному випадку профконсультант належним чином інформує підлітка і залежно від його реакції план корегується або підтверджується. Наприклад, Дмитро Б., планував вступити в профтехучилище та отримати професію автослюсаря. Із бесіди з учнем з’ясувалось, що він уявляє собі майбутню роботу як збирання та ремонт двигунів. Дмитрові була надана інформація про спеціальності техніка-механіка, слюсаря-збиральника і слюсаря по ремонту автомобілів. Після бесіди підліток вирішив вступити в технікум для здобуття спеціальності механіка автотранспорту, а як запасний варіант обрав професію слюсаря з ремонту автомобілів.

III тип. Підліток має професійний план, узгоджений з його нахилами та здібностями, але неузгоджений з потребами суспільства в кадрах.

Оптанта може не знати, що обрана ним професія користується підвищеним попитом у молоді (наприклад, професія водія автотранспорту, швачки, будівельника тощо, які можна отримати в училищах та технікумах, тільки пройшовши конкурсний відбір).

Після спеціальної бесіди з підлітком або профконсультант доможеться зміни його професійного плану в співвідношенні з потребами суспільства, або рішення залишитися без змін.

Оскільки попередній план оптанта був співвіднесений з його здібностями, особливу увагу в процесі інформуючої бесіди треба було відвести суміжним професіям, схожим за предметом або метою праці. Наприклад, учениці, яка вибрала професію модельєра одягу (а її можна отримати у технікумі легкої промисловості, де має місце значний конкурс), було запропоновано: в якості першого шабля оволодіти професією кравця у профтехучилищі або оволодіти спеціальністю техніка-технолога з пошиву одягу чи модельєра взуття в механіко-технологічному технікумі.

При переорієнтації підлітка в цьому випадку найбільш важливо довести йому перспективу професійного росту, можливість поступового досягнення поставленої мети.

Оптанта може знати, що обрана ним професія не є гостро дефіцитною, але впевнений, що, ставши добрим спеціалістом, він буде корисним суспільству в цій галузі (найчастіше таке становище пояснюється відношенням до робітничих професій як до нетворчих, одноманітних, не цікавих; нерідко мотивом вибору професії слугує її престиж, що може бути зумовлено завищеним рівнем самооцінки не тільки підлітка, а й його батьків). У цьому випадку дуже важливе значення має корегуюча бесіда.

Робота профконсультанта з узгодження професійного плану оптанта з потребами суспільства надзвичайно складна, і втручання рідко буває ефективним, незважаючи на те, що план співпадає зі здібностями та нахилами підлітка. Процес виховання при виборі професії навряд чи можна втілити за одну–дві зустрічі з оптантом. Більше того, формування професійного плану учнів узгоджено з потребами суспільства – це одне з головних завдань всієї роботи з профорієнтації, яка проводиться як школою, так і багатьма іншими організаціями. Аналогічні труднощі даного типу буде відчувати профконсультант, впливаючи на оптанта в ситуаціях VII, X та V типів, які також характеризуються неузгодженістю плану чи здібностей (ситуація V типу) з потребами суспільства.

IV тип. Оптанта має професійний план, узгоджений з його нахилами та потребою суспільства в кадрах, але неузгоджений зі здібностями та станом здоров’я.

Підліток не знає своїх особливостей, які призводять до медичних та психологічних протипоказань в оволодінні вибраною професією. Інколи учень не надає значення цим особливостям, хоча й знає про їх існування; в деяких випадках він переоцінює свої сили. У корегуючій бесіді профконсультант повідомляє підліткові відповідну інформацію та відомості про доступні йому професії. Наприклад, Олеся К., учениця 11-го класу пише: “Хочу навчатися на тренерському факультеті в інституті фізкультури. Хочу отримати професію тренера з баскетболу. Професію вибрала три роки тому, за цей час вибір не змінила”.

Протягом трьох років Олеся займалась у спортивному клубі, має другий розряд з баскетболу. “Хочу підвищити розряд, – пише Олеся, – та поки не виходить”. З усіх шкільних дисциплін вона має добрі оцінки (праця – відмінно; періодично з хімії, біології семестрові оцінки також відмінні). Класний керівник підкреслює її задовільну активність у здобутті знань, які вимагають як фізичного, так і розумового навантаження, відсутність організаторських якостей. У характеристиці написано: “майже завжди згодна з думкою групи”.

Мати радить вибрати професію тренера. Класний керівник підкреслює у своїй характеристиці, що батьки (у дівчинки немає батька) “зовсім не звертають уваги на виховання доньки”.

Таким чином, профконсультант виявив наявність в учениці професійного плану та здібностей до занять спортом. Та, звернувши увагу на відсутність лідерських якостей, невисокі спортивні досягнення, прийшов до висновку про потребу переорієнтації учениці на іншу професію.

З карти інтересів учениця найбільше балів набрала з хімії та медицини, трохи менше з педагогіки. Не любить історію та право. У бесіді з'ясувалось, що Олеся захоплюється лабораторними роботами з хімії, біології, учитель з хімії підкреслює її інтерес та здібності до свого предмета.

Профконсультант порадив Олесі вступити до технікуму, щоб отримати спеціальність, пов'язану з хімією. Дівчинка після довгих вагань погодилась на рекомендацію, здала іспити в технологічний університет і була зарахована на стаціонар.

V тип. Підліток має професійний план, погоджений з його нахилами, та неузгоджений із здібностями, із потребою суспільства в кадрах.

Зазвичай в таких випадках підлітки переоцінюють свої можливості. Наприклад, Олена Ш., починаючи з п'ятого класу, захоплюється ентомологією – збирає колекції комах, читає науково-популярну та довідкову літературу на цю тему. Хотіла б у майбутньому “вивчати життя комах”, навчатися в університеті на біологічному факультеті. Не впевнена, що вступить, але сподівається, що їй допоможуть заняття на підготовчих курсах. Про високій конкурс на біологічний факультет та про значення математики для цієї науки знає, але рішення не змінює. Навчається посередньо, дуже важко їй даються математика, фізика, не подобаються деякі розділи біології. Запасних варіантів не має. Батьки радять закінчити одинадцять класів, а потім вже обирати професію.

У розглянутому випадку профконсультант повинен допомогти сформуванню реальний план, показати можливість досягнення мети поступово (в профтехучилищі або технікумі можна отримати одну із професій типу “Л-П” і далі навчатися на вечірньому або заочному відділенні університету за фахом). Однак, оскільки в даній ситуації нереальний план опанта співвіднесений з його здібностями та обумовлений завищеним рівнем самооцінки (підлітка або його батьків), вплив буває мало ефективним.

VI, VII, VIII типи. Причини формування професійного плану без урахування наявних нахилів у ситуаціях цих типів будуть аналогічні ситуаціям II типу. VI тип характеризується також неузгодженістю плану з потребами суспільства, VII – із здібностями підлітка та станом здоров'я, VIII – як із здібностями учня, так і з потребами суспільства.

Неузгодженість плану із здібностями найчастіше відмічається у підлітків, які займаються художньою або спортивною діяльністю. Для прикладу ситуацій VIII типу наводимо план Володимира Л.: “їду в “будівельний технікум” на спеціальність “будування”. На питання консультанта відповідь: “Не знаю чому. Подобається і все. Не хотілося тільки складати цеглини, тому йду в будування, там великі предмети”. Запасних варіантів професійного плану не має. Після бесіди про специфіку роботи будівельника сам сказав, що йому цікаво було б

працювати механіком, інформація про механічний технікум йому сподобалась, та від попереднього плану Володя не відмовився, оскільки в будівельний технікум йдуть четверо його однокласників, які займаються разом з ним у футбольній команді ДЮСШ.

Весь час ходить на спортивні заняття. Чотири роки займається в секції футболу, планує займатися і далі. Грає в хокей п'ять років у команді міста. Читає газети про спорт. Батьки серед улюблених занять відмічають тільки заняття спортом. Володя любить читати історичні книги.

Домінуючі оцінки – задовільні (“добре” з географії, історії, креслення, фізкультури; “відмінно” з праці). Класний керівник підкреслює задовільну активність стосовно занять, які вимагають як розумового, так і фізичного напруження. Найнижчі оцінки дає вчитель математики. Він підкреслює, що Володя предметом не цікавиться, для засвоєння знань потребує великої кількості вправ, не справляється з навчальною роботою, має малий запас знань, не вміє оперувати ними. Учитель креслення підкреслив інтерес до практичної роботи з предмета, і те, що Володя успішно навчається та активно працює на уроках креслення, разом з тим підкреслює, що кількість вправ, необхідних йому для засвоєння навчального матеріалу, повинна бути більшою, ніж передбачено програмою. Учителі гуманітарних наук підкреслюють інтерес Володі до окремих яскравих фактів матеріалу, що вивчається, і те, що він швидко засвоює матеріал.

Батьки рекомендують Володі закінчити 9 класів і технікум або одинадцять класів та інститут. Конкретної професії не називають.

Таким чином, відмічаємо, що план учня не співвіднесений з його нахилами, вираженими в основному у спортивній діяльності. Крім того, оскільки математика та креслення в будівельному технікумі – профільюючі предмети, на даний момент вважаємо план оптанта невідповідним до його здібностей. Далі, оптанта хоч і планує діяльність у сфері матеріального виробництва, на даний момент він не має необхідного рівня підготовки, щоб витримати конкурс у цей технікум, отже необхідна робота по узгодженню його плану з потребами суспільства. З Володею була проведена відповідна роз'яснювальна робота і надані рекомендації відповідних видів професійно-технічних училищ. З рекомендацією консультанта Володя не погодився. Він вступав у будівельний технікум, не здав математику і вступив до профтехучилища на одну із будівельних спеціальностей.

Дії профконсультанта обумовлюються причинами, які викликають неузгодженість плану і нахилів (про них вже говорилось). Нерідко в таких ситуаціях доводиться не корегувати план оптанта, а фактично створювати новий. У таких випадках необхідно провести додаткове спеціальне дослідження (аналогічне ситуації, коли учень не мав плану і не мав відповідних здібностей). У ситуаціях VI-VIII типів при розробці рекомендацій профконсультант базується не тільки на даних експериментального обстеження, а й на якостях, які проявляються в діяльності, до якої підліток виявляє здібності та у формуванні оптимального плану враховуються мотиви зробленого вибору. Це означає, що при виборі рекомендацій особливу увагу приділяють інформації про обрану професію, про суміжні з нею спеціальності, які можна отримати на різних рівнях навчання.

Практично у більшості випадків, розглянутих нами, профконсультанту доводилось виходити з того, що оптанта не бере до уваги свої нахили і погано знайомий з обраним видом діяльності, тобто за завданнями впливу ці випадки наближені до ситуацій, в яких підліток не має здібностей.

Знання профконсультантом різних типів профконсультаційних ситуацій і відповідних шляхів їх реалізації у профорієнтаційній роботі дозволяє поліпшити ефективність проведення профконсультаційної роботи з молоддю.

У подальших дослідженнях варто деталізувати профконсультаційні ситуації і конкретизувати їх опис, виділивши відповідні підтипи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І.Д. Образ “Я” як мета формування і розвитку особистості // Педагогіка і психологія. – 1998. – №2. – С. 30-41.
2. Вітковська О.І. Профконсультаційна бесіда як форма здійснення психологічної допомоги особистості у виборі професії // Педагогіка і психологія. – 2001. – №2. – С. 109-120.
3. Клімов Е.А. Общая типология ситуаций (казусов) и структура мыслительных задач, возникающих в практике работы профконсультанта // Вопросы теории и методики индивидуальной профконсультации учащихся. – Л., ВНИИ профтехобразования, 1976.

4. Климов Е.А. Правильный выбор профессии и методика профессиональной консультации // Памятка профконсультанту. – Л., 1969. – С. 113-118.
5. Королькова Г.Ф. Некоторые особенности работы профконсультанта в зависимости от профессиональных планов оптанта и разновидностей профконсультационных ситуаций // Вопросы теории и методики индивидуальной профконсультации учащихся: Научные труды. /Отв. Ред. Е.А. Климов. – Л.: Всесоюзный НИИ профтехобр., 1976. – Вып. 32. – С. 81-88.
6. Критерии и показатели готовности школьников к профессиональному самоопределению /Под ред. С.Н. Чистяковой, А.Я. Журкиной. – М.: Филология, 1997. – 80 с.
7. Психологические вопросы трудового воспитания / Под ред. В.И.Войтко, В.А.Моляко. – К., 1979.

Микола ЯНЦУР

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ МОДЕРНІЗАЦІЇ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА

Соціально-економічні перетворення в нашій країні диктують відповідні умови створення та функціонування ринку праці, який не може успішно існувати без ефективного вирішення проблем профорієнтації. Ці проблеми постійно трансформуються залежно від політичного устрою країни, її економічного розвитку, виробничих відносин у суспільстві та інших факторів. Як відомо, розробка теоретичних питань професійної орієнтації розпочалася у кінці XIX – на початку XX ст. Засновником наукової профорієнтації вважають американського соціолога Френка Парсона, який виділив три основні положення успішного вибору професії: вірна самооцінка нахилів, здібностей, інтересів, прагнень, можливостей і обмежень; знання того, що необхідно для успішної діяльності по кожній із професій, що вибирається; уміння зіставити результати самооцінки зі знаннями вимог професій [15]. Далі вони знайшли розвиток в роботах психотехніків і педагогів у 20-30-х роках минулого сторіччя. Але найбільший розвиток в СРСР науково-теоретичні та емпіричні основи профорієнтації отримали у 60-80-х роках XX ст. у роботах таких вчених, як Н. Дяченка, О. Голомштока, Л. Йовайши, М. Захарова, Є. Клімова, І. Назімова, Є. Павлутенкова, М. Калугіна, К. Платонова, О. Сазонова, А. Сейтешева, В. Симоненка, В. Сінявського, Н. Степаненкова, Б. Федоришина, М. Тименка, М. Титми, С. Чистякової, П. Шавіра, Г. Щокіна, В. Ярошенка та ін. Але всі вони розроблялися в умовах соціалістичної планової економіки радянської наддержави.

З отриманням Україною незалежності і переходом її до побудови ринкової економіки виникла нагальна потреба трансформації концептуальних положень соціалістичної профорієнтації до умов сучасного суспільства. Така трансформація знайшла своє відображення у схваленій на початку 1994 року Кабінетом Міністрів України Концепції державної системи професійної орієнтації населення [7], в розробці якої брали участь провідні вчені-профорієнтатори того часу. Це дало поштовх до активізації наукових розвідок у цій галузі. Тому ми, спільно з В. Зінченком, Є. Павлутенковим, М. Тименком у 1994 році започаткували концептуальні підходи до профорієнтації учнівської молоді [4]. На основі цих підходів у 1995 році було розроблено “Положення про професійну орієнтацію молоді, яка навчається” [11]. Таким чином, в середині 90-х років XX ст. в Україні було сформовано методологічні основи профорієнтації учнівської молоді. Але умови розбудови сучасного суспільства вносять відповідні корективи в підготовку і розподіл трудових ресурсів країни та їх зайнятості. А це в свою чергу призводить до відповідної трансформації всієї системи профорієнтації. Тому розглянемо основні науково-теоретичні підходи до розбудови цієї системи.

Професійне самовизначення у психології розглядається як значущий компонент професійного розвитку особистості, а також як критерій одного з етапів цього тривалого і складного процесу. Завершується він тільки тоді, коли у людини сформується позитивне емоційно забарвлене і реалістичне відношення до себе як до суб'єкта професійної діяльності. Тому свідомий вибір професії виступає показником сформованості професійного самовизначення і переходу його у нову фазу професійного розвитку. Цей показник є основним критерієм ефективності роботи з профорієнтації в шкільний період, оскільки кожний учень до закінчення навчання в школі повинен уміти свідомо вибирати професію. Але вибір професії є одночасно актом самообмеження, відмови

від багатьох інших видів діяльності. У майбутньому людина може змінювати вид своєї професійної діяльності під впливом різноманітних зовнішніх і внутрішніх факторів. Тому під професійним самовизначенням розуміється неодноразовий вибір професії, а перманентний процес самопізнання, формування інтересів, основних та резервних професійних намірів стосовно вибору форм навчання та навчального закладу, професійної перспективи, визначення напрямків перекваліфікації, що проходить через всі етапи навчальної та трудової діяльності людини.

Право людини на вільний вибір фаху, роду діяльності в нашій країні розширює можливості молоді у професійній структурі суспільства. Але ця воля не вказує на нічим не обмежене виконання будь-яких інтересів і намірів особистості. Під вільним вибором слід розуміти усвідомлене професійне самовизначення, за якого установки особистості при виборі професії, з одного боку, узгоджуються з потребами суспільства, а з другого боку, співвідносяться з особистими даними, тобто здібностями, покликаннями, професійною підготовкою, освітою і психофізіологічними якостями. Тому існує об'єктивна соціально-економічна, виробнича і психофізіологічна обумовленість вибору професії, що обмежує можливості адекватного професійного розподілу. Але це не означає, що існує фатальна обумовленість вибору професії вродженими задатками, особистими даними. Життя показало, що люди з нормальним фізичним і психічним розвитком біологічно придатні до оволодіння більшістю професій, хоча тривалість пристосування їх до відповідної області трудової діяльності буде неоднаковою у зв'язку з відмінностями у здібностях і психофізіологічних особливостях. Тому проблему взаємовідношення "Людина – професія", тобто проблему відповідності особистих даних професійним вимогам в обраній сфері праці, не слід трактувати однозначно, у плані абсолютної придатності людини до відповідної професії.

Виходячи з цього професійна орієнтація має два аспекти: *перший* – її вплив на формування професійних інтересів людей, насамперед позитивних мотивів вибору професії, які забезпечують узгодження інтересів особистості і суспільства; *другий* – виявлення професійних вимог і психологічний аналіз професії, з одного боку, та оцінка психофізіологічних властивостей і якостей учнів з урахуванням проби їх сил в обраній діяльності, з другого.

Вибір професії є складним процесом і обумовлюється діями багатьох різноманітних факторів:

- факторами суспільного, економічного і виробничого впливу на професійні інтереси і мотиви вибору професії, тобто факторами, які впливають на формування ціннісних орієнтацій та професійної спрямованості в цілому;
- факторами особистісного характеру: потребами, інтересами, нахилами, намірами, здібностями і психофізіологічними якостями, характерологічними рисами людей, рівнем їх загальноосвітньої і професійної підготовки;
- факторами, які пов'язані з потребами суспільства в кадрах, з характером вимог професій і трудової діяльності до людини, з народними традиціями.

Урахування всіх цих факторів є необхідною умовою добре організованої профорієнтації, яка, не обмежуючи свободу професійного самовизначення людей, підвищує ймовірність правильного вибору професії. Крім об'єктивних, на створення і реалізацію професійних планів, суттєво впливають фактори соціально-психологічного і власне психологічного порядку. *Перші* впливають через суспільну думку про престиж професій, через соціально-економічні та виробничі умови, а також через установки, моду і традиції безпосереднього соціального оточення, формальних і неформальних груп, найавторитетніших осіб.

Власне психологічний фактор, який визначає придатність до тієї чи тієї професійної діяльності, включає комплекси установок, рис характеру, досвіду, що сформувались під впливом життя і які відображають діючі умови виховання і освіти, а також здібності, інтереси і домінуючі мотиви на даний момент. Цей фактор особливо складний для визначення і управління, оскільки його дія визначається тривалим процесом розвитку, багатством різноманітних зовнішніх і внутрішніх станів особистості, колами спілкування, в які вона включалась, різноманітним попереднього життєвого досвіду. Саме від цього фактору, головним чином, залежить наявність чи відсутність рішення про вибір професії, його адекватність і реалістичність.

Остання група факторів – *суб'єктивного* характеру. Це фактори індивідуально-психологічних відмінностей, які базуються на природних даних, від яких залежить можливість вибору і успішність оволодіння низкою професій, що висувають особливі, підвищені вимоги до деяких спадково обумовлених якостей: сили, рухливості, лабільності нервових процесів та ін. До цієї групи факторів можна зарахувати і ряд фізіологічних, медичних, фармакологічних, антропологічних показників, які є суттєвими для деяких професій.

Таким чином, структура професійного самовизначення включає в себе потребу, зміст якої складають мотиви. Потреба породжує різнопланові протиріччя. Діяльність особистості з усунення протиріч формує професійну спрямованість і професійну самосвідомість, які, в свою чергу, формують професійний інтерес, що визначає нахили. Нахили спонукають особистість до перетворюючої діяльності. В процесі активної проби сил проходить перевірку самооцінка професійної придатності людини. Кінцевим результатом даного процесу є виникнення відповідного професійного наміру, який заключається в змісті індивідуального професійного плану особистості.

Все сказане вище дозволяє розглядати профорієнтацію як складне і багатопланове явище, яке поєднує економічні процеси з соціальними, освітянські з психологічними, фізіологічними, виробничими, як сукупність виховних, розвивальних і навчальних впливів, що забезпечують самостійність, свідомість у виборі, оволодінні і реалізації кожним членом суспільства професійної діяльності, яка відповідає нагальним потребам країни і дозволяє максимально реалізувати здібності і нахили особистості. З урахуванням перетворень, які відбуваються в нашому суспільстві, формуються і нові підходи у профорієнтації, які повинні ґрунтуватися на творчому активному співробітництві всіх суб'єктів профорієнтації: системи освіти всіх рівнів, включаючи учнів і педагогів, служби зайнятості, центрів професійної орієнтації, сім'ї, громадськості, засобів масової інформації, підприємств, організацій молоді та ін. При сучасних темпах зміни умов, змісту і засобів праці необхідна систематична оперативна і довготривала професійна орієнтація, яка виступає важливою складовою неперервної освіти. Тому для фахівців у галузі профорієнтації результатом діяльності в професійному самовизначенні, як відмічає Є. Клімов, є стан готовності підростаючої людини до свідомого, самостійного обмірковування (і зараз і надалі) свого професійного майбутнього відповідно до найважливіших загальнолюдських ціннісних уявлень і соціальних норм. Тому необхідність у керівництві професійним самовизначенням постійно відтворюється в суспільстві як результат нормальних протиріч його розвитку і у зв'язку з цим відповідні питання складають органічну ланку в системі роботи школи, служби зайнятості та молоді [6].

Роботу будь-якого соціального інституту, який виступає суб'єктом профорієнтації, виходячи зі світового досвіду, на що вказується в ряді наукових праць психолого-педагогічного спрямування [8; 14; 15; 16; 17; 21 та ін.] і відповідних положеннях ЮНЕСКО, необхідно будувати на основі таких вихідних принципів:

- безумовне дотримання права людини, незалежно від раси, віросповідання, на самостійний і вільний вибір професії відповідно до покликання, здібностей, професійної підготовки, освіти з урахуванням потреб суспільства в кадрах;
- забезпечення системності і усвідомленості у формуванні профорієнтаційних знань і вмінь;
- узгодження усвідомленого інтересу особистості і суспільства при визначенні трудового шляху;
- забезпечення загального і професійного розвитку особистості відповідно до поставлених перед собою завдань;
- тривалість і багатоетапність, систематичність і наступність профорієнтаційних впливів, що забезпечує неперервний процес профорієнтації і освіти особистості з урахуванням її вікових та індивідуальних особливостей;
- дійовий характер профорієнтації, активний пошук своєї професії;
- єдність управління і самоуправління в ході профорієнтації особистості;
- забезпечення єдності цілей і дотримання доступності, послідовності, безперервності профорієнтаційних впливів усіма учасниками профорієнтаційної діяльності;
- забезпечення рівної поваги до різних видів трудової діяльності, соціальної рівності трудових постів у суспільстві.

Профорієнтаційна робота, яка будується на цих принципах, передбачає формування у молоді професійної перспективи – розгорнутих у часі життєвих планів, спрямованих на вибір або перевибір професії і ствердження себе як суб'єкта професійної діяльності.

Спираючись на розглянуті теоретичні положення, ми сформулювали уточнені наукові основи системи профорієнтації учнівської молоді стосовно сучасних умов. Професійна орієнтація являє собою цілісну систему соціально-економічних, психолого-педагогічних, медико-фізіологічних та виробничо-технічних заходів, спрямованих на забезпечення активного, мобільного, свідомого особистісно-зорієнтованого професійного самовизначення та трудового становлення особистості з урахуванням своїх можливостей та індивідуальних особливостей і кон'юнктури ринку праці для повноцінної самореалізації в професійній діяльності.

Основою професійного самовизначення є самопізнання та об'єктивна самооцінка індивідуальних особливостей, зіставлення своїх професійно важливих якостей, можливостей з вимогами професій та кон'юнктурою ринку праці. Тому основною *метою* профорієнтації як ланки системи відтворення трудових ресурсів є оптимізація, узгодження інтересів особи та суспільства у виборі сфери професійної діяльності. Для досягнення цієї мети та підготовки молоді людини до свідомого професійного самовизначення, як ми визначили, необхідно вирішити ряд *завдань*: сформувати адекватне, об'єктивне відношення до себе, праці, суспільства і професійної діяльності, сформувати установку на власну активність та самопізнання як основу професійного самовизначення; ознайомити зі світом професій, кон'юнктурою ринку праці, правилами вибору професії; забезпечити самопізнання та формування "образу Я" як суб'єкта майбутньої професійної діяльності; сформувати вміння аналізу різних видів професійної діяльності, враховуючи спорідненість їх за психологічними ознаками і подібність вимог до людини; сформувати вміння зіставляти "образ Я" з вимогами професій до особистості та кон'юнктурою ринку праці й створювати на цій основі особистий професійний план та перевіряти його; створити умови для перевірки можливостей самореалізації в різних видах професійної діяльності шляхом організації профпроб; забезпечити розвиток професійно важливих якостей особистості; сформувати мотивацію і психологічну готовність до зміни професії і переорієнтації на нову діяльність; виховувати загальнолюдські та загальнопрофесійні якості та розумні потреби.

Проведений нами системний аналіз існуючих теоретичних підходів до профорієнтації з урахуванням визначених завдань дає підстави вважати, що професійна орієнтація є інтегральною динамічною науково-практичною системою взаємодії особистості і суспільства (різноманітної на різних вікових етапах розвитку людини), яка об'єднує процеси аналізу професії, діагностики якостей особистості, самоаналізу, професійних проб, вибору або перевибору певного виду трудової діяльності чи конкретної професії та адаптації до неї. Профорієнтація здійснюється послідовно і цілеспрямовано в усіх навчально-виховних закладах, установах, на підприємствах, центрах профорієнтації, починаючи з дитячого садка і початкової школи. Структурно система профорієнтаційної роботи з молоддю поділяється на ряд взаємопов'язаних і взаємодіючих *компонентів*, об'єднаних спільністю мети і єдністю управління: професійна просвіта (інформація), попередня профорієнтаційна психодіагностика, професійна активізація, професійна консультація, професійний відбір (добір), соціально-професійна адаптація, професійна переорієнтація, професійне виховання та розвиток і професіографія. На практиці ці компоненти функціонують у цілісній єдності, але кожен з них має свої специфічні завдання, зміст, форми і методи.

Професійна просвіта – забезпечує формування в молоді уявлень, понять та знань про світ професій, їх вимоги до особистості, соціально-економічні, психологічні і фізіологічні умови правильного вибору професії, способи та умови здобуття професії, виховання позитивного відношення молоді людини до різних видів діяльності, формування мотивованих професійних намірів з урахуванням бажань і можливостей особистості та потреб ринку праці. Важливість цього компоненту полягає в тому, що він розширює кордони вільного вибору професії, адже чим більше знає людина про різні види виробництва і професії, про зміст і умови праці, шляхи отримання тієї чи тієї спеціальності, вимоги, які висувають вони до людини і т.п., тим свідоміший буде її вибір. Профпросвіта повинна бути глибокою за змістом, урахувати вікові особливості, потреби ринку праці. Інформація має бути об'єктивною, прогностичною,

всебічною, впливати емоційно, будуватися на любові до будь-якого виду діяльності. Зміст, форми і методи профпросвіти різноманітні і залежать від вікових особливостей людини на різних етапах всієї профорієнтаційної роботи. Будується вся профпросвіта на основі професіографії, особливо класифікації професій, та професійному вихованні. Детальніше даний компонент розкрито нами в деяких роботах [5; 10; 13 та ін.].

Попередня профорієнтаційна психодіагностика – дослідження і оцінка індивідуальних властивостей особистості з метою проведення професійної орієнтації і прогнозування професійної придатності людини. Вона дозволяє визначити рівень розвитку загальних і спеціальних здібностей, ступінь сформованості різних якостей особистості, рівень інтелектуального розвитку людей та їх індивідуально-типологічні особливості на різних вікових етапах. Ці дані допоможуть планувати і організовувати профорієнтаційну роботу в навчально-виховних закладах та центрах профорієнтації на основі її диференціації та індивідуального підходу. Результати профдіагностики повинні використовуватися таким чином, щоб активізувати бажання молоді до самопізнання і самовдосконалення. Проводиться вона протягом тривалої спільної праці профконсультанта, психолога і молоді людини на основі принципу педагогіки – співробітництва. Тому одне з головних завдань профдіагностики молоді – максимально точно визначити ту межу, де з'єднуються “я хочу” і “я можу”. Детальніше цей компонент розкрито в роботах [13; 19 та ін.].

Професійна активізація – це розвиток інтересів, нахилів, здібностей учнів в різних видах професійної діяльності (реальної чи змодельованої), що передбачає включення їх в активну “пробу сил” або так звані професійні проби, в процесі яких учні отримують реальний досвід початкової праці в обраній сфері діяльності. Даний компонент профорієнтації значною мірою реалізується в підлітковому і юнацькому віці. Умови, в яких підліток перебуває в школі і вдома, породжують у нього потреби і мотиви, які характеризуються бажанням увійти в світ діяльності дорослих. Але цього недостатньо для професійного самовизначення, оскільки будь-яка професія характеризується своїми знаннями, вміннями, навичками і професійно важливими якостями особистості. Вони розвиваються, перш за все, в процесі всієї трудової підготовки школярів, на всіх уроках і в позаурочний час. Але для забезпечення даного процесу особливу увагу важливо надавати індивідуальній роботі з учнями: необхідно кожному знайти відповідне заняття, яке максимально відповідає його особистим якостям і можливостям. Найкраще це реалізується в професійних пробах, де молода людина отримує досвід тієї роботи, яку вона вибрала, і намагається визначити, чи відповідає зміст і характер цієї праці її інтересам, нахилам і здібностям. Але професійна активізація не завершується професійними пробами, які виконуються в школі, вдома, у різноманітних гуртках і секціях за відповідною системою, а продовжується в старших класах на засадах диференційованого підходу шляхом включення учнів в допрофесійне або початкове професійне навчання на базі школи, міжшкільних навчально-виробничих комбінатів і т.п. Все це дозволяє розвинути і закріпити в молоді людини професійні наміри, що веде до ґрунтовного професійного самовизначення. Повніше зміст цього компонента розкрито в роботах [1; 13 та ін.].

Професійна консультація ґрунтується на взаємодії профконсультанта та особи, яка потребує допомоги у виборі професії, навчального закладу, профілю навчання з метою встановлення видів діяльності, які найбільше підходять даній особі з урахуванням її інтересів, нахилів, здібностей, індивідуально-типологічних особливостей, досвіду і потреб ринку праці. За змістом профконсультація буває довідковою, діагностичною, медичною і формуючо-коректуючою. Вона являє собою ряд поступових взаємопов'язаних дій різних спеціалістів, щоб підвести людину до свідомого вибору або перевибору професії. Тому можна виділити декілька її етапів: попередній, інформаційно-довідковий, початково-формуючий, уточнюючий, корекційний, основний формуючий і контрольний. Таким чином, професійна консультація – це довготривалий процес і всі результати його необхідно фіксувати в профконсультаційній картці або щоденнику вибору професії. При цьому інформація, яка фіксується, повинна бути достатньо лаконічною, мати рекомендаційний, роз'яснюючий характер, розвиваючу спрямованість, відповідати етичним нормам (коректність, конфіденційність, доброзичливість, позитивний характер заключення і т.п.). Деякі питання реалізації цього компонента розкрито нами в роботах [12; 13 та ін.].

Професійний відбір – в широкому розумінні це комплексне дослідження особистості з метою прогнозування її професійної придатності на основі наявних у неї фізичних і психічних відмінностей. Під ним також розуміють спеціально організований дослідницький процес, мета якого – виявити і визначити за допомогою науково обґрунтованих методів ступінь і можливість психофізіологічної і соціально-психологічної придатності претендентів на навчання і роботу за складними відповідальними професіями. Виділяють чотири компоненти профвідбору: медичний, соціально-психологічний, педагогічний і психофізіологічний. За своєю суттю і критеріями оцінки ефективності профвідбір є соціально-економічним заходом, а за методами – медикобіологічним і психолого-педагогічним. Профвідбір поділяють на два види: констатуючий – передбачає розв’язування питання про придатність до професії тієї чи іншої особи в формі “придатний” або “непридатний”, і організуючий (професійний добір) – виявити і оцінити індивідуальні особливості людини, які є показниками не до однієї, а до декількох професій, що великою мірою відповідає потребам і завданням професійно-навчальних закладів, підприємств, організацій і взагалі ринку праці. Зміст і методика проведення профвідбору розкриті нами в роботах [20 та ін.].

Соціально-професійна адаптація – це поступове активне пристосування людини до умов професійного навчання або професійної праці, тобто включення молодого людини у трудову діяльність. Цей процес характеризується, з одного боку, передачею молодим спеціалістам накопиченого досвіду попередніх поколінь працівників, з іншого – “екстеріорізацією” отриманих раніше знань, тобто їх впровадження в практичну діяльність. Таким чином, адаптація проявляється не тільки в пристосуванні молодого спеціаліста до нових умов трудової діяльності, але і в готовності до праці, в способах діяльності, які дозволяють оволодіти професією. Виділяють два її аспекти: безпосередньо професійну і соціально-психологічну адаптацію. Професійна адаптація молодого людини обумовлена включенням особистості в складну систему суспільно-виробничої діяльності. Об’єктивною стороною її виступає обмін діяльністю на основі розподілу праці, тому вона включає в себе і процес професійного навчання та отримання виробничого досвіду. Цей процес дуже складний, і серед факторів, які впливають на нього, особливе місце займає свідомий вибір професії індивідом та наступне відношення до неї, яке формується задовго до професійної діяльності. Молоді спеціалісти зі стійкою професійною спрямованістю адаптуються швидше до нових для них соціально-виробничих умов. Процес адаптації завжди пов’язаний з пристосуванням до нового, з перебудовою старих звичок, стереотипів, з необхідністю звикнути до нових людей, з усвідомленням нових цілей і завдань трудового колективу як власних. Все це вимагає від молодого людини моральних і психофізіологічних зусиль, що пов’язано з правильно організованим професійним вихованням ще в школі.

Професійна переорієнтація – тривалий, виключно складний і суперечливий процес переходу особистості від однієї професії до іншої на основі вже набутих професійних якостей, важливої особистісної і суспільної цінності. Розпочинається переорієнтація задовго до звільнення з попереднього місця роботи, а завершується повним опануванням новою діяльністю. Тобто, вона пов’язує як два стани професіоналізму, так і два різновиди рівноваги (відповідності) між особистістю і вимогами обох видів діяльності. Тому в процесі переорієнтації для особистості характерний маргінальний (перехідний, проміжний) стан або стан “порушеної рівноваги”. Його основними ознаками є: зниження адаптованості до середовища, підвищена психічна напруженість, контрастність внутрішніх переживань, неадекватність оцінок і самооцінок, підвищена чутливість до зовнішніх впливів будь-якої модальності, зниження ефективності діяльності і т.п. [9]. Велику роль в ситуації переорієнтації відіграє діапазон професійних і позапрофесійних інтересів, широта сфер діяльності, в яких людина випробувала свої сили і накопичила відповідні знання і вміння. Цінним для даної ситуації є також сформована готовність людини до зміни діяльності та стиль реагування на життєві обставини, які змінюються, і труднощі, які зустрічаються. Ефективність дій особистості в ситуації вибору нової професії залежить від її активності, відповідальності і самостійності, що дозволяє їй не впадати в повну залежність від соціальних вимог та установок і зберігати власну позицію та планувати дії адекватно до змісту нових завдань і їх відповідності власним мотивам і цілям. Таким чином,

актуальною постає проблема формування відповідної мотивації і постійної психологічної готовності людини до зміни професії та переорієнтації на нову діяльність ще в шкільному віці.

Професійне виховання і розвиток передбачають формування і вдосконалення у молодій людини професійно необхідних і важливих якостей, перш за все, професійної спрямованості (потреб, інтересів, професійних установок, трудових і професійних ціннісних орієнтацій, ідеалів, мотивів трудової діяльності, переконань у правильності вибору) і адекватної самооцінки, професійного обов'язку, честі, гідності, етики і відповідальності, розвиток професійного досвіду і майстерності особистості. Професійне виховання і розвиток є складовою частиною системи профорієнтації і повинно пронизувати кожний із перерахованих вище її компонентів. Будується воно, перш за все, на основі профдіагностики, яка дозволяє виявити мотиви трудової діяльності і риси характеру людини, її соціальний статус та інші соціально зумовлені властивості. Розвиток виявлених властивостей особистості відбувається, насамперед, в процесі профактивізації та вивчення курсу "Основи вибору професії", проведення рольових профорієнтаційних ігор тощо. (Див. роботи [1; 5; 10; 13 та ін.]).

Успішне функціонування всіх компонентів профорієнтації можливе тільки при забезпеченні їх науково обґрунтованим професіографічним матеріалом (професіограмами, психограмами, професіографічними картками і т.п.), розробкою якого займається особлива галузь знань – *професіографія*. Її завданнями є розробка класифікацій та вивчення професій, їх психологічного, психофізіологічного, виробничого, гігієнічного змісту, а також вимог професій до рівня загальної і професійної підготовки. Предметом дослідження в професіографії є професія, окрема спеціальність або сфера трудової діяльності. Таким чином, професіографія є основою, фундаментом всієї професійної орієнтації і системоутворюючим її компоненти. Без наявності професіограм профорієнтація перетворюється в чисто догматичну агітацію і пропаганду тих чи інших професій. Професіографія в своєму змістовному аспекті може служити цілям: профвідбору; раціоналізації режиму, технології і умов праці; вдосконалення процесу професійної підготовки, а також для профорієнтаційної роботи з молоддю. Зміст цього компонента розкрито нами в ряді робіт [5; 13; 18 та ін.].

Всі компоненти професійної орієнтації тісно взаємопов'язані і їх функціонування визначається закономірностями і принципами даної системи вцілому, а поза нею вони втрачають свої функції. Сама ж система профорієнтації постійно взаємодіє з іншими системами: національним вихованням, навчально-виховним процесом, трудовою підготовкою, трудовою діяльністю вцілому і т.д. Відповідно до основним аспектів професійної орієнтації забезпечується реалізація психолого-педагогічної, соціально-економічної, медико-фізіологічної та виробничо-технічної *функцій* даної системи. *Психолого-педагогічна* – полягає у виявленні і формуванні інтересів, нахилів, мотивів, ціннісних орієнтацій, професійних намірів, розвитку психічних процесів і функцій, здібностей особистості, допомозі у пошуку свого покликання, засвоєнні системи знань, умінь, що дозволяють свідомо вибрати професію і оволодіти нею, вихованні якостей, необхідних для успішного виконання професійної діяльності. *Соціально-економічна* – забезпечує покращення якісного складу працівників, зниження плінності кадрів, задоволення людини своєю працею, підвищення продуктивності праці, раціоналізацію зайнятості населення. *Медико-фізіологічна* – забезпечує врахування вимог до стану здоров'я і окремих фізіологічних якостей, важливих для виконання професійної діяльності, визначення відхилень у стані здоров'я, схильності до професійних захворювань, корекцію профпланів відповідно до стану здоров'я і фізичних можливостей індивіда. *Виробничо-технічна* – передбачає формування системи загальнотрудових, загальновиробничих і спеціальних знань, умінь, навичок та звичок в процесі трудової підготовки і професійного навчання. Функції системи професійної орієнтації визначаються і специфікою її реалізації в закладах освіти. Це освітня, виховна і розвиваюча функції, які достатньо з'ясовані в педагогічній літературі. Функції окремих компонентів професійної орієнтації визначаються їх завданнями та змістом.

Професійна орієнтація повинна здійснюватися послідовно і мати неперервний характер, тому її умовно можна поділити на два *періоди: допрофесійний і професійний*, які включають низку *етапів*. На кожному з етапів реалізуються практично всі компоненти і функції професійної орієнтації, які розглянуто вище. Специфіка етапів визначається насамперед віком індивідів і особливостями навчальних закладів та місцем роботи.

Допрофесійний період включає початковий (пропедевтичний), ознайомчо-пошуковий і базовий (визначальний) етапи.

I. Початковий (пропедевтичний) етап: дошкільний вік, 1-4 класи. Передбачає: ознайомлення дітей з деякими професіями; формування поваги до трудівників, емоційно забарвленого позитивного ставлення до різних видів трудової та професійної діяльності, інтересу до пізнання своєї особистості; діагностику задатків, створення умов для реалізації здібностей дітей, проведення консультацій з батьками відносно розвитку їх дітей; формування початкових загально-трудо-вих умінь і навичок, здатності до взаємодії з іншими в процесі діяльності, виховання загальної культури праці шляхом залучення до посильних видів трудової діяльності. Результатом його є сформоване позитивне відношення до себе, праці, суспільства, професійної діяльності і навколишнього середовища.

II. Пізнавально-пошуковий етап: 5-7 класи. Передбачає: формування ціннісних орієнтацій, мотивації самопізнання, установки на власну активність у професійному самовизначенні та оволодінні професійною діяльністю; систематичне ознайомлення з поширеними професіями; формування умінь самооцінки, самоаналізу з метою усвідомлення власної професійної спрямованості; консультування відносно вибору профілю подальшої освіти та трудової діяльності (навчальних закладів, факультативів, спецпредметів, гуртків, секцій); створення умов для проби сил та розвитку здібностей в різних видах трудової (наближеної до професійної) діяльності; формування загально-трудо-вих і загально-виробничих умінь. Результат – вибір напрямку (профілю) продовження освіти в старших класах та сфери самореалізації.

III. Базовий (визначальний) етап: 8-9 (8-11) класи. Передбачає: вивчення наукових основ вибору професії (класифікаційних ознак професій, їх вимог до людини та спорідненість за психологічними ознаками, основних професійно важливих якостей, правил вибору професії); оволодіння методиками самопізнання, самооцінки, розвитку індивідуальних професійно важливих якостей; формування умінь зіставляти вимоги професій з власними можливостями та кон'юнктурою ринку праці; створення умов для професійної проби в різних видах професійної (чи наближеної до професійної) діяльності; консультування відносно вибору професії та навчального закладу, формування психологічної готовності до стану професійно незайнятого і в майбутньому до зміни професії. Результатом є сформованість особистісно значущого смислу вибору професії, певної професійної спрямованості (професійних намірів, планів оволодіння професією, професійної перспективи), психологічна готовність до стану незайнятого і зміни професійної діяльності та переорієнтації на нову діяльність.

Професійний період включає етапи професійного навчання та адаптації до умов професійної діяльності або переорієнтації на нову діяльність.

IV. Етап професійного навчання: професійний навчальний заклад (10-11 класи, за наявності профільної чи професійної підготовки). Передбачає: оволодіння професійними знаннями, умінями, навичками; адаптацію до навчального закладу і нового соціального статусу; формування професійної мобільності, готовності до продовження професійної освіти і самовдосконалення, професійних інтересів; розвиток професійно важливих якостей і готовності до зміни професії; уточнення подальших професійних планів і професійної перспективи. Результат – конкурентоспроможність на ринку праці та готовність до активної професійної діяльності і переорієнтації на нову діяльність.

V. Адаптаційний етап: професійна діяльність або переорієнтація на нову діяльність. Передбачає: створення умов для професійного зростання, повноцінної самореалізації потенційних сил особистості в професійній діяльності; адаптацію до трудового колективу, професії і нового соціального статусу; у випадку втрати роботи переорієнтація на нову професійну діяльність і перехід від однієї професії до іншої на основі набутих професійних якостей, найважливіших особистісних і суспільних цінностей. Результатом цього етапу є повноцінна реалізація потенцій особистості в професійній діяльності, а за необхідності – оволодіння новою професією і успішне зростання професійної майстерності.

Професійна орієнтація здійснюється за допомогою різноманітних *форм і методів*, які визначаються специфікою навчально-виховних та інших закладів освіти, служб зайнятості, молоді, етапами та рівнем підготовки спеціалістів, які займаються цією діяльністю.

Для успішної реалізації змісту профорієнтаційної роботи на всіх її етапах необхідно дотримуватись ряду умов. Передусім вона повинна ґрунтуватися на основі загальних принципів гуманізації, гуманітаризації, демократизації та забезпечуватись пріоритетом інтересів особистості та загальнолюдських цінностей, створенням умов для реалізації потенційних сил індивіда, його потреб і запитів.

Самостійність, свідомість, активність, свобода професійного самовизначення особистості забезпечуються формуванням “Образу Я” як суб’єкта майбутньої професійної діяльності на основі широкої і достовірної інформації про світ професій, кон’юнктуру ринку праці, створенням умов для самопізнання, оцінки і розвитку здібностей людини. Здійснення ранньої діагностики та створення умов для індивідуалізованого і диференційованого навчання дає можливість виявити здібних і талановитих осіб, сприяти їх розвитку.

Для організації професійних проб в різних видах діяльності необхідно забезпечити функціонування широкої мережі МНВК, навчальних цехів, майстерень та інших професійно-виробничих підрозділів, а також клубів, станцій, студій, гуртків, секцій та інших форм навчання (трудового, профільного, спеціального, початкового професійного і т.п.).

Координація дій різних відомств забезпечується створенням спільних координуючих органів та доцільним розподілом функцій і повноважень в профорієнтаційній роботі між службами зайнятості, освіти, виробництва, громадськості і т.д. Для реалізації наступності профорієнтаційної роботи необхідно забезпечити “наскрізний” характер профорієнтації, котра охоплює молодь різних вікових груп, і проведення її в навчальних і позанавчальних закладах з урахуванням їхньої специфіки.

Підготовка кадрів для профорієнтаційної роботи (вчителів, вихователів, практичних психологів, психологів-профконсультантів тощо) повинна мати випереджаючий характер, що забезпечується введенням до навчальних планів підготовки відповідних фахівців предметів профорієнтаційного циклу. Серед них основними виступають такі навчальні дисципліни: “Основи теорії професійної орієнтації”, “Методика профорієнтаційної роботи”, “Профорієнтаційна психодіагностика”, “Основи професіографії”, а також спеціальні курси “Використання ЕОМ в профорієнтації” та “Профконсультаційний тренінг і профорієнтаційні ігри”. Це дозволяє підготувати фахівців з профорієнтації до реалізації всіх завдань і компонентів системи профорієнтації на всіх її етапах. Зміст цих предметів розроблено нами і розкривається в інших статтях та окремих збірниках навчальних програм та посібниках [2; 3; 5; 10; 13; 18; 19; 20 та ін.].

Дотримання мобільності і прогностичності системи профорієнтації забезпечується врахуванням в роботі змін, які відбуваються і відбудуться у світі професій і кон’юнктурі ринку праці. Врахування традицій, етнічних особливостей, специфіки світу професій і потреб конкретного регіону забезпечується функціонуванням регіональних центрів професійної орієнтації служб зайнятості, які володіють необхідною інформацією.

Вироблення загальних вимог для розробки інформаційного, комп’ютерного і апаратного забезпечення всієї системи профорієнтації і критеріїв їх оцінки досягається створенням єдиної інформаційно-діагностичної мережі на базі сучасних інформаційних технологій, тобто їх стандартизацією. Система профорієнтації молоді не може функціонувати без нормативно-правового обґрунтування, що забезпечується розробкою законів, правових актів, посадових інструкцій, які визначають функції, права та обов’язки всіх суб’єктів профорієнтаційної роботи. Для проведення контролю та визначення ефективності профорієнтаційної роботи необхідно розробити комплекс критеріїв (показників, індикаторів) оцінки діяльності суб’єктів профорієнтації різних рівнів, що забезпечується моніторингом дієвості профорієнтації.

Розглянуті наукові основи трансформації системи профорієнтації учнівської молоді, зрозуміло, не розкривають всієї специфіки її функціонування в умовах сучасного суспільства. Але їх реалізація на практиці дозволить ефективно і економно вирішувати питання свідомого вибору професії або її перевибору і розподілу трудових ресурсів країни в умовах переходу до ринкових відносин.

ЛІТЕРАТУРА

1. Войтко А.І., Янцур М.С. Професійна активізація молоді на основі професійних проб: Методичний посібник. – Рівне: МПУ ДЦЗ, МОУ РДП, 1996. – 55 с.
2. Збірник навчальних програм з професійної орієнтації населення / Укладачі В.П.Зінченко, В.М.Ковальов, М.С.Янцур. Відповід. редактор М.С.Янцур. – К.: МПУ ДЦЗ, МОУ РДП, 1996. – 75 с.
3. Збірник програм з професійної орієнтації учнів / Укладачі В.П.Зінченко, В.Д.Симоненко, М.С.Янцур та ін. – К.: ІСДО, 1993. – 51 с.
4. Зінченко В.П., Павлютенков С.М., Тименко М.П., Янцур М.С. Концепція профорієнтації учнівської молоді // Психолого-педагогічні новини. Інформаційний бюлетень АПН України. – 1994. – № 3. – С. 5, 7.
5. Клімов Г.І., Седляр І.О., Янцур М.С. Професійна орієнтація і методика профорієнтаційної роботи (практикум). – К.: МПУ ДЦЗ, МОУ РДП, 1995. – 180 с.
6. Клімов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 412 с.
7. Концепція державної системи професійної орієнтації населення. Схвалена постановою Кабінету Міністрів України від 27 січня 1994р., N 48 // Людина і праця. – 1994. – № 4. – С. 22-29.
8. Павлютенков Е.М. Управление профессиональной ориентацией в общеобразовательной школе. – Владивосток: Изд. ДВТУ, 1990. – 176 с.
9. Петров В.П. Психологические проблемы профессиональной переориентации взрослых // Психологический журнал. – 1993. – Том 14. – № 3. – С. 79-89.
10. Пилипчук О.В., Тименко М.П., Янцур М.С. Основи вибору професії. В 2-х част. – Рівне, РОЦПОН, РДП, 1994. – 220 с.
11. Положення про професійну орієнтацію молоді, яка навчається // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – К., 1995. – № 15. – С 2-7.
12. Профессиональная консультация школьников. Метод. реком. для учителей курса “Основы производства. Выбор профессии” / Н.С.Янцур, В.И.Вангрет. – Ровно: РГПИ, РГОНО, 1988. – 67 с.
13. Профорієнтаційна робота в школі. Методичний посібник / Автор-укладач М.С.Янцур. – Рівне: МПУ РОЦПОН, РДП, 1993. – 41 с.
14. Рыжов В.А. Профессиональная ориентация и подготовка кадров в Великобритании. – М.: Высшая школа, 1991. – 159 с.
15. Сазонов А.Д., Симоненко В.Д., Авнесов В.С. и др. Профессиональная ориентация учащихся. – М.: Просвещение, 1988. – 223 с.
16. Сидоренко В.К. Наукові основи професійного самовизначення школярів // Трудова підготовка в закладах освіти. – 1999. – № 2. – С. 30-35.
17. Фукуяма С. Теоретические основы профессиональной ориентации. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 108 с.
18. Янцур М.С. Основи професіографії (практикум). – К.: МПУ ДЦЗ, МОУ РДП, 1996. – 223 с.
19. Янцур М.С. Професійна психодіагностика (практикум). – К.: МПУ ДЦЗ, МОУ РДП, 1995. – 158 с.
20. Янцур Н.С., Путинцева В.К. Организация и проведение профессионального отбора на профессии типа “Человек – техника” /Под ред. Н.С.Янцура. – К.: МГУ ГЦЗ, МОУ РГПИ, 1994. – 72 с.
21. Holland J.L. You and Your Carrier. – N. –Y.: Psychological Assessment Resources, Inc., – 1994. – 36 pp.

Віктор СИДОРЕНКО,
Олександр САУХ

**ПРОФЕСІЙНІ НАМІРИ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ:
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ**

Питання професійного самовизначення людини складні і суперечливі. Молода людина, вперше зіткнувшись з необхідністю вибрати собі професію, дуже часто встає перед низкою труднощів суб'єктивного і об'єктивного характеру. Вона повинна усвідомлювати свої справжні інтереси і нахили, бути впевненою у своїх здібностях. Їй необхідно також вміти брати до уваги наявність відповідних навчальних закладів і виробництв із достатньою кількістю вакантних місць. Вона повинна знати характер основних типів сучасних професій, враховувати матеріальні умови родини, у якій живе, рахуватися з думкою і рекомендацією батьків і вчителів тощо. Усе це ставить молоду людину перед важкими задачами, самостійно вирішити які їй часто не під силу. Тому не дивно, що ми зіштовхуємося з великим числом випадків, коли учні (навіть випускники шкіл) ще не визначили свої професійні наміри, не обрали свою майбутню професію, з фактами різних криз, пов'язаних з невдачами при вступі до професійних навчальних закладів, з розчаруванням в обраній професії.

Проблема психологічної готовності школяра до праці є, насамперед, соціально-психологічною проблемою. Вона містить у собі питання складної мотиваційної сфери його особистості, впливу його попереднього життєвого досвіду і навколишнього соціального середовища, формування його інтересів, схильностей і здібностей, розвитку його професійних знань, умінь і навичок, виховання характеру і волі учня, ставлення до авторитету дорослих і т.д. Тому ні школа, ні навіть спеціально організовані профконсультаційні і профорієнтаційні заходи не можуть цілком вирішити цієї проблеми. Психологічна готовність школярів до суспільно корисної професійної діяльності багато в чому залежить від того, наскільки самі учні навчилися усвідомлювати відповідальність перед суспільством і оцінювати свої можливості, наскільки вони усвідомлюють життєві перспективи, що відкриваються перед ними, наскільки вони вміють уявляти і планувати своє майбутнє.

Як один з показників психологічної готовності школярів до суспільно корисної праці варто розглядати характер їхніх професійних намірів. Що собою являють професійні наміри, як вони виникають і розвиваються, як вони реалізуються у виборі професії учнями різних вікових груп, чим при цьому учні керуються, які фактори визначають їхні наміри – ось коло питань, що певною мірою можуть висвітлити проблему психологічної готовності школярів до праці.

У поняття “намір” ми вкладаємо цілком визначений зміст. На відміну від подібних і часто уживаних у психологічній літературі як синоніми понять “інтерес”, “схильність” поняття “намір” містить значно більший ступінь активності і, будучи своєрідним планом людських дій і вчинків, визначає динамічну сторону особистості людини.

Багато психологів, що займалися аналізом структури складних форм людської поведінки, чимало уваги приділяли намірам особистості. Про те, що намір є важливою ланкою в структурі складних форм людської поведінки, писав С. Рубінштейн: “Основним змістом завершальної фази в розвитку вольової дії є виконання, пов’язане з наміром і планом” [5, 435]. І ще: “...У скільки-небудь складних діях, коли здійснення мети вимагає більш-менш тривалих, складних, незвичних дій, коли виконання рішення ускладнене чи в силу яких-небудь причин повинне бути відстроченим, намір виразно у ньому виступає як особливий момент. Намір є внутрішньою підготовкою відстроченої чи ускладненої дії” [5, 518].

Особливий внесок у розробку теоретичних положень психологічної підготовки молоді людини до свідомого вибору професії становлять фундаментальні дослідження Є. Клімова [1-3], К. Платонова [4], Б. Федоришина [6], В. Чебишевої [7; 8]. У їхніх працях обґрунтовується думка про те, що успішність професійного самовизначення молоді людини обумовлена не поодиноким досвідом вибору професійного шляху, а складним процесом формування професійних намірів, який, у свою чергу, вимагає наявності досить високого рівня самосвідомості, глибокого і стійкого інтересу до обраної професії, вміння орієнтуватися у світі сучасних професій і знання особливостей сучасного виробництва. Сам вибір пов’язується зазначеними авторами з керованим процесом загальноосвітньої і трудової підготовки, з моральним і соціально-психологічним формуванням особистості людини.

Таким чином, акцент у підготовці молоді до вибору професії повинен переноситися на суб’єктивні сторони професійного самовизначення, що забезпечують активність суб’єкта. Регулятором поведінки при виборі професії і є професійні наміри молоді людини. Знання особливостей професійних намірів різних категорій молоді і тих факторів, що на них позитивно впливають, є необхідною умовою ефективного керівництва процесом професійного самовизначення.

Протягом тривалого часу ми спеціально вивчали питання про наміри учнів щодо вибору своєї майбутньої професії. В основу цього було покладено результати опитування учнів V-XI класів ряду шкіл м. Києва і Київської області, Вінницької, Донецької, Львівської, Полтавської, Сумської, Тернопільської, Херсонської областей. Усього в опитуванні брало участь 5696 школярів.

У програму опитування входили письмові відповіді учнів на питання спеціально розробленої анкети, індивідуальні і колективні бесіди з учнями і їхніми батьками, бесіди з керівниками і вчителями шкіл. У бесіді з адміністрацією школи ми прагнули з’ясувати загальний характер постановки навчання і виховання в даній школі. Питання анкети були двоякого роду. Одні з них стосувалися загальних намірів учнів щодо свого майбутнього (продовжувати навчання чи працювати), інші відносилися безпосередньо до вибору професії.

Крім того, виявлявся характер відношення учнів до навчальних предметів, до професій, які опановували учні в ході профільного трудового навчання у тих школах, де вони вчилися, а також до професій своїх батьків.

Опитування випускників дев'ятих класів ми проводили наприкінці навчального року, коли перед ними поставало практичне питання: що робити далі? Ми прагнули вивчити структуру професійних намірів учнів і визначити орієнтири, за якими вони вибирають собі професію, а також виявити фактори, що впливають на їхні наміри. З безлічі факторів, що визначають наміри учнів, були виділені найбільш значимі – освіта і заняття батьків, інтерес учнів до різних шкільних навчальних предметів і зміст профільного трудового навчання в школі. Інакше кажучи, ми вирішували, по-перше, питання про вплив на вибір подальшого життєвого шляху освіти і професії батьків; по-друге, характер зв'язку між інтересами до тих чи інших навчальних предметів і професійних намірів учнів і, нарешті, як вплинуло на професійні наміри профільне трудове навчання в школі.

Для вирішення поставлених питань ми обрали шлях екстенсивного збору матеріалу, оскільки було необхідно визначити загальну тенденцію в розвитку професійних намірів різних категорій учнів. У дослідженнях такого роду важко уникнути впливу випадкових факторів, якщо одержувати дані на невеликій кількості випробуваних. До того ж при вивченні складних форм людської поведінки практично неможливо створити ситуацію, у якій можна було б врахувати усі впливи. Екстенсивний же метод збору матеріалу дає можливість багато в чому елімінувати фактор випадковості і виявити основні тенденції у розвитку особистості.

Для того, щоб врахувати віковий аспект у процесі розвитку професійних намірів учнів, ми проводили опитування учнів міських і сільських шкіл різних вікових груп – з V по XI клас включно (табл. 1).

Таблиця 1.

Склад опитуваних учнів

Класи	Кількість учнів	Хлопці		Дівчата	
		Міські школи	Сільські школи	Міські школи	Сільські школи
V	546	148	110	176	112
VI	492	134	98	142	118
VII	508	102	166	108	132
VIII	1322	476	126	424	296
IX	618	272	122	126	98
X	874	222	138	262	252
XI	1336	450	76	512	298
Всього	5696	1804	836	1750	1306

До числа соціально-психологічних характеристик людини на різних вікових етапах відноситься її ставлення до майбутнього, розуміння нею своєї життєвої перспективи. При цьому одним з головних факторів, що визначає життєву перспективу особистості, є професійні наміри. Очевидно, що в кожному віковому періоді життя людини її уявлення про характер професійної діяльності людей, з одного боку, і ті причини, що впливають на її професійні інтереси і наміри, з іншого, будуть мати різну психологічну структуру. Навіть якщо учні різних вікових груп вибирають ту саму професію, то уявляють вони її собі по-різному, а отже, і вибирають її з різних причин.

За нашими даними, найбільший відсоток учнів, що вибрали майбутню професію, припадає на учнів VIII і IX класів, а не більш старших X і XI, хоча, здавалося, що останні повинні були вже твердо знати, якою професією вони збираються оволодіти після закінчення школи. Але навіть той факт, що серед випускників середньої школи 23 % з 1336 учнів ще не визначили остаточно своїх професійних намірів, аж ніяк не завжди свідчить про їхню слабку психологічну підготовку до життя і праці. Справа в тому, що випускники – це насамперед така категорія учнів, для яких майбутнє стає, образно кажучи, сьогоденням: усі вони повинні ясно

відповісти собі на питання, що робити далі, якою професією оволодівати вже сьогодні. І ось тут-то, готуючись перейти у реальну дійсність, багато випускників відчувають протиріччя між тим, що вони хочуть у даний момент отримати, і тим, що вони фактично можуть мати. Варто особливо підкреслити, що далеко не всі учні до моменту закінчення школи вже намітили визначені шляхи подолання цих протиріч.

“Я мріяла бути модельєром сучасного одягу, але прийшла до висновку, що з мене гарного модельєра не вийде. Ось я і вирішила займатися мистецтвознавством, тому що мене дуже цікавить історія моди” (VIII клас).

“Я б хотів бути археологом. Але, напевно, цю професію я не зможу мати. Археологу потрібно гарне здоров’я, щоб їздити в експедиції, а в мене здоров’я слабке. Я буду істориком” (VIII клас).

“Я б дуже хотіла бути адвокатом. Але боюся, що цю мою мрію важко буде здійснити, так у мене мало знань. Усе вирішать іспити” (VIII клас).

“Моя мрія – бути музичним критиком. Я вивчаю музику. Але мої успіхи не дуже великі. Тому я після закінчення IX класу буду поглиблено вивчати біологію, щоб потім стати біологом” (VIII клас).

“Раніше подобалася спеціальність, яку ми освоювали в навчально-виробничому комбінаті, – водія. Але потім я до цієї спеціальності охолонув, занадто вона традиційна. Я цікавлюся математикою, фізикою, біологією. Зараз більше, ніж раніш, хочу стати біофізиком. У цій області ще мало зроблено. Я відчуваю, що зможу щось зробити” (X клас).

Аналіз даних опитування показує: динаміка між бажаною і реально обраною професією має досить чіткі вікові закономірності. Так, наприклад, у п’ятих класах лише 1 % тих, які мріяли про одну професію, а прийдеться, на їх думку, вибрати іншу, у восьмих – 15 %, а у випускних (дев’ятих, одинадцятих) таких учнів біля чверті.

Пояснити цей факт можна таким чином. Вибір професії вимагає від людини не тільки гарного знання самої професії, але і досить об’єктивної оцінки своїх здібностей. І справді, багато учнів не завжди можуть вибрати бажану професію, насамперед тому, що усвідомлюють відсутність необхідних здібностей. Варто підкреслити, що кількість учнів, так чи інакше оцінюючи свої можливості, росте від V до XI класу, досягаючи максимуму у випускних класах (відповідно 11; 14; 20; 42; 64; 59; 91 %).

Вікові особливості професійних намірів учнів виступають і у виборі конкретних професій. При цьому звертає увагу характерна відмінність в професіях, що вибирають хлопчики і дівчатка. Так, наприклад, у хлопчиків п’ятих класів популярні професії льотчиків (її вибрали 25 % учнів, переважно із сільських шкіл), шоферів (12%), спортсменів (8%), моряків (8%). Кваліфікованими робітниками захотіли стати всього 7 % п’ятикласників.

Інша картина в дівчаток-п’ятикласниць, 20% з них вибрали професію вчителя, при цьому більшості подобається професія вчителя початкових класів. На другому місці у них професія лікаря. Її хотіли б мати 18% учнів. Популярна в них професія виховательки дитячого саду. Багато хто збирається присвятити себе творчості стати балеринами, акторками, музикантами і співаками.

До IX класу список обраних професій значно змінюється. Різко скорочується кількість виборів професії льотчика, моряка, зникає професія спортсмена. На перше місце виходить вибір професії інженера (36% учнів), популярні серед них і професії фахівця із середньою технічною освітою (13% хлопчиків хотіли б мати саме її). Менш популярна професія шофера (8%). А от професія кваліфікованого робітника як і раніше вабить деяких (7% учнів – та й то здебільшого із сільських місцевостей – виявило намір стати робітниками). Бажаючих працювати у сільськогосподарському виробництві виявилося ще менше. У дівчаток як і раніше популярні професії вчителя – 18%, лікаря – 14%, хіміка – 14%. Знизилася кількість учнів, що хотіли бути вихователями в дитячих садах. Дуже незначна кількість дівчаток хотіла б мати робітничі професії.

До XI класу професійні наміри учнів зазнають істотніших змін: як у групі юнаків, так і в групі дівчат різко зростає загальне число обраних професій. Разом з тим чітко виявляється різниця в обраних професіях між першими і другими. Абсолютна більшість юнаків (54%) виявили бажання мати професію підприємця. Разом з тим з’являється і професія математика (6 %), а також професія лікаря (4 %), журналіста (2 %), юриста (2 %), геолога (2 %), інші (3 %) могли б задовольнитися середньою технічною спеціальністю. Професію кваліфікованого

робітника бажають мати далеко не всі. У дівчат – учнів десятих класів – переважно виступають усі ті ж професії вчителя (16%), лікаря (16%); досить багатьох з них (13%) валять технічні вузи (переважно економічні факультети); популярні і професії хіміків (10%). Є серед них і ті, хто хотіли б бути працівником мистецтва, геологом, журналістом, юристом. Але дуже мало таких, хто хотів би після школи піти на промислове виробництво або в сільське господарство.

Якщо проаналізувати всі професії, обрані учнями, з погляду того, якої освіти вимагає кожна з них, то картина виявляється така. Число учнів, які хотіли б мати професію, що вимагає вищої освіти, росте від класу до класу (табл. 2), досягаючи максимуму у випускних класах школи.

Для того, щоб з'ясувати, наскільки стійкі професійні наміри учнів різного віку, ми провели повторне опитування учнів через три місяці. В обох випадках учні повинні були відповісти на запитання про те, яку професію вони збираються мати в майбутньому. Повторне опитування показало зміни у виборі назв майбутніх професій. При цьому чітко окреслились вікові особливості учнів.

Таблиця 2

Кількість учнів, які вибрали професії, що вимагають вищої освіти

Стать	Клас						
	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI
Хлопці	33	35	41	50	70	92	106
Дівчата	67	58	60	77	87	89	103

У таблиці 3 зазначений відсоток учнів різних класів, які при повторному опитуванні вказали іншу професію.

Таблиця 3

Зміна професійних намірів учнів при повторному опитуванні

Стать	Клас						
	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI
Хлопці	42	53	40	23	36	16	17
Дівчата	35	40	32	18	37	23	19

З таблиці 3 видно, що в більш молодших класах (V-VII) майже половина учнів при повторному опитуванні називали іншу професію, а не ту, котру вони вказували спочатку. З восьмикласників таку групу складає менше чверті учнів. У дев'ятих класах число учнів цієї групи знову зростає, у десятих і одинадцятих воно знижується.

Отже, повторне опитування учнів різних вікових груп показало, що в усіх без винятку класах є групи учнів, які на питання відносно майбутньої професії давали різні відповіді. Правда, у випускних класах (дев'ятих і одинадцятих) таких учнів було менше, ніж у всіх інших. Останнє пояснюється тим, що позиція випускників відносно майбутньої професії більш визначена порівняно з позицією учнів інших класів.

При цьому професії, які учні називали при повторному опитуванні, дуже часто не мали нічого спільного з названими раніше, однак відносно рівня освіти тут коливань не було. У старшокласників жодна з вибраних повторно професій по освітньому цензу не була нижчою за ті, які були вибрані при першому опитуванні.

Не слід вважати, що позитивна відповідь на питання про майбутню професію може служити досить надійним показником визначеності професійних намірів учнів (особливо стосовно учнів більш молодших класів). Для того, щоб впевнено судити про вікові особливості професійних намірів учнів, мало знати, вибрали вони собі майбутню професію чи ні. Необхідно провести якісний аналіз матеріалу, тобто виявити ті підстави, за якими той чи інший учень вибирає собі майбутню професію.

Якщо проаналізувати, що лежить в основі вибору професії учнями значно молодших класів, то можна виявити, що в передбачуваній професії багато учнів бачать не рід занять людини, що

вимагає відповідної підготовки, а себе в ролі відповідного фахівця. Інакше кажучи, вибір майбутньої професії у багатьох дітей молодшого шкільного віку відбувається ніби на рівні рольової гри. Звідси – інтерес до зовнішньої сторони професії, звідси ж – великий вплив зовнішнього зразка. Професія льотчик – це можливість керувати літаком, літати, як літають чудові льотчики, космонавта – відвідати іншу планету, моряка – вести корабель обов'язково в бурхливу погоду і т.п.

Цю лінію відношення до вибору своєї майбутньої професії, де на перший план висувуються рольові функції людини, можна назвати еготичною. У зміст цього поняття ми вкладаємо широкий смисл: сюди входить і тенденція показати себе, і прагнення наслідувати визначений зразок (реальний чи вигаданий), і тенденція дотримуватись зовнішньої сторони обраної професії, і прагнення набути через професію деяких позитивних рис характеру і т.д.

Аналіз еготичного типу основ вибору майбутньої професії у школярів різних вікових груп показав, що з віком число учнів, зорієнтованих на рольову сторону професії, помітно знижується, досягаючи мінімуму у випускних класах.

Інший тип основ – назвемо його реалістичним – простежується в групі учнів, головним мотивом вибору майбутньої професії в яких є поява інтересу до самої справи. У багатьох учнів цієї категорії інтерес до майбутньої професії пов'язаний з їхньою індивідуальною практикою, він виникає через систему гурткових занять, через спеціальне навчання. Найважливішим фактором, що визначає вибір майбутньої професії в учнів цієї групи, є інтерес до навчальних предметів шкільного курсу.

“Я хочу бути інженером-автомобілістом, будувати автомобілі. Я поки займаюся моделями в автомобільному гуртку” (VIII клас).

“Я дуже люблю шити, вишивати. Вдома я багато шию. Я хочу вчитися на закрійницю. Я намагаюся добре вчитися, щоб закінчити дев'ять класів і вступити до училища, де вчать шити” (VIII клас).

“У майбутньому я хотів би бути радіоконструктором або льотчиком. Я займаюся в гуртках – радіо- і авіамодельному. Мої улюблені предмети – алгебра, геометрія, фізика, креслення” (IX клас).

“Я з дитинства займаюся музикою у музичній школі. Я дуже люблю музику – слухати і виконувати. Але в той же час я люблю дітей, люблю з ними займатися, допомагати їм. Тому я вирішила бути педагогом музики, саме викладачем фортепіано” (X клас).

“Я дуже цікавлюся органічною хімією, органічним каталізом. Для каталізу застосовуються елементоорганічні з'єднання. Після закінчення школи я хотіла б займатися елементоорганічною хімією – теоретично і практично. Я хотіла б поступити на хімічний факультет університету” (XI клас).

Таким чином, при реалістичному типі вибору майбутньої професії учні більше цікавляться її змістовою стороною. Правда, багатьох з них часто вабить не стільки сама професія (позначаються недоліки інформації, життєвого досвіду), скільки галузь знань, що має відношення до неї. Аналіз отриманих нами матеріалів показує, що кількість вибору такого типу зростає від класу до класу. При цьому більшість учнів цієї групи (особливо старшокласники) як неодмінну характеристику майбутньої професії називають її творчий, на їхню думку, характер. Саме тому для більшості старшокласників майбутня професія обов'язково повинна бути пов'язана з одержанням вищої освіти.

Усе сказане підводить до висновку: конкретні життєві програми багатьох учнів (у тому числі і випускників школи) характеризуються все-таки великою невизначеністю. Досить сказати, що майже чверть випускників середньої школи взагалі не готові визначити свої професійні наміри.

ЛІТЕРАТУРА

1. Климов Е.А. Введение в психологию труда. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 199 с.
2. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. К психологическим основам научн. организации труда, учения, спорта. – Казань: КГУ, 1969. – 278 с.
3. Климов Е.А. Психолого-педагогические проблемы профессиональной консультации. – М.: Знание, 1983. – 95 с.
4. Платонов К.К. Вопросы психологии труда. – М.: Медицина, 1970. – 264 с.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М.: Мин. просв. РСФСР, 1946. – 704 с.

6. Федоришин Б.О. Психолого-педагогічні основи професійної орієнтації: Автореф.дис. ... докт. пед. наук: 13. 00. 04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 1996. – 49 с.
7. Чебышева В.В. Психологические проблемы профориентации школьников // Вопросы психологии. – 1971. – №1. – С. 14-19.
8. Чебышева В.В. Психология трудового обучения. – М.: Просвещение, 1969. – 303 с.

Эльвира МУРТАЗАЕВА

К ВОПРОСУ О РЕАЛИЗАЦИИ СПЕЦКУРСА “ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТРУД В ШКОЛАХ С КРЫМСКОТАТАРСКИМ ЯЗЫКОМ ОБУЧЕНИЯ С МЕТОДИКОЙ ПРЕПОДАВАНИЯ” В КРЫМСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ ИНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

В теории и практике педагогической науки общепризнанной является диалектическая взаимосвязь национальных и общечеловеческих культурных ценностей. Диалектика национального и общечеловеческого компонентов современного образовательного процесса предусматривает взаимодействие общего и отдельного, объективного и субъективного факторов. Национальные цели образования и культурного обогащения находят свое выражение в общечеловеческих целях. “Принципиальный методологический подход к решению сложной задачи обеспечения единства национального и общечеловеческого заключается в том, чтобы не допустить искусственного стирания национальных различий, с одной стороны, и искусственного их раздувания – с другой” [1, 208].

В связи с реформированием профессионального образования в соответствии с личностно-ориентированной системой, вместе с принципами гуманизации, гуманитаризации актуализировались принципы этнической дифференциации образования и его природосообразности. Появилась необходимость методологически правильно и методически мотивированно определить соотношение между этническим, общенациональным и общечеловеческим компонентами в содержании образования.

Этнический компонент связан с художественным трудом, с материально-духовными особенностями этнических общин регионов, отдельных городов и сел. Общенациональный компонент обеспечивает формирование единого представления о национальном идеале личности, гарантирует взаимопонимание граждан независимо от этнической или религиозной дифференциации. Общечеловеческим фактором, в отличие от этнического и общенационального, предусматривается приобщение учащихся ко всем гуманистическим ценностям цивилизации, безусловное уважение к человеческим правам и свободам народов.

Целью статьи является обозначение основных направлений и особенностей подготовки будущих учителей начальных классов к преподаванию художественного труда в школах с крымскотатарским языком обучения.

Роль художественного труда в общеобразовательном процессе заключается в сохранении и воспроизведении национальных материально-культурных ценностей, с одной стороны, и в формировании этнической личности совокупностью средств художественного труда, с другой стороны. Здесь известно, что художественный труд направлен на ценности не только утилитарно-материальные, но и духовные. Художественный труд включает содержание современного искусства дизайна (художественное конструирование) и декоративно-прикладного искусства (этнодизайна). Этнический дизайн в художественном труде рассматривается как главный источник развития национального дизайна. Поэтому именно художественный труд является связующим звеном трансформации художественно-материальной культуры прошлого, настоящего и будущего.

Обозначенные направления касаются не только проблемы возрождения “домашней школы”, но являются основой для ознакомления будущих учителей художественного труда с источниками дальнейшего развития современного крымскотатарского национального дизайна: ландшафтного, дизайна среды, текстильного (лично-стилевого), графического, промышленного.

Вопросы этнопедагогики и этнопсихологии, связанные с подготовкой будущих учителей к преподаванию художественного труда в школах с крымскотатарским языком обучения, требует актуализации этнографических источников из области истории художественно-материальных искусств Крыма.

Такие исследования проводились Л. Рославцевой [2], С. Изидиновой [3], М. Чурлу [4; 5], О. Желтухиной [6], И. Заатом [7], З. Ниматуллой [8], Д. Халиш [9], Е. Асан [10], Л. Петренко [11] и многими другими авторами, творческое наследие которых пока недостаточно использовано педагогической наукой для подготовки будущих учителей крымскотатарского художественного труда.

Крымские татары веками стремились в художественной форме выразить свое отношение к жизни, к природе, к пониманию красоты. Изделия декоративно-прикладного искусства крымских татар раскрывают богатство культуры народа, помогают усвоить его нравы, обычаи, учат понимать и любить прекрасное.

Особенности подготовки студентов к преподаванию художественного труда в школах с крымскотатарским языком обучения отражены в программе спецкурса “Художественный труд и методика его преподавания в школах с крымскотатарским языком обучения”.

Программа спецкурса “Художественный труд в школах с крымскотатарским языком обучения с методикой преподавания” предполагает ознакомление студентов-будущих учителей начальных классов с общей теорией народно-прикладного творчества, народного искусства, изучения традиционных видов декоративно-прикладного искусства крымских татар, истории их возникновения, становления, развития и функционирования в современных условиях; предполагает дать сведения студентам о художественных особенностях, стилевых направлениях и технологии изготовления основных традиционных народных промыслов крымских татар.

В основу содержания курса легли декоративно-прикладное искусство крымских татар, элементы их национального колорита в современном дизайне, методические рекомендации по адаптированному использованию традиционных крымскотатарских промыслов на уроках художественного труда в начальных классах.

Главные цели спецкурса состоят в методической подготовке студентов к использованию декоративно-прикладного искусства и элементов современного дизайна на уроках художественного труда в школах с крымскотатарским языком обучения, формирование художественных и конструктивных умений и навыков; воспитание образованного человека, который в информационном потоке умеет отделить лично значимые знания и понимает, как их использовать в конкретной ситуации, то есть гибкому интеллекту, сформированному эстетическому сознанию.

К характерным признакам программы относятся: направленность на воспитание у будущих учителей уважения к достояниям национальной культуры; ориентация на сознательное восприятие информации и готовность использовать ее; формирование потребности учиться и учить, гармонично объединяя духовные и материальные потребности современности.

Реализация программы способствует развитию творческого мышления и художественных способностей студентов, воспитанию общей эстетической культуры, формированию художественных вкусов и идеалов на основе глубокого понимания традиционного декоративно-прикладного искусства, изучению техники и технологии изготовления изделий народных промыслов, формированию знаний, умений и навыков художественной обработки материалов.

Реализация программы нацелена на формирование у будущих учителей начальных классов готовности к использованию методических, художественно-графических и эстетических знаний, умений и навыков в реальном педагогическом процессе в школах с крымскотатарским языком обучения; на формирование позитивно увлеченного, чувственно-эмоционального отношения к народному творчеству, произведений декоративно-прикладного искусства, на направленность эстетического оформления окружения.

Программа педагогически направлена и предполагает формирование у студентов потребности в передаче полученного опыта прикладной деятельности школьникам. Правомерность такого подхода обусловлена необходимостью приобщения младших

школьников к решению творческих заданий художественно-эстетического характера. Однако, развивать творческий потенциал ребенка может только учитель, который сам является творческой личностью. Содержание, формы и методы работы по данной программе направлены на формирование творчески активной личности будущего учителя начальной школы.

Нами были выделены критерии отбора учебного материала для спецкурса “Художественный труд в школах с крымскотатарским языком обучения с методикой преподавания”.

- развивающая, познавательная, воспитательная ценность учебного материала;
- соответствие содержания художественного труда в педагогических учебных заведениях и вариативных программ по трудовому обучению для начальных школ с крымскотатарским языком обучения;
- возможности реализации принципов последовательности и перспективности в пределах курса и его взаимосвязей с другими предметами в системе начального обучения в школах с крымскотатарским языком обучения;
- эмоциогенный потенциал содержания подготовки будущих учителей к преподаванию в школе с крымскотатарским языком обучения;
- объединение учебного материала по традиционным и современным художественно-трудовым видам деятельности.

Данные критерии создают объективные предпосылки для оптимального выбора содержания художественного труда для вузов. Процесс реализации перечисленных критериев носит поэтапный характер.

Были выделены три основные этапа: предпроектный, проектный, производственный. Предпроектный этап направлялся на выяснение цели художественного труда как социально-культурной установки, характеризовался постановкой конкретного трудового задания, ориентацией студентов на целостное восприятие окружения. Будущие учителя учились замечать красоту природы и эстетично завершенных образцов народной культуры. На первом (предпроектном) этапе отбора содержания у студентов пробуждалась потребность творить предметный мир по законам красоты и целесообразности.

В данном направлении отбора содержания использовались разные методы обучения и средства представления художественно-эстетической информации: объяснения и беседы, обзор и целенаправленное наблюдение, анализ оригиналов, репродукций, таблиц, рисунков, сбор образцов декоративно-прикладного искусства и др.

На втором этапе (этапе проектирования) отбора содержательного материала осуществлялась его систематизация по блокам.

Содержание спецкурса включает теоретическую (лекционную) и практическую части. Теоретическая часть включает методический и художественный компоненты. Студенты знакомятся с таким содержанием методического компонента: значение художественного труда в начальной школе, структурой и содержанием художественного труда в школах с крымскотатарским языком обучения, рекомендации к изучению отдельных видов работ и т.п.

Содержанием художественного компонента спецкурса является развитие прикладного искусства, дизайна, закономерности композиции, формообразование и метод проектирования.

Теоретическая часть дает возможность познакомить студентов с историей возникновения и развития каждого вида декоративно-прикладного искусства крымских татар, его роли в формировании всесторонне развитой личности. Студенты изучают основы декоративной композиции, технические, технологические и художественные особенности произведений декоративно-прикладного искусства.

Практическая часть проводится в форме лабораторно-практических занятий, на которых студенты выполняют практические работы по методике преподавания художественного труда в крымскотатарских начальных школах: составление учебных программ, календарно-тематических планов, планов-конспектов уроков, проводят пробные уроки.

Третий этап касается производственной сферы и предполагает такие моменты: заготовка материала, выбор и подготовка инструментов, продумывание последовательности трудовых действий, оборудование и подготовка рабочих мест, изготовление необходимых деталей для

сбора изделия, формообразования, сбор деталей в целостную конструкцию. В процессе создания художественных изделий работа составляется из репродуктивной (для формирования необходимых умений и навыков технологического характера) и художественно-творческой (для стимулирования становления творческой активности личности будущего учителя).

На третьем, заключительном, этапе отбора содержания нами проведена дидактико-методическая организация отобранного материала по художественному труду.

При этом мы стремились, чтобы систематизированные блоки содержания содействовали решению всех задач факультативного курса и создавали возможность для подготовки будущих учителей к реализации содержания художественного труда в начальных классах школ с крымскотатарским языком обучения. Структурирование учебного материала осуществлялось по принципам:

1. Концентризма, который позволяет установить связь между известным и неизвестным, развивать, расширять, систематизировать представления студентов о видах и способах художественной обработки материалов.

2. Перехода от простого к сложному, от известного к неизвестному или малоизвестному, что давало возможность поступательно расширять, обогащать содержание каждой темы.

3. Взаимосвязь содержания обучения с трудом, что предполагает приобщение студентов к анализу впечатлений от профессиональных произведений искусства, эстетично привлекательного предметного окружения.

4. Обеспечение позитивной мотивации при усвоении учебного материала с целью закрепления интереса к содержанию художественного труда, реализации стремления студентов к творческой деятельности.

5. Взаимосвязь методов и приемов обучения, которая имеет целью поиск их оптимального объединения в различных учебных ситуациях.

Учитывая данные принципы и ранее выделенные критерии отбора содержания, мы систематизировали учебный материал по художественному труду по темам. Содержание предмета “Художественный труд” отображено в следующих разделах: пояснительной записке, тематическом плане, требованиях к результатам обучения. Темы спецкурса “Художественный труд и методика его преподавания в школах с крымскотатарским языком обучения” ориентируют будущих учителей на учет потребностей младших школьников в художественном труде, учитывают национальные особенности учащихся школ с крымскотатарским языком обучения.

Признаком подготовленности к преподаванию художественного труда было умение будущих учителей разрабатывать на основе содержания спецкурса собственные личностно-ценностные вариативные программы по художественному труду, предназначенные для реализации в школах с крымскотатарским языком обучения.

Программа спецкурса “Художественный труд и методика его преподавания в школах с крымскотатарским языком обучения” рассчитана на 72 учебных часа, из которых 18 – лекционных, 10 – лабораторных и 44 – практических занятия. Во время эксперимента спецкурс факультативно проводился для всех желающих студентов специальности “Начальное обучение” Крымского государственного инженерно-педагогического университета и выводился за рамки учебных занятий. В дальнейшем лекционные и лабораторно-практические занятия могут планироваться за счет часов, отводимых на курсы “Методика изобразительного искусства с практикумом” и “Методика трудового обучения с практикумом в учебных мастерских”. Таким образом, одновременно решаются и художественные, и трудовые задачи, что имеет вид целостного художественно-трудового процесса по созданию изделий крымскотатарского декоративно-прикладного искусства и изделий современного дизайна и оригинальных конструкций.

Наряду с этим, студенты проводят поисково-исследовательскую работу по месту проживания в различных регионах Крыма, готовят творческие задания и доклады о народных умельцах и этнографических раритетах своего региона. Кроме того, готовят методические и дидактические копилки для проведения уроков художественного труда, трудового обучения, изобразительного искусства, народоведения и этнографии.

Занятия заканчиваются просмотром персональных экспозиций студентов и анализом дидактических и методических копилочек.

Исследовав эмпирический опыт и теоретические положения, мы пришли к выводу, что художественный труд в начальных классах школ с крымскотатарским языком обучения может содержать примерно следующие блоки:

- организация художественного труда как архитектурного макетирования строительных сооружений с учетом ландшафтных особенностей Крыма;
- ознакомление с этнодизайном комнат в жилищных сооружениях;
- художественные техники, связанные с моделированием национального стиля одежды и аксессуара костюма (ювелирных украшений, сумочек, головных уборов, причесок и др.);
- художественная интерпретация графических знаков, символов (в том числе и письменных алфавитных, знаковых систем для счета, орнаментальных знаков мусульманской символики или арабских знаков на ювелирных изделиях);
- моделирование народных игрушек, макетов технических приспособлений традиционного крымскотатарского быта и хозяйства.

В разработке спецкурса новым является использование методов творческого поиска идей, которые используются в изготовлении изделий декоративно-прикладного искусства крымскотатарского народа, нахождение общих элементов в сходных видах декоративно-прикладного искусства различных этносов, их историческое взаимовлияние. В этом случае занятия строятся по системе проблемных ситуаций, различных видов поисковых работ.

Предложенный вариант спецкурса “Художественный труд и методика его преподавания в школах с крымскотатарским языком обучения” является первой попыткой отражения национальной культуры крымских татар в преподавании художественного труда, приобщения студентов при изучении декоративно-прикладного искусства к произведениям устного народного творчества, обычаев, обрядов, традиций крымскотатарского народа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Хайрулдинов М.А. Учебно-воспитательный процесс в педвузе и национальной школе. – Симферополь, 2000. – 256 с.
2. Рославцева Л.И. Одежды крымских татар конца XVIII – начала XX в.: Историко-этнографическое исследование. – М.: Наука, 2000. – 104 с.
3. Изидинова С.Р. Об искусстве орнаментальной тканья крымских татар. – Севастополь: ЭКОСИ – Гидрофизика, 1996. – 39 с.
4. Чурлу М. Крымскотатарские килимы: ремесло, искусство, сакральная тайна прошлого // Касевет. – 1996. – № 1. – С.44-48.
5. Чурлу М., Сакирдонова Т. Методические рекомендации к изучению орнаментальной основы крымскотатарского искусства в детском саду. – Симферополь: Учпедгиз, 1998. – 37 с.
6. Желтухина О. Исчезающее искусство филигрании // Касевет. – 2000. – № 1. – С.10-14.
7. Заат И. Формирование и развитие крымскотатарского декоративно-прикладного и изобразительного искусства // Касевет. – 2003. – № 1. – С.2-17.
8. Ниметулла З. Кованный орнамент // Касевет. – 2003. – № 1. – С.18-21.
9. Халил Д. Графический стиль мышления // Касевет. – 2003. – № 1. – С.22-25.
10. Асан Е. Крымская каменная летопись. Универсальный язык узоров // Касевет. – 2003. – № 1. – С.27-29, 33-38.
11. Петренко Л. Удивительный богатый наряд // Касевет. – 2003. – № 1. – С.30-32.

Віталій ЛОЛА

ДІАГНОСТИКА ВНУТРІШНЬОЇ ТА ЗОВНІШНЬОЇ МОТИВАЦІЇ ЗАСВОЄННЯ СТУДЕНТАМИ ІНДУСТРІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ ДИЗАЙНЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Дослідженням мотиваційної сфери особистості займалися С. Рубінштейн, О. Леонтьєв, Г. Костюк, В. Ковальов, Я. Божович, В. Асєєв, С. Мерлін, Є. Павлутенков та ін. Проблемам мотивів присвячені фундаментальні праці Фреса, Піаже, Нюттена, Маслоу, Аткінсона, Хекхаузена та багатьох інших зарубіжних учених.

У цих та інших дослідженнях відзначається, що об’єктивно однакові дії студентів можуть викликатися абсолютно різними мотивами – професійними, пізнавальними, утилітарними,

широкими соціальними, мотивами творчих досягнень, особистого престижу та соціально-педагогічного плану, соціальною ідентифікацією, а також зовнішніми і внутрішніми мотивами навчання. Дизайнерська діяльність студентів полімотивована, при цьому внутрішні мотиви її засвоєння є визначальними [3, 53].

При такому типі мотивації засвоєння дизайнерської діяльності пов'язане з її змістом, вона стає для студентів значущою, оскільки в процесі майбутні вчителі можуть задовольняти свою пізнавальну потребу. При зовнішній мотивації важливими стають інші потреби (соціальний престиж, зарплатня тощо), які не мають впливу на процес пізнання [1, 42].

Отже, значення мотивів засвоєння дизайнерської діяльності в процесі професійної підготовки вчителя трудового навчання багатогранне. Вони стають фактором розвитку особистості студентів, основою для оволодіння засобами і способами професійного мислення, умовою розвитку творчих можливостей, показником розвитку системи професійних цінностей. Такі мотиви – джерелом активності студентів, мобілізують творчі сили у вирішенні пізнавальних професійних завдань, впливають на якість і засвоєння творчо-конструкторського блоку навчальних дисциплін, перетворюються на джерело доцільності оволодіння професійною діяльністю вчителя трудового навчання. Від домінуючих мотивів вивчення творчо-конструкторського блоку навчальних дисциплін залежить успішність оволодіння студентами дизайнерської діяльності, засвоєння необхідних професійних знань, проектних, конструкторських умінь і навичок, оцінки, ставлення до інших навчальних дисциплін і майбутньої професії. Це означає, що викладачі повинні проводити спеціальну роботу щодо формування у студентів позитивної мотивації навчання, зважати на індивідуальну мотиваційну своєрідність суб'єктів навчання – студентів і групову мотиваційну спрямованість взагалі. Це передбачає проведення діагностичної роботи щодо виявлення мотивів навчання студентів. Це і було метою даної статті.

Запропонована анкета “Мотиви дизайнерської діяльності” дозволяє визначити домінування внутрішньої або зовнішньої мотивації засвоєння студентами дизайнерської діяльності та структурованість мотивів у загальній системі мотивації оволодіння цією діяльністю. Анкета має таку інструкцію: “Перед Вами список 14 понять, кожне з яких означає одну специфічну цінність дизайнерської діяльності:

1. Набути глибокі художньо-технічні знання, конструкторські вміння, навички.
2. Досягти високого соціального статусу в групі, стати популярним на факультеті.
3. Стати професіоналом у галузі декоративно-ужиткового мистецтва.
4. Мати можливість виявити свою індивідуальність.
5. Зрозуміти основи дизайну, які необхідні для майбутньої роботи вчителю трудового навчання.
6. Користуючись дизайнерськими знаннями, вміннями та навичками, заробляти добрі гроші.
7. Грамотно керувати проектуванням учнів.
8. Підготувати корисний для факультету дизайн-проект.
9. Створювати дослідно-конструкторські розробки верстатів, пристроїв, приладів тощо.
10. Забезпечити себе роботою в майбутньому.
11. Виготовляти лише якісні та корисні речі.
12. Застосовувати свої вміння на користь інших.
13. Створювати щось нове.
14. У разі необхідності продемонструвати знайомим свої знання щодо оцінювання якості та краси виробів.

Порівняйте ці поняття-цінності попарно між собою на спеціальному реєстраційному бланку (дивитися нижче). На матриці записані пари цифр, кожній з яких відповідає поняття-цінність, що знаходиться в списку під цим номером. Подані у списку цінності мають для вас різні значущість і ступінь привабливості. Ви вибираєте з двох цінностей ту, яка важливіша, і обводите кружечком. Наприклад: у парі 2 і 3 під цифрою “2” читаємо: “Досягти високого соціального статусу в групі, стати популярним на факультеті”, а під цифрою “3” – “Стати професіоналом у галузі декоративно-ужиткового мистецтва”. Якщо ви обвели цифру “2”, то це означає, що високий соціальний статус, популярність для вас важливіші, ніж професіоналізм у

галузі декоративно-ужиткового мистецтва. Обводити можна лише одну цифру із пари, не пропускаючи”.

Обробку результатів анкетування проводять так. Підраховується кількість виборів кожного з 14 мотивів. Наприклад, перше твердження називалося тричі, друге – двічі. Така обробка дозволяє визначити:

1) перевагу внутрішніх або зовнішніх мотивів дизайнерської діяльності. В анкеті подані сім внутрішніх мотивів (1, 3, 5, 7, 9, 11, 13) і сім зовнішніх мотивів (2, 4, 6, 8, 10, 12, 14). Серед них треба вибрати три мотиви, які набрали максимальну кількість, отже, будуть домінуючими. Підсумковий результат дозволяє визначити перевагу внутрішніх або зовнішніх мотивів дизайнерської діяльності.

Реєстраційний бланк (матриця)

1 2	2 3	3 4	4 5	5 6	6 7	7 8	8 9	9 10	10 11	11 12	12 13	13 14
1 3	2 4	3 5	4 6	5 7	6 8	7 9	8 10	9 11	10 12	11 13	12 14	
1 4	2 5	3 6	4 7	5 8	6 9	7 10	8 11	9 12	10 13	11 14		
1 5	2 6	3 7	4 8	5 9	6 10	7 11	8 12	9 13	10 14			
1 6	2 7	3 8	4 9	5 10	6 11	7 12	8 13	9 14				
1 7	2 8	3 9	4 10	5 11	6 12	7 13	8 14					
1 8	2 9	3 10	4 11	5 12	6 13	7 14						
1 9	2 10	3 11	4 12	5 13	6 14							
1 10	2 11	3 12	4 13	5 14								
1 11	2 12	3 13	4 14									
1 12	2 13	3 14										
1 13	2 14											
1 14												

В анкеті студентам для вибору запропоновані такі мотиви засвоєння дизайнерської діяльності:

а) *внутрішні мотиви засвоєння*: 1, 3 (пізнавально-дизайнерські), 5, 7 (професійно-педагогічні), 9 (загальний пізнавальний), 11 (художньо-естетичний), 13 (мотив творчих досягнень);

б) *зовнішні мотиви засвоєння*: 2, 4, 14 (мотиви особистісного росту), 6, 10 (прагматичні), 8, 12 (широкі соціальні).

Один студент може набрати максимальну кількість балів – 91. Теоретично цю суму здобуваємо так: перший мотив можна вибрати в 13 випадках, другий – лише в 12, третій – в 11 випадках і тощо. Сума всіх виборів складає 91 бал. Якщо підрахувати окремо суму балів зовнішніх і внутрішніх мотивів дизайнерської діяльності окремо, тоді визначимо домінування однієї з груп мотивів. Сума балів (91) помножена на кількість студентів у групі дозволяє визначити груповий бал.

Дослідження проводилось двічі: до і після виконання студентами творчого дизайнерського проекту “Ремонт і художнє оформлення стільця” (4, 146-168). У таблиці 1 подаються результати опитування студентів.

Таблиця 1

Частота виборів студентами зовнішніх мотивів дизайнерської діяльності (у %)

Мотиви	2	4	6	8	10	12	14	Σ
до експерименту	6,6	7,7	6,6	6,6	11,0	8,7	6,6	53,8
після експерименту	6,8	7,8	4,1	5,9	5,4	5,2	6,5	41,7
Δ	+0,2	+0,1	-2,5	-0,7	-5,6	-3,5	0,0	-12,1

Дані таблиці свідчать, що частота виборів студентами зовнішніх мотивів дизайнерської діяльності в результаті експериментальної роботи зменшилася на 12,1%. Практично без змін залишилися мотиви особистісного росту (2, 4, 14), зменшилася частота виборів широких

соціальних мотивів (8, 12). На 2,5% зменшилась кількість студентів, які засвоювали дизайнерську діяльність за матеріальними міркуваннями (6), на половину – у зв'язку з майбутньою роботою. У цілому ж кількість виборів прагматичних мотивів зменшилась на 4,0%, тобто зменшилось значення потреб, які не мають безпосереднього стосунку до процесу пізнання.

У таблиці 2 подані результати виборів студентами внутрішніх мотивів дизайнерської діяльності.

Таблиця 2

Внутрішні мотиви дизайнерської діяльності студентів (у %)

Мотиви	1	3	5	7	9	11	13	Σ
до експерименту	4,4	6,6	5,5	7,7	11,0	3,3	7,7	46,2
після експерименту	5,2	8,7	8,4	9,7	13,1	4,2	9,0	58,3
Δ	+0,8	+2,1	+2,9	+2,0	+2,1	+0,9	+1,3	+12,1

Дані таблиці свідчать, що частота вибору студентами практично всіх внутрішніх мотивів збільшилась: пізнавально-дизайнерські – у середньому на 1,85%; професійно-пізнавальні – на 2,45%; загальний пізнавальний мотив – на 2,1%; художньо-естетичний – на 0,9%; мотив творчих досягнень – на 1,3%. Це відбулося завдяки зменшенню кількості вибору студентами зовнішніх мотивів дизайнерської діяльності.

Дослідження готовності студентів до професійної діяльності також свідчить про те, що до початку експерименту мотиви, які студенти визнали головними, найчастіше належали до таких, що дозволяли найкраще зрозуміти (усвідомити), але вони реально не діяли. Після експерименту краще сформованою виявилася професійна спрямованість студентів, найбільш характерним став високий рівень ставлення до процесу навчання у ВНЗ.

Таким чином, варто відзначити, що проведене дослідження вказує на наявність безпосередньої залежності ставлення студентів до навчальних предметів взагалі й дизайнерської діяльності зокрема від навчальної мотивації, доводить важливість знання викладачами індивідуальної мотиваційної своєрідності студентів і пов'язані з цим необхідності діагностики мотивів навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дусеева И.П. Проблемы повышения успеваемости и снижения отсева студентов // Педагогика и психология высшей школы. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – С. 42-45.
2. Лола В.Г. Формування технологічної культури майбутніх учителів трудового навчання: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Запоріжжя, 2003. – 202 с.
3. Переверзев Л. Дизайн в школе. Бриганский эксперимент // Подготовка дизайнеров за рубежом: Труды ВНИИТЭ. – М., 1986. – С. 52-57.
4. Самородский П.С. Творческий дизайн-проект “Ремонт и художественное оформление стула” // Технология. Трудовое обучение: Пробный учебник для учащихся 8 класса общеобразовательной школы / Под ред. В.Д.Симоненко. – Брянск: БГПУ, 1996. – С. 146-168.

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Володимир КРАВЕЦЬ

ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ ГОСПОДАРСЬКО-ЕКОНОМІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ДО ШАЮБУ

Актуальність теми дослідження зумовлена наявною невідповідністю між реальним та необхідним рівнем побутової культури молоді, недостатньою психологічною та практичною її підготовкою до реалізації господарсько-економічної функції сім'ї, домашньої праці з урахуванням статевої належності майбутнього подружжя.

Необхідність подібного дослідження пов'язана і з тим, що, незважаючи на певну інтенсифікацію вивчення господарсько-економічної підготовки майбутнього сім'янина (Е. Кононко, Г. Могилевська, В. Тарасенко, І. Трухін, В. Костів, О. Шпак, Л. Тимошенко, Н. Родіонов та ін.), у психолого-педагогічній науці недостатньо висвітлюється проблема гендеру в дошлюбній підготовці взагалі, формуванні господарсько-економічних навичок молоді, що стоїть на порозі створення власної сім'ї, зокрема.

Мета статті полягає в аналізі гендерних особливостей господарсько-економічної підготовки учнівської молоді до подружнього життя та виробленні рекомендацій з їх урахування у виховній роботі школи і сім'ї.

Уміння будувати свій дім, вести домашнє господарство, правильно розподіляти обов'язки між членами сім'ї, планувати і дотримуватись сімейного бюджету – вміння, необхідні в домашньому побуті як хлопцям, так і дівчатам. При цьому важливе не лише формування економічних і господарських умінь та навичок, а й психологічної готовності до взаємозамінності, гендерної симетрії в домашніх справах.

У процесі дослідження ми виділили два основних типи гендерних установок щодо реалізації господарсько-економічної функції сім'ї – патріархатні і феміністські. Для патріархатних установок характерні переконання, що в сімейних відносинах, і тим більше домашніх справах, має існувати жорсткий розподіл чоловічих і жіночих ролей, що сім'я, дім – основні цінності для жінок, а самореалізація поза сім'єю – цінності чоловіків, що главою сім'ї є чоловік тощо. Феміністські установки свідомості включають такі аспекти, як несприйняття існування в сім'ї строго закріплених чоловічих і жіночих ролей, рівномірний розподіл домашніх обов'язків. Підтвердженням глибокого проникнення в масову свідомість стереотипу про те, що жінка, кар'єра і сім'я – не зовсім сумісні поняття, служать відповіді на питання: «Чи погоджуєтесь з тим, що якщо чоловік робить кар'єру, то дружина повинна створювати йому для цього умови?». Переважна більшість респондентів-старшокласників (76,3 %) згодні з цим твердженням. У той же час лише 12,8 % юнаків і 17,2 % дівчат вважають, що якщо дружина робить кар'єру, то чоловік повинен створювати їй умови. Ще 37,6 % допускають таку можливість. 22,4 % опитаних вважають, що умов створювати жінці не потрібно. Таким чином, у випадку, якщо кар'єру робить чоловік, вважається природним, що «створення умов» для цього «лягає» на плечі дружини.

Дослідження показало також, що більшість респондентів вважає обов'язком жінки проявляти турботу про інших членів сім'ї. Так, 72,4 % опитаних, у тому числі більшість дівчат, погодились з твердженням, що «Якщо жінка буде займатись політикою, то інтереси сім'ї будуть обмежені». В той же час лише 14,8 % вважають, що «Якщо чоловіки будуть займатись політикою, то інтереси сім'ї постраждають». Переважна ж більшість (61 %) вважають, що інтереси сім'ї в цьому випадку не постраждають. Слабке залучення чоловіків у життєдіяльність сім'ї розглядається як норма, тому сім'я не є в громадській думці перешкодою для кар'єрних домагань чоловіка.

Вважаємо, що відповіді на ці питання свідчать про стійкі уявлення про роль і місце жінки та чоловіка в сім'ї і суспільстві. При цьому практично не виявлено гендерних відмінностей у тому, що від жінки багато в чому залежить благополуччя сім'ї. І якщо вона зосередить свою увагу на кар'єрі, то не зможе дати дітям і чоловікові стільки турботи та уваги, скільки традиційно вимагає від неї суспільство.

Підтвердження цим міркуванням ми знаходимо й у відповіді на питання "Чи вважаєте Ви, що домашнє господарство – призначення жінки?". 68,9 % респондентів, серед них юнаки і дівчата, відповіли ствердно. 85,9 % опитаних одностайні в думці, що "Жінка значно більше зайнята сім'єю, домашнім господарством, ніж чоловік". Наведені дані свідчать про те, що у сучасній пересічній провінційній сім'ї гендерні стереотипи здебільшого впливають на характер сімейних стосунків.

Ігнорування гендерних особливостей у господарсько-економічній підготовці школярів призводить до невротичних і поведінкових порушень, нещасливих шлюбних стосунків. Очевидно, що жорсткі стандарти традиційної культури щодо фемінінності і маскулінності, які проводяться суспільством через школу і сім'ю, є анахронізмом і стають об'єктивною перешкодою для ефективної гендерної соціалізації вихованців.

Вивчення нами уявлень дітей про домоводство й розподіл обов'язків у сім'ї засвідчило, що вони характеризуються не лише фрагментарністю, неточністю та бідністю емоційного "забарвлення", а й гендерними особливостями. Встановлено також, що у випускників школи низький рівень готовності до виконання господарсько-економічної функції у майбутній сім'ї, недостатня зорієнтованість на рівномірний розподіл домашніх обов'язків. Особливо це характерно для хлопців. 82 % чоловіків і 54 % жінок визнали, що їх ніхто не готував до цієї сфери життєдіяльності.

У процесі експериментальної роботи ми визначили одним з найважливіших завдань дошлюбної підготовки молоді формування психологічної установки на необхідність ведення домашнього господарства, не дивлячись на його трудомісткість і економічну неефективність, нескінченність, невидимість результатів, відсутність відповідного стимулювання й вдячності тощо. До такого висновку нас підвели результати тестового моніторингу цієї проблеми, що проводився.

Разом з тим сформованої у школярів психологічної установки на ведення домашньої праці недостатньо для успішного вирішення господарсько-економічних проблем сім'ї. Для цього потрібна ще й практична готовність юнаків і дівчат до успішного виконання домашніх обов'язків, наявність елементарних господарсько-економічних знань і вмінь. Але найчастіше трапляється так, що ні молодий чоловік, ні дружина навіть не уявляють собі як організувати побут своєї сім'ї, як виконувати найпростіші домашні справи. Наше дослідження показало, що 68 % хлопців і 29 % дівчат – старшокласників тернопільських шкіл не вміють готувати, 16 % і 4 % – прати, 70 % і 22 % – відремонтувати одяг. Вони, особливо хлопці, не надають великого значення майбутній побутовій праці в сім'ї і не привчені до неї. Про неготовність школярів до реалізації в майбутньому подружньому житті господарсько-економічної функції свідчать відповіді на питання анкети (табл. 1).

Виходячи з такого стану речей, законом сімейної педагогіки має стати навчання дітей домашній праці, формування вміння раціонально працювати. При цьому варто пам'ятати ще одне правило педагогіки: з дітьми не можна грати в працю, їх треба вчити працювати.

Змалку діти мають привчатись до домашніх справ, до певних обов'язків незалежно від статі. Батьки мають запам'ятати, що найважливішим прикладом для дитини є їх власне ставлення до домашніх справ. Серед першочергових справ, до яких треба залучати дітей, ми виділяємо прибирання іграшок, миття посуду, застилання ліжка, винесення сміття, прибирання кімнати, догляд за квітами і домашніми тваринами, робота в городі, садку, на дачі тощо. Стаючи дорослішими, діти мають потроху вчитися прати і прасувати, пришивати гудзики, латати одяг, майструвати, доглядати за молодшими тощо.

Сформованість у старшокласників умінь, необхідних для реалізації господарсько-економічної функції сім'ї, %

Питання анкети	Варіанти відповідей							
	так		ні		важко сказати		немає відповіді	
	юнаки	дівчата	юнаки	дівчата	юнаки	дівчата	юнаки	дівчата
Чи вмієте Ви раціонально вести домашнє господарство	22,1	36,2	36,4	32,2	38,5	29,5	3,0	2,1
Чи вмієте Ви швидко і смачно готувати?	9,4	27,8	56,2	39,2	31,5	32,2	2,9	0,8
Чи дратує Вас вигляд немитого посуду?	12,2	30,6	49,7	39,0	36,8	29,3	1,3	1,1
Чи подобається Вам працювати?	11,6	19,7	58,7	39,9	27,0	38,5	2,7	1,9
Чи допомагаєте батькам у веденні домашнього господарства?	21,2	47,6	56,7	25,7	19,4	24,1	2,7	2,6
Чи вмієте Ви планувати бюджет сім'ї?	37,6	39,1	29,1	24,1	31,6	34,7	1,7	2,1
Чи виділяють Вам кишенькові гроші?	49,1	52,8	40,1	36,1	3,7	4,0	5,6	7,1
Чи опадливі та економні Ви?	56,1	47,3	29,	31,2	12,9	19,1	1,3	2,4
Чи завжди Ви знаєте, де саме складені речі, якими Ви тимчасового не користуєтесь?	16,7	38,2	38,1	31,4	42,8	28,5	2,4	1,9

Перші трудові доручення для дітей нагадують гру. Наприклад, замість вимоги прибрати ввечері іграшки, мама пропонує дитині “поставити машину в гараж”, “покласти ляльку в ліжко” тощо. Спочатку батьки просять дитину принести продукти з шухлядки, покласти на стіл, помити фрукти. Потім їй доручаються нескладні допоміжні роботи з приготування їжі: почистити картоплю, нарізати овочі для салату тощо. Згодом відбувається самостійне приготування спочатку зовсім простих, а далі вже складніших страв. Таким чином, у міру ускладнення діти, незалежно від статі, послідовно знайомляться і з іншими видами домашньої праці.

До дитячої праці в сім'ї треба ставитись з повагою, помічати старання дітей, заохочувати їх за якість та ініціативність, причому оцінка праці має бути чітко аргументованою. Треба прямо говорити, що зроблено добре, а що погано. Можна запропонувати дитині переробити погано виконану роботу, але в жодному випадку не можна карати її домашньою працею за будь-які проступки.

До гендерних аспектів проблеми практичної підготовки школярів до домашніх справ у свій час звертався В. Сухомлинський. Він висловлював подив з приводу того, що в радянській загальноосвітній школі на початку 60-х років ХХ ст. намагались уроки праці у столярній майстерні замінити для дівчат (учениць 5-7 класів) уроками домоводства. “Ініціаторами такої заміни керувало примітивне уявлення про зв'язок школи з життям. Їм, мабуть, здається, що якщо людина оволодіває вміннями і навичками столярної справи, то вона має стати столяром. Позаяк дівчатам столярами не бути – навіщо їм уроки столярної справи? Але якщо вдаватись до такого способу доведень, то можна прийти до висновку, що столярна справа не потрібна і для більшості хлопчиків – адже столярами стають лише одиниці. Вміння та навички, здобуті на

уроках столярної справи, мають не лише суто практичне, а й психологічне значення: оволодіння ними орієнтують на участь у суспільному виробництві. А з другого боку, якщо вдумливо підходити до цього питання, то навички домоводства потрібні й хлопчикам” [7].

Корені чоловічого небажання брати участь у домашніх справах лежать у вихованні. Зазвичай, матері намагаються оберігати своїх синочків від домашніх турбот, беручи за звичкою всі обов’язки на себе. Тому багато чоловіків сприймають як належне, коли жінки всіляко турбуються про них, створюють їм комфорт і затишок. Цьому сприяє і підтекст, що міститься в багатьох народних казках. Казка про Ємелю, який бажав, щоб усе робилось “по шучьому велению, по моему хотению”, про “золоту рибку”, яка може виконати будь-яке бажання, про скатертину-самобранку, на якій все є, чого душа забажає, і чоботи-скороходи, які самі несуть, навіть ходити не треба, про чарівну паличку, про Івана-дурака, який сидить на печі і на ній же їде до царського палацу одружитися на царівні, щоб жити в царських палатах, смачно їсти і нічого не робити – всі вони відображають мрії окремих чоловіків: хай у мене все буде, але при цьому сам я нічого не повинен робити, хай за мене зробить будь-хто, аби не я.

Диференційований розподіл домашніх обов’язків між хлопчиками і дівчатками відображається в свободі пересування: на хлопчиків частіше, ніж на дівчаток, покладають обов’язки, що вимагають догляду за межами дому і/чи далі від дому, в той час як на дівчат покладаються роботи всередині дому, такі як прибирання, допомога по господарству, догляд за молодшими дітьми тощо.

У процесі дослідної роботи ми сформулювали такі вимоги привчання дітей до домашньої праці:

- послідовно ускладнюючи види побутової праці, йти від елементарних, ігрових до складних, необхідних, хоч і не завжди приємних;
- з повагою ставитися до результатів дитячої праці, заохочувати їх за якість та ініціативність, формувати позитивну мотивацію;
- не можна карати домашньою працею за будь-яку провину дітей;
- необхідно доручати дітям якусь справу від початку до кінця, якийсь постійний обов’язок, а не “шарпати” їх дріб’язковими поодинокими дорученнями, від яких втомлюються і батьки, і діти;
- необхідно привчати дітей саме до систематичної домашньої праці, а не від випадку до випадку, даючи їм більше самостійності (при цьому не заперечується можливість підказки);
- не “опускати рук”. Якщо у дитини щось не виходить, не треба втрачати надії самим, не гасити віри дитини у свої сили. Треба допомогти їй;
- від початків варто привчати дітей дотримуватись правил безпеки праці. Інакше можна обшпаритися, порізатися, розлити, розбити, розсипати тощо;
- привчати дітей після завершення роботи прибирати за собою: поставити на місце використані інструменти, витерти стіл, підмести чи почистити пилососом підлогу тощо;
- недоцільно поділяти домашню роботу на чоловічу і жіночу і відповідно привчати хлопчиків і дівчаток до праці, що відповідає гендерним стереотипам. Навпаки, діти незалежно від статі мають вміти робити вдома все. У розумних сім’ях, наприклад, дівчинку вчать не тільки шити, в’язати, куварити тощо. Їй прищеплюють навички й такої праці, яка вважається винятково чоловічою. По-перше, вміння забити цвях дівчині може згодитись. По-друге, і це, мабуть, головне, дівчинка не має відчувати себе безпомічною і залежною від чоловіка в якихось дрібницях.

Випускник школи повинен мати сформовану установку на домашню механізацію, яка сприяє розвантаженню побутової праці. Це особливо важливо з огляду на задекларовану тему цієї статті. Психологи доводять, що чим більше в сім’ї побутової техніки, тим з більшим бажанням беруть чоловіки участь у домашніх справах. Застосування побутової техніки суттєво змінює структуру розподілу обов’язків між членами сім’ї, зацікавлює дітей, особливо хлопчиків. До речі, в школі мають більшу увагу приділяти користуванню домашньою технікою, формуванню як у хлопців, так і у дівчат смаку до механізації.

Законом сімейного життя повинен бути рівномірний розподіл обов’язків по веденню домашнього господарства між усіма членами сім’ї з врахуванням реальних можливостей і психологічних особливостей кожного. І до цього всі виховні інститути мають готувати кожену

дитину змалку, оскільки в середовищі підлітків і навіть випускників шкіл побутують невірні установки щодо розподілу домашньої праці на чоловічу і жіночу, орієнтації на ієрархічну модель розподілу праці в сім'ї, котра випливає з принципу чоловічого главенства, що справа чоловіка – заробляти гроші тощо (табл. 2).

Таблиця 2

Установка старшокласників щодо поділу домашніх справ між подружжям, %

Обов'язки	Тільки дружина		В основному дружина		Чоловік і дружина порівну		В основному чоловік		Тільки чоловік	
	юнаки	дівчата	юнаки	дівчата	юнаки	дівчата	юнаки	дівчата	юнаки	дівчата
Купівля продуктів харчування	6,2	1,8	67,8	38,1	12,1	24,4	11,5	28,6	2,4	7,1
Консервування	12,3	24,3	65,3	31,3	16,8	34,8	4,4	6,7	1,2	2,9
Приготування їжі	57,3	15,1	25,1	20,4	12,5	41,3	4,8	14,9	0,3	8,3
Прибирання житла	17,3	10,2	40,6	29,1	32,6	38,9	7,1	1	2,4	10,8
Прання	39,7	24,1	38,1	31,7	22,2	40,1	–	2,9	–	1,2
Ремонт побутових приладів	70,2	98,1	27,0	1,9	2,8	–	–	–	–	–

З таблиці 2 видно, що старшокласники, особливо хлопці, недостатньо орієнтовані на рівномірний розподіл домашніх обов'язків. Разом з тим це нескладне опитування дало змогу нам виявити два розповсюджених у сучасних сім'ях явища: суттєві відмінності у сприйнятті «правильності» розподілу обов'язків між представниками різної статі і суттєве перевантаження жінок домашньою працею.

Сьогодні часто можна почути, що хороший той чоловік, який допомагає дружині по господарству. Тобто, господарство – справа жінки і вона повинна бути вдячною чоловікові, що бере на себе частину її обов'язків. На питання: “Чи повинен чоловік допомагати дружині у веденні домашнього господарства?”, більшість (94 % дівчат і 52 % юнаків) старшокласників дали ствердну відповідь, визнаючи апіорі, що основний тягар у домашніх справах несе жінка. Так ось, щоб уникнути непорозумінь і конфліктів добре було б з самого початку засвоїти, що дім – спільний і домашні справи – спільні. Ніхто нікому не допомагає. Мова може йти лише про розподіл обов'язків. За даними соціологів, серед сімей, де чоловік не просто так чи інакше допомагає жінці в домашній роботі, а бере активну участь в організації сімейного життя, тобто, коли двоє допомагають один одному в спільній сімейній справі, щасливими в шлюбі вважають себе 60 % подружніх пар, а нещасливими лише 5,6 %. Там же, де існує патріархальний розподіл обов'язків, нещасливих набагато більше – 40%. Д. Стейл і П. Турецькі (1987) довели, що чим більше відповідальності бере на себе чоловік у домогосподарстві й догляді за дітьми, тим більшою мірою дружина буває задоволена шлюбом. Партнери-чоловіки, котрі беруть участь на рівних засадах у виконанні домашніх обов'язків, можуть отримувати певну психологічну користь, відчуваючи менше почуття провини.

Однією з причин невідповідності між установками і поведінкою є те, що людина може не знати як виконувати відповідну дію. Дехто твердить, що справа не стільки в тому, що чоловіки намагаються уникнути домашніх справ, скільки в тому, що через особливості соціалізації вони просто не знають, як треба робити прибирання, готувати їжу чи поводитися з дітьми. Відповідно зміни в поведінці можуть відставати від змін установок. В. Етоу і М. Лісс (1992) встановили, що дівчаток просять робити більше робіт вдома, ніж хлопчиків, і вони значно частіше займаються приготуванням їжі, пранням і прибиранням. Крім того, оскільки діти звертають більше уваги на моделі поведінки, що мають відношення до їх статі, хлопчики не надають великого значення тому, що робить їх матір, і не моделюють її поведінку. В результаті

вони не засвоюють більш детальні схеми домашніх робіт, якими оволодівають представниці жіночої статі.

Друга причина, що пояснює невідповідність між установками і поведінкою, полягає в тому, що інші установки можуть формувати конкуруючі моделі поведінки. Наприклад, у сім'ях, де працюють в домогосподарстві обидва партнери, часто буває необхідно, щоб чоловіки відмовлялись в якійсь мірі від свого дозвілля з тим, щоб зробити більше справ у домогосподарстві. Установки чоловіків на користь дозвілля і відповідні моделі поведінки можуть вступати у суперечність з їх моделями поведінки, що узгоджуються з установкою на справедливість. Несприйняття чоловіками нудних домашніх робіт може брати верх над їх установками на користь справедливості. Установки чоловіків, спрямовані на просування по службі, можуть також бути більш значущими, ніж їх установки на користь справедливості.

Третя причина невідповідності між установками і поведінкою полягає в тому, що загальні установки часто не вказують конкретної поведінки. Іншими словами, загальні питання щодо того, чи повинна домашня робота виконуватись чоловіками на більш рівноправних засадах, можуть не вказувати, який саме обсяг робіт виконувати конкретному чоловікові.

Узгодженість між установками і поведінкою також частково залежить від соціальних норм, а соціальні норми можуть вимагати моделей поведінки, які несумісні з установкою людини. Наприклад, може виявитися, що чоловіки сприймають соціальні норми як такі, що стверджують, наче їх мужність базується на униканні виконання жіночих обов'язків, таких, як домашня праця і догляд за дітьми, і побоюються, що їх родичі чи приятелі стануть докоряти їм за участь у такій діяльності.

Розкриваючи школярам гендерні особливості домашньої праці, необхідно акцентувати їх увагу на особливостях прояву психології статей у цьому процесі. Жінки, зазвичай, терпеливіші до одноманітної, але спокійної ручної роботи (в'язання, шиття, штопання тощо), в той час, як чоловіки часто не витримують як монотонності в своїй діяльності, так і швидкого «переключення» уваги з одного заняття на інше.

Чоловік біологічно, за своєю фізичною структурою «запрограмований» на великі зусилля і психологічно відчуває ентузіазм, коли бачить перед собою максимально важкі і складні завдання, виконавши які, він може повною мірою відчути себе справжнім чоловіком. І в жодному випадку не хоче бути пажем при своїй дружині. Важливо, щоб майбутня дружина зрозуміла таку особливість чоловічої психіки – бажання відчувати свою потрібність і значущість та визнання з боку оточуючих, особливо жінок. А тому повинна вчитись висловлювати чоловікові пропозицію щось зробити вдома не у вигляді вимоги і докорів, а у формі прохання, і постійно стимулювати чоловіка похвалами, захопленням (на жаль, юні дружини «залучають» чоловіків до домашньої праці в основному докорами).

Розповсюдженою помилкою, якої допускаються жінки, є готовність їх прийти на допомогу чоловікам у всьому – і не лише в тому, щоб вчасно погодувати і напоїти, а й почистити черевики, подати каву в ліжко. Але робити це можна лише якщо чоловік прикутий до ліжка. Бо жінка, котра взяла на себе всю турботу про сім'ю і чоловіка, швидко стає для нього матір'ю, а це пряма дорога до сексуальної холодності, до втрати сексуальної привабливості.

Звісно, розподіл обов'язків – не канон, він залежить від багатьох зовнішніх обставин і особистих нахилів. Ми, на основі вивчення результатів наукових досліджень та узагальнень власного експерименту, вважаємо, що в сім'ї розподіл обов'язків може здійснюватись на основі таких об'єктивних критеріїв: стан здоров'я партнерів; складність роботи кожного на виробництві; наявність вільного часу; практична готовність до домашньої праці; традиції поділу домашніх обов'язків у суспільстві; уподобання кожного з подружжя психологічні особливості статей, можливості взаємозамінності партнерів тощо.

Ми намагались об'єктивно ознайомити школярів з різними видами розподілу побутових обов'язків між членами сім'ї:

– *побутова творчість*, коли всі сімейні справи виконуються спільно, в духовному комфорті;

– *спієробітництво*, коли основні справи в сім'ї виконуються спільно, а частина домашньої роботи строго диференційована;

- *господарська діловитість* – кожний виконує свої домашні обов'язки згідно строго заведеного графіка;
- *побутова невлаштованість* йде від перекладання один на одного господарсько-побутових справ;
- *побутова експлуатація*, коли один з партнерів змиряється з роллю домашньої господині.

Важливим компонентом господарсько-економічної підготовки молоді до сімейного життя є економічне виховання, основні завдання якого такі: “озброєння” економічними знаннями; ознайомлення з сімейним бюджетом, прибутками і затратами сім'ї, їх обліком, розподілом; формування вміння співвідносити свої потреби з економічними можливостями їх задоволення; формування економічного ставлення до матеріальних цінностей, речей і грошей; виховання розумних потреб дітей; формування основ сімейної фінансової культури, вміння витратити гроші; прищеплювання навичок раціональної організації і використання бюджету часу тощо.

Програма нашого дослідження передбачала вияв стійкості стереотипу про те, що чоловік як “годувальник і глава сім'ї” зобов'язаний матеріально забезпечувати сім'ю, вносячи більшу частку в сімейний бюджет. Результати опитування засвідчили, що сьогодні радянські лозунги про те, що “чоловік-годувальник” не дієві. На питання “Яка модель формування сімейного бюджету вам імпонує?” 57,7 % відповіли, що повинні заробляти обидва шлюбні партнери. Більше половини опитаних (52,1 %) вважають, що сімейним бюджетом мають опікуватись і розпоряджатись обидва партнери, 12 % віддають цей привілей чоловікові, 27,7 % – дружині. Дані результати показують, що жінка частіше, ніж чоловік, виступає головною у визначенні життєвої стратегії сім'ї. Однак влада, якою наділена жінка, носить міфічний характер.

Вивчаючи гендерні особливості фінансових взаємин у сім'ї, ми прийшли до висновку, що доки в сім'ї грошей вистачає лише на харчування бюджетом сім'ї керує дружина. Коли ж грошей стає більше – бразди правління поступово переходять у руки чоловіка і його влада тим значніша, чим більший “запасок” після витрат на харчування. Встановлено також, що у жінок проявляється більшою мірою, ніж у чоловіків, прагнення наповнити свій дім усіляким скарбом. На жаль, більшість з них не задумується над тим, що “забарахляючись”, вони наживають собі стреси, оскільки вже не знають, куди покласти нову річ і де відшукати стару. Виникає відчуття замкненого простору, яке може негативно впливати на психіку обох партнерів. Ось чому ми наставляли школярів наступним чином: купуючи щось нове, позбавляйтесь від непотрібного.

Для багатьох сімей характерним є принцип “престижного придбання”, який полягає в тому, що люди вибирають найкращі і найдорожчі товари замість тих, які більше відповідають сімейному бюджету або вписуються, скажімо, в інтер'єр. Частіше “вірусом міщанства” буває “заражена” жінка, престижність придбань якої замінює сенс життя.

Існує чимало нюансів, які заважають компромісу в питаннях витрачання коштів. Передовсім, подружні партнери повинні враховувати, що в різних людей, тим більше протилежної статі, не завжди можуть співпадати погляди на цінність тих чи інших товарів, послуг і розваг. Наприклад, жінці важко зрозуміти цінність полювання, рибалки, пивбару тощо. Та й чоловікові не завжди зрозуміла цінність деталей інтер'єру, прикрас чи косметики. Тому нормальні партнери зобов'язані поважати думку своєї половини і з розумінням ставитися навіть до окремих слабкостей і помилок. І не завадить знати, що піти на компроміс можна навіть у тому випадку, коли є впевненість, що думка коханої людини помилкова.

З перших же днів спільного життя у чоловіка і дружини має сформуватися єдина позиція щодо витрачання грошей. З точки зору сімейного клімату принципове значення має не стільки те, чи вміють партнери відкладати гроші на рахунок чи вони їх бездумно витрачають, скільки те, чи властива подружжю єдність позицій у грошових питаннях. Тому створити свій стиль економічного життя, свою шкалу цінностей – завдання для молодих сімей першочергове.

Для формування в дітей правильних уявлень про господарсько-економічну функцію сім'ї, сутність домашньої праці та економіки, оптимальний розподіл обов'язків у сім'ї необхідно освоїти комплекс методів і прийомів. Переоцінка вербальних методів, що сьогодні часто має місце, призводить до засвоєння дітьми формальних знань, які часто не відповідають дійсності.

Своєрідна “програма” формування в дітей гендерно відповідних уявлень про сім'ю міститься в народній педагогіці. Звернення до творів усної народної творчості (казок,

прислів'їв, загадок, пестунок тощо) дає змогу простежити, як український народ змалку вводив дитину в світ сімейного побуту, в проблеми домоводства з обов'язковою акцентуацією її уваги на гендерних особливостях домашніх обов'язків. Під час ознайомлення дітей з народними казками підкреслюються особливості домашньої праці найближчих для дитини людей (матері, батька, вітчима, мачухи, братів і сестер тощо), акцентується увага на несправедливий розподіл обов'язків між статями в суспільстві.

Багато авторів (Р. Жуковська, В. Іванова, О. Анциферова та ін.) дослідили можливості сюжетно-ролевих ігор у формуванні в дітей уявлень про сім'ю, її членів, їх стосунки. Але, як встановили вчені, ігри на сімейну, побутову тематику відзначаються бідністю та одноманітністю змісту. Часто лінія "мама – тато" розвивається в негативному сенсі: прагнення "тата" перекласти домашні обов'язки на "маму" чи бажання "мами" підкорити собі "тата". Хлопчики погано уявляють, в чому полягає роль "тата". Пішовши «на роботу», вони не повертаються "в сім'ю", відриваються на інші ігри тощо.

В експериментальній роботі з підготовки учнівської молоді до реалізації господарсько-економічної функції ми практикували:

1) використання можливостей навчальних дисциплін, передовсім з трудового навчання, математики;

2) звернення до різних художніх засобів, які спонукають дітей до діяльності (розповіді про домоводство, виготовлення сувенірів, подарунків);

3) проведення в позаурочний час заходів, орієнтованих на господарсько-економічну підготовку майбутнього сім'янина – етичних бесід, вечорів запитань і відповідей, турнірів "Нумо, хлопці!", "Нумо, дівчата!", оглядів кулінарної майстерності, виставок учнівської художньо-прикладної творчості тощо;

4) використання виховних можливостей сім'ї у господарсько-економічній підготовці майбутнього сім'янина;

5) залучення до різних видів суспільно-корисної праці (догляд за квітами і домашніми тваринами).

З метою перевірки результативності експериментальної роботи з підготовки школярів різної до реалізації в майбутньому господарсько-економічної функції ми перевірили ступінь задоволеності старшокласників своєю готовністю, скориставшись таблицею 3.

Таблиця 3

Кількість школярів, охоплених опитуванням	Самооцінка готовності до реалізації господарсько-економічної функції сім'ї									
	Цілком задоволений		Швидше задоволений		байдужий		Швидше не задоволений		Зовсім не задоволений	
	юна-ки	дів-чата	юна-ки	дів-чата	юна-ки	дів-чата	юна-ки	дів-чата	юна-ки	дів-чата
Початок експерименту	7	45	17	83	24	10	150	131	65	31
Кінець експерименту	64	97	47	127	16	2	82	58	24	16

При цьому, коефіцієнт задоволеності школярів своєю господарсько-економічною підготовкою до шлюбу в результаті проведеної роботи зріс як у юнаків (від – 0,95 до 0,29), так і в дівчат (від – 0,04 до 0,77), але у дівчат динаміка зростання суттєвіша, що свідчить про їх більшу відповідальність за своє майбутнє і підвладність існуючим гендерним стереотипам щодо існуючого розподілу домашніх обов'язків.

Проведене дослідження дає підстави для таких висновків:

1. Господарсько-економічна підготовка школярів до шлюбу передбачає формування психологічної установки на необхідність ведення домашнього господарства, привчання до домашньої праці, виховання фінансово-економічної і побутової культури.

2. Формування сімейно-побутової культури сприяє подоланню гендерних стереотипів щодо поділу домашніх обов'язків між чоловіками і жінками, а отже забезпечує молодь від численних подружніх конфліктів у майбутньому.

3. Усі завдання господарсько-економічної підготовки учнівської молоді до шлюбу вирішуються успішніше, якщо у виховній роботі враховується гендерний аспект.

Ця стаття не претендує на вичерпний аналіз гендерних проблем господарсько-економічної підготовки учнівської молоді до шлюбу. Її складність і надзвичайна актуальність вимагають теоретичного і практичного вирішення таких її аспектів: визначення змісту шкільного навчального курсу “Трудове навчання” і вивчення доцільності його диференційованого викладання для юнаків і дівчат, глибше вивчення гендерних особливостей домашньої праці і фінансової діяльності, врахування психологічних особливостей статей у навчанні дітей до домашньої праці тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Васильев Ю.К. Экономическое образование и воспитание учащихся. – М.: Просвещение, 1983. – 216 с.
2. Домоводство. – Ижевск: РИО “Квест”, 1992. – 216 с.
3. Кононко Е. Л. Трудовое воспитание детей в семье. – К.: Знання, 1986. – 96 с.
4. Кравець В. П. Гендерна педагогіка. – Тернопіль: Джура, 2003. – 416 с.
5. Могилевська Г. Ця книжка для вас, дівчатка. – К.: Молодь, 1985. – 186 с.
6. Родіонов Н. М. Виховання працьовитості у дітей у сім'ї. – К.: Рад. Школа, 1971. – 196 с.
7. Сухомлинський В. О. Вибрані твори в п'яти томах. – К.: Рад. Школа, 1976–1978. – Т. 1. – С. 574.
8. Шпак О. Т. Економічне виховання учнів. – К.: Знання, 187. – 80 с.

Ольга БЕЗПАЛЬКО

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ І СОЦІАЛЬНА РОБОТА: СПІЛЬНЕ ТА ВІДМІННЕ

Однією з основних характеристик кожної науки вважають наявність понятійно-термінологічної бази, яка є результатом узагальнення та інтерпретації взаємопов'язаних та багатограних соціальних явищ, фіксації накопиченої інформації про закономірності та найбільш суттєві зв'язки і стосунки між відповідними об'єктами дійсності. Як правило, за допомогою понять ми намагаємося відобразити не тільки фрагменти дійсності, але й сам процес її постійного розвитку та змін, процес поглиблення наших знань про неї.

Однією з проблематичних зон у сучасній соціально-педагогічній теорії є плутанина в термінології, нечітке, подвійне трактування понять, що негативно впливає на отримання достовірної інформації про досліджувані об'єкти та явища. Варто зауважити, що понятійно-термінологічні проблеми зустрічаються в багатьох науках. Особливо вони загострюються у період становлення наук та їх розвитку. Саме така тенденція спостерігається і в соціальній педагогіці – відносно молодій галузі теоретичних знань. Тому, на думку багатьох вітчизняних та російських теоретиків (Л. Нікітіна, В. Нікітін, А. Капська, А. Малько, В. Рузанов, Л. Штефан), прийшов час уніфікації базових термінів соціальної педагогіки.

Як показує вивчення різноманітних джерел з проблем соціальної педагогіки та соціальної роботи, досить часто в одній і тій же праці ми зустрічаємо дефініції “соціальна робота”, “соціально-педагогічна діяльність”, “соціально-педагогічна робота”, уживані авторами як синонімічні.

Мета статті – проаналізувати різні підходи до визначення сутності понять “соціальна робота”, “соціально-педагогічна діяльність”, “соціально-педагогічна робота”, виокремити в них спільне та відмінне.

Відразу зазначимо, що ми не ставимо собі за мету пошук остаточних визначень зазначених дефініцій. Проте, на наш погляд, між ними можна і треба встановити принципову різницю і, в той же час, проаналізувати причини, які перешкоджають адекватному трактуванню цих понять в теорії та практиці соціальної педагогіки.

Щоб виконати це завдання, нам видається доцільним застосування системного та структурно-діяльнісного підходів. Це важливо, оскільки “сутнісною особливістю системного підходу є те, що він відносно самостійні компоненти розглядає не ізольовано, а в їх взаємозв'язку, в розвитку та русі, тобто динаміці” [16, 27]. Тому аналіз понять “соціально-

педагогічна діяльність, “соціально-педагогічна робота”, “соціальна робота” ми вважаємо за необхідне провести у трьох взаємозалежних площинах: теорія – професійна діяльність – практика.

У теоретичній площині маємо справу з двома системами наукових знань: соціальною педагогікою та соціальною роботою. Соціальна педагогіка як самостійна галузь педагогічного знання, наголошує В. Бочарова, конкретизує положення загальної педагогіки та інших людинознавчих дисциплін в особистісно-середовищному контексті, досліджує педагогічний вплив на особистість соціальної взаємодії протягом всіх вікових періодів життя в різних сферах її середовища [1,16].

Той факт, що соціальна педагогіка виокремилася з загальної педагогіки, означає, що в полі її зору перебувають ті ж процеси та явища, які вивчаються педагогікою, але розглядаються в певному специфічному аспекті. Очевидно, що специфіка цієї області педагогічних знань відображена у слові “соціальне”.

М. Галагузова, А.В.Мудрик, Л.В.Мардахаєв, В.А.Нікітіна вважають, що соціальна педагогіка особливо виділяє у процесах виховання та освіти ті аспекти, які пов’язані з включенням особистості у суспільне життя. Тому це:

- теорія регулювання та реалізації освітньо-виховними засобами процесу соціалізації та ресоціалізації людини [7, 31];
- теорія становлення [11,13];
- теорія, що розкриває вплив на педагогічний процес конкретних соціокультурних умов [13,22];
- теорія соціального виховання, спрямованого на соціалізацію особистості [17,16].

Таким чином, соціальна педагогіка вступає, перш за все, у міждисциплінарні контакти з соціологією освіти, соціологією виховання, педагогічною і соціальною психологією, культурологією.

Ми однозначно погоджуємося з В. Нікітіним в тому, що предметом соціальної педагогіки є педагогічні аспекти соціального становлення та розвитку особистості, набуття нею соціального статусу, соціального функціонування, а також підтримка досягнутих та відновлення втрачених соціальних характеристик. Це, в свою чергу, дає можливість виокремити як базові поняття теорії соціальної педагогіки такі дефініції, як “соціалізація”, “соціальне виховання”, “соціальне середовище”, “адаптація”, “розвиток”, “корекція”, “соціальна профілактика”, “реабілітація”, “самореалізація”, “соціальний супровід”.

Оскільки глибинний аналіз соціальної педагогіки як соціально-педагогічної теорії не є предметом нашого дослідження, обмежимося вищезазначеними, на наш погляд, концептуальними характеристиками і перейдемо до аналізу соціальної роботи як теорії.

Об’єктом теорії соціальної роботи є соціальні явища, процеси та відносини, а її предметом – особливості їхнього впливу на соціальне функціонування окремих спільнот, груп чи особистості. Проте, як зазначає один з основоположників вітчизняної соціальної роботи І. Мигович, “...теорія соціальної роботи досліджує не глобальні соціальні процеси, а конкретні проблеми життєдіяльності особистості, групи, спільноти, Це не означає спрощення її предмета, бо соціальні явища, стосунки не є застиглими, уніфікованими” [6, 40]. З цього логічно випливає розуміння теорії соціальної роботи як науки про закономірності та принципи функціонування й розвитку конкретних соціальних процесів, явищ, відносин, їх динаміку під цілеспрямованим впливом організаційних, психолого-педагогічних та управлінських факторів у захисті громадянських прав та свобод особи у суспільстві.

Подібних поглядів дотримується і відомий російський вчений Є. Холостова, дещо звужуючи, порівняно з підходом І. Миговича, теоретичне поле соціальної роботи. На її думку, теорія соціальної роботи включає закономірності і принципи функціонування, розвитку та регулювання конкретних соціальних процесів і станів особистості у важких життєвих ситуаціях, захист її прав і свобод шляхом цілеспрямованого впливу на особистість та оточуюче її соціальне середовище. Тому широковживаними поняттями в теорії соціальної роботи є “соціальні відносини”, “соціальна політика”, “соціальний захист”, “соціальна підтримка”, “соціальне обслуговування”, “соціальна реабілітація”, “соціальна профілактика”, “соціальний патронаж”.

Отже, порівняно з теорією соціальної педагогіки, яка в центр уваги ставить розвиток та становлення особистості як суб'єкта соціального життя, в теорії соціальної роботи робиться акцент на досягненні змін (соціальних та особистісних), як умови, що сприяє вирішенню проблем окремої людини, соціальної групи чи суспільства в цілому.

Кожна теорія є неспроможною, якщо її положення не використовуються у сфері людської діяльності. Тому після характеристики соціальної роботи та соціальної педагогіки в теоретичній площині перейдемо до їх характеристик у площині діяльній. Тут ми можемо говорити про соціально-педагогічну діяльність як втілення в життя теоретичних надбань соціальної педагогіки та соціальну роботу як практично здійснювану діяльність. Вважаємо доречним навести міркування В. Нікітіна про те, що використання терміну “соціальна робота” для визначення теорії і практичної діяльності не зовсім зручне для наукового вживання та експліціювання на його основі понятійно-категоріального апарата, що складає фундамент теорії [7, 15].

Різноманітність підходів до визначення сутності розуміння діяльності та трактування цього терміну сприяють появі множинних підходів до класифікації різних форм та типів діяльності. Залежно від масштабів суб'єкта розрізняють суспільну, колективну та індивідуальну діяльність, за способом виконання виокремлюється фізична та розумова, теоретична і практична, а з врахуванням сфери прояву – економічна, політична, правова, соціальна діяльність.

Очевидно, що в полі нашої уваги має бути діяльність соціальна, оскільки, на думку багатьох вчених, і соціальна робота і соціально-педагогічна діяльність є її різновидами.

Словосполучення “соціальна діяльність” за семантикою досить багатозначне. В одному контексті воно відображає природу діяльності людини у суспільстві в цілому, вказує на те, що її джерела, фактори та результати обумовлені інтересами суспільства. В іншому контексті соціальна діяльність часто ідентифікується з діяльністю людей в соціальній сфері, в межах якої відбувається становлення та розвиток соціальної структури, соціальних інститутів, соціального становище людини зокрема [15, 166].

“Соціальну діяльність” найчастіше розглядають як сукупність соціально-значимих дій, які здійснюються суб'єктом (групою, особистістю) в різних сферах і на різних рівнях організації суспільства, що мають на меті певні соціальні цілі та інтереси і використовують для їх досягнення та задоволення різноманітні засоби - економічні, політичні, соціальні та ідеологічні [11, 77].

Метою соціальної діяльності, перш за все, є оптимізація реалізації суб'єктної ролі людей у всіх сферах життя суспільства в процесі сумісного задоволення потреб по підтримці життєзабезпечення та діяльносного існування особистості.

Соціальна робота та соціально-педагогічна діяльність є також різновидом професійної діяльності – спеціально організованої та регламентованої діяльності спеціаліста, спрямованої на досягнення суспільно важливого результату. Тому їх зміст і структура як виду професійної діяльності, з одного боку, обумовлені філософським та психологічним трактуванням діяльності, а з іншого – визначаються соціальним замовленням, соціальними проблемами, соціокультурними особливостями середовища, що знаходить своє часткове відображення у соціальній політиці держави.

На сучасному етапі розвитку соціальної роботи як професійної діяльності виокремлюється кілька підходів у її тлумаченні. В першому підході соціальна робота розглядається як інструмент реалізації державної молодіжної політики (А. Капська, П. Павленок, Є. Холостова). Для другого підходу характерний акцент на допомозі населенню у кризових або важких ситуаціях (І. Зверева, Л. Коваль, І. Мигович, В. Курбатов, М. Фірсов). Третій підхід зводить сутність соціальної роботи до надання соціальних послуг (С. Толстоухова, І. Пінчук, К. Шендеровський). Основними завданнями соціальної роботи як виду професійної діяльності є покращення соціального самопочуття людини, умов її життя, забезпечення відповідного соціального функціонування особистості, гармонізація системи стосунків у сім'ї, колективі, суспільстві в цілому.

Оскільки базовим поняття нашого дослідження є соціально-педагогічна діяльність, вважаємо за необхідне проаналізувати різні підходи до трактування її змісту. Ми погоджуємося

з О. Селивоненко, що в обґрунтуванні соціально-педагогічної діяльності суттєвим є осмислення предметних реалій соціуму, системних взаємозв'язків, механізмів соціальних та педагогічних впливів на особистість [10,26].

З огляду на те, що соціальна діяльність була нами охарактеризована вище, доцільно проаналізувати особливості діяльності педагогічної.

Мовою філософії можна говорити про неї як вираження педагогічного буття, бо вона є способом буття педагогічної реальності, оскільки поза нею не можна говорити ні про виховання, ні про освіту, ні про інші педагогічні явища. З точки зору її онтологічного статусу, педагогічна діяльність є також способом буття особливої соціально-педагогічної сфери суспільства, в рамках якої здійснюється цілеспрямоване, соціокультурне відтворення людини [2, 53].

М. Галагузова розглядає педагогічну діяльність як різновид професійної діяльності, спрямованої на передачу соціокультурного досвіду засобами навчання та виховання, на творення умов для особистісного зростання людини [12, 105].

Неординарний підхід до трактування педагогічної діяльності пропонує Ю. Кулюткін. Він вбачає її своєрідність в тому, що вона є “метадіяльністю”, тобто діяльністю з організації іншої діяльності.

У контексті нашого дослідження нам найбільш імпонує трактування педагогічної діяльності як особливого виду суспільно корисної діяльності дорослих людей, яка свідомо спрямована на підготовку підростаючого покоління до самостійної діяльності відповідно до економічних, політичних, моральних та естетичних цілей [11, 77].

Базуючись на теоретичних підходах М. Галагузової, В. Нікітіна, В. Бочарової, ми вважаємо, що соціально-педагогічна діяльність – це діяльність, спрямована на створення сприятливих умов соціалізації, всебічного розвитку особистості, задоволення її культурних і духовних потреб чи відновлення соціально схвалених способів життєдіяльності людини.

Поряд з терміном “соціально-педагогічна діяльність” у науковому обігу широковживаним є поняття “соціально-педагогічна робота”. Безперечно, вони близькі за змістом, але не тотожні, оскільки робота та діяльність не можуть тлумачитися однозначно. У працях окремих науковців простежуються спроби дати пояснення соціально-педагогічної роботи. Так, в дисертації О.А.Кузьменко зазначається, що її метою є “створення позитивно орієнтованої соціалізації особистості, що сприяє соціальній адаптації та самореалізації молодого покоління в інтересах самої особистості і суспільства” [4, 22]. Ця спроба автора нам видається не зовсім вдалою та коректною, оскільки можна створити умови для позитивної соціалізації особистості, а не саму соціалізацію.

С. Толстоухова відмічає, що відсутність чіткого визначення соціально-педагогічної роботи пояснюється тим, що зміст цього поняття змінюється залежно від завдань, проблем, ідеології допомоги, від соціокультурних, історичних, економічних, національно-етнічних особливостей і умов суспільства. Гадаємо, що ці підходи більш доцільні при характеристиці соціально-педагогічної діяльності. Однак ми повністю солідарні з автором в тому, що соціально-педагогічна робота як професійна діяльність потребує в нинішній час уточнення своєї інваріантної структури, виявлення системоутворюючих компонентів і характеристик [14,110].

На нашу думку, перш, ніж визначати сутність терміну “соціально-педагогічна робота”, необхідно з'ясувати смислоутворюючі характеристики самого слова “робота”. У “Великому тлумачному словнику української мови” воно пояснюється як та чи інша діяльність щодо створення, виготовлення, обробки чого-небудь; коло занять, обов'язків; те, чим зайнятий хто-небудь; праця, заняття, служба на підприємстві, в установі.

На думку теоретиків, діяльність – це фундаментальне філософське поняття, яке є родовим стосовно конкретних видів діяльності, тобто праці, роботи [3,196].

Розглядаючи питання внутрішньокатегоріальних стосунків між поняттями в педагогіці, В. Полонський також вважає, що доцільно їх зводити до двох підходів: логічного (рід – вид) та системно-структурного (частина – ціле) [8, 20]. Таким чином, базуючись на етимології слова “робота” та теоретичних позиціях вчених, можна зробити висновок, що робота – це різновид діяльності, яка відрізняється доцільністю та спеціалізацією.

Отже, соціально-педагогічну роботу можна визначати як різновид соціально-педагогічної діяльності, що здійснюється в певній соціальній інституції або спрямована на точно визначений об'єкт впливу. Тому в науковій лексиці доцільно говорити про соціально-педагогічну діяльність спеціаліста, соціально-педагогічну діяльність школи, соціальної служби тощо. Проте, в контексті спрямування діяльності мова йде про соціально-педагогічну роботу з різними категоріями дітей та молоді чи окремими соціальними групами; з урахуванням місця, де вона відбувається, – соціально-педагогічну роботу в навчальному закладі, реабілітаційному центрі, громаді тощо. Про соціально-педагогічну роботу мова йде також в тому випадку, коли фахівець працює з конкретною особистістю чи соціальною групою на рівні суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Таким чином, термін “соціально-педагогічна робота” характеризує соціально-педагогічну діяльність у площині безпосередньої соціальної практики в чітко окреслених умовах.

Таким чином, логіку проведеного нами аналізу соціально-педагогічної діяльності, соціальної роботи та соціально-педагогічної роботи у тріаді “теорія – професійна діяльність – практика” можна простежити на схемі 1.

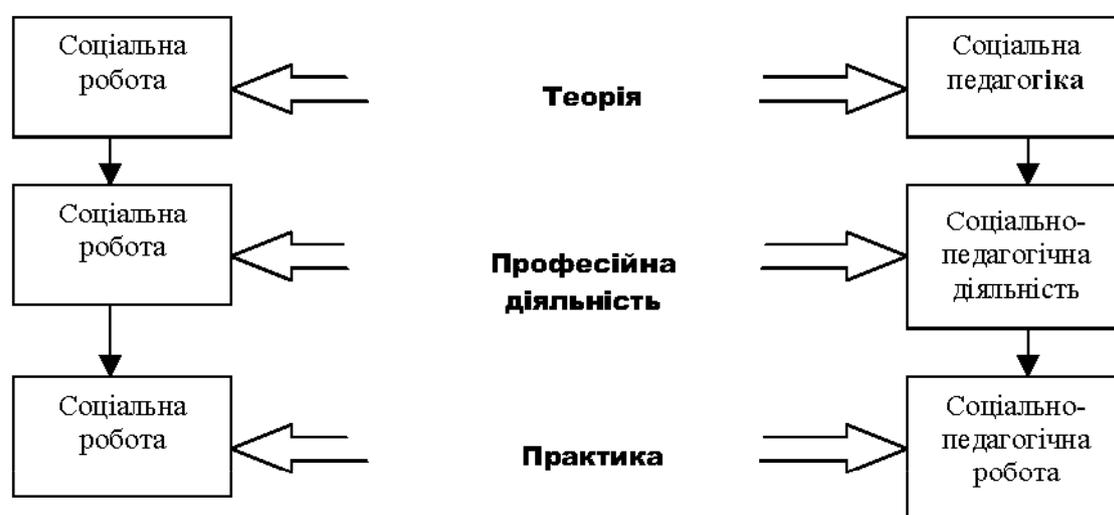


Схема 1.

Як бачимо зі схеми, прикладні аспекти соціальної роботи та соціальної педагогіки як систем наукових знань мають різний ступінь термінологічної диференціації на рівні професійної діяльності та безпосередньої практичної роботи. Очевидно, що наявність різних понять для визначення цих рівнів у соціально-педагогічній науці дає більш широкі можливості для детальної та всебічної характеристики соціальної педагогіки в теоретичному та практичному вимірах порівняно з соціальною роботою.

Проте, ми не можемо не зважати на те, що більшість дослідників вказує на окремі спільні ознаки соціальної роботи та соціально-педагогічної діяльності (роботи). З метою порівняння їх в діяльнісно-практичній площині, перш за все, визначимо індикатори для проведення такого аналізу. На нашу думку, такими індикаторами можуть бути окремі компоненти структури соціально-педагогічної діяльності та соціальної роботи як різновиду професійної діяльності (мета, об'єкт, суб'єкт). Нам також імпує підхід Г.М.Попович, яка у якості індикаторів для з'ясування специфіки соціальної роботи та соціально-педагогічної діяльності пропонує виокремлювати основні наукові поняття, які вживаються для їх характеристики, та функції цих діяльностей [9, 11-12]. Результати порівняльного аналізу подано в таблиці 1.

Порівняльна характеристика соціально-педагогічної діяльності та соціальної роботи

	Мета	Основні поняття	Об'єкти	Суб'єкти	Функції
Соціально-педагогічна діяльність	Створення оптимальних соціокультурних умов для соціалізації особистості	Соціалізація Соціальне виховання Соціальне середовище Адаптація Розвиток Корекція Соціальна профілактика Соціальна реабілітація Соціальний супровід	Діти Молодь Батьки Сім'я	Середні заклади освіти Вищі заклади освіти Позанавчальні заклади Соціальні служби молоді Будинки дитини Інтернатні заклади Реабілітаційні центри для дітей-інвалідів Центри медико-соціальної реабілітації неповнолітніх Служби у справах неповнолітніх Клуби за місцем проживання Соціальні педагоги, психологи, соціальні працівники, реабілітологи, волонтери Неурядові організації	Виховна Діагностична Прогностична Охоронно-захисна Комунікативна Організаційна Попереджувально-профілактична Корекційно-реабілітаційна Соціально-терапевтична
Соціальна робота	Досягнення змін (соціальних та особистісних) як умови, що сприяє вирішенню проблем окремої людини, соціальної групи чи суспільства в цілому	Соціальний захист Соціальне забезпечення Соціальне обслуговування Соціальний патронаж Соціальна профілактика Соціальна реабілітація	Молодь Люди зрілого віку Особи похилого віку Сім'я	Державна служба зайнятості Відділення соціальної допомоги Територіальні центри обслуговування пенсіонерів та одиноких непрацездатних громадян Будинки-інтернати для громадян похилого віку та інвалідів Центри соціально-трудової та професійної реабілітації інвалідів Хоспіси Соціальні працівники, психологи, реабілітологи, волонтери Неурядові організації	Діагностична Прогностична Правозахисна Комунікативна Організаційна Системно-моделююча Соціально-медична Соціально-побутова Попереджувально-профілактична

Представлений тут аналіз дає нам можливість констатувати, що точки перетину соціально-педагогічної діяльності (роботи) та соціальної роботи знаходяться в окремих об'єктах, суб'єктах, функціях і поняттях. Проте різниця в меті як прогнозованому результаті діяльності обумовлює певну специфіку змісту, напрямів та технологій соціально-педагогічної діяльності та соціальної роботи.

Отже, означені підходи дозволяють зробити висновок про те, що соціально-педагогічна діяльність та соціальна робота як різновиди соціальної та професійної діяльності функціонують у системі соціальної дійсності, до складу якої входять такі підсистеми, як "суспільство – людина", "соціальне середовище – особистість", "людина – людина", "людина – соціальна група", "людина – соціальні інститути". Необхідність та затребуваність соціально-педагогічної діяльності сьогодні обумовлена безперервними процесами розвитку та протиріч, які відбуваються в цих підсистемах. Тому надалі соціально-педагогічна діяльність буде

розвиватися в напрямку її змістовно-технологічної спеціалізації відповідно до специфіки об'єктів, суб'єктів та умов діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бочарова В.Г. Социальная педагогика и социальная политика: линии сопряжения. / Социальная работа. – № 1. – 2002. – С.13-17.
2. Гиль С.С. Педагогика поддержки инициатив молодежи. – М.: Социальный проект, 2003. – 193 с.
3. Деятельность: теория, методология, проблемы. – М.: Политиздат, 1990. – 366 с.
4. Кузьменко О.А. Соціальне становлення особистості в умовах відкритої соціально-педагогічної системи: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1998. – 184 с.
5. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика: Учебник. – М.: Гардарики, 2003. – 269 с.
6. Мингович І.І. Соціальна робота: наука і професія. // Соціальна політика і соціальна робота. – 1999. – №1. – С.32-49.
7. Никитин В.А. Социальная работа: проблемы теории и подготовки специалистов. Учебное пособие. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2002. – 236 с.
8. Полонский В.М. Понятийно-терминологический аппарат педагогики // Педагогика. – 1999. – №8. – С.16-23.
9. Попович Г.М. Умови інституціалізації соціальної роботи в Україні: Автореф. дис. ... канд. соціол. Наук:22.00.03 / НАН України, Інститут соціології. – К., 2004. – 20 с.
10. Селивоненко О.Г. Ценностные ориентации социально-педагогической деятельности на современном этапе развития социальной педагогики. // Образование и общество. – 2001. – №5. – С.224-31.
11. Словарь по социальной педагогике: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Авт.-сост. Л.В.Мардахаев. – М.: “Академия”, 2002. – 368 с.
12. Соціальна педагогіка: Курс лекцій / Под ред. М.А.Галагузової. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 416 с.
13. Соціальна педагогіка: Підручник. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 256 с.
14. Толстоухова С.В. Організаційно-педагогічні основи функціонування системи соціальних служб для молоді: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 2002. – 287 с.
15. Философия социальной работы. Монография / Под ред. В.И. Митрохина. – М.: МГСУ Союз, 1998. – 208 с.
16. Харченко С.Я., Кратинев Н.С., Чиж А.Н., Кратинова В.А. Методология и методы социально-педагогических исследований. Научное. Учебно-методическое пособие. – Луганск “Альма-матер”, 2001. – 216 с.
17. Штефан Л.А. Становлення та розвиток соціальної педагогіки як науки в Україні (20-90-ті рр. ХХ ст.). Автореф. дис. ... канд. пед. наук:13.00.01. / Харківський державний пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. – Харків, 2003. – 43 с.

Людмила КОВАЛЬЧУК-ДЕХТЯРЕНКО

ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ АНТОНА МАКАРЕНКА З ПИТАНЬ СІМЕЙНИХ ВЗАЄМВІДНОСИН ЯК СОЦІАЛЬНО- ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Антон Семенович Макаренко – неперевершений майстер високоефективної системи виховання, видатним новатором, творцем інтенсивної педагогіки ХХ століття. У центрі його теоретичної і практичної діяльності завжди перебували проблеми формування, становлення освіченої, кваліфікованої, дисциплінованої людини, яка повинна бути хорошим сім'янином, громадянином своєї Вітчизни. Сьогодні ми констатуємо: педагогічний досвід та ідеї А.Макаренка стали великим, потужним стимулом розвитку педагогіки у всіх її основних розділах: в теорії і методиці виховання, у постановці актуальних проблем педагогічної майстерності, підготовці кадрів, спільній роботі сім'ї та школи, батьків і вчителів.

Більшість українських і зарубіжних педагогів, вчених, економістів (зокрема М.Єрмаченко, О.Сухомлинська, М.Фіцула, Г.Хіллінг, Л.Абалкін та ін.) наголошують, що А.Макаренко – сучасний класик педагогіки і його твори необхідно вивчати глибоко, а не поверхово, черпати в його творах важливі ідеї щодо формування громадянина, особистості, використовуючи весь теоретичний і практичний досвід великого педагога з багатьох питань. Досвід та ідеї А. Макаренка – актуальні, вони є міцною базою для творчого використання на практиці. Все своє життя і діяльність він присвятив дітям, тому що “виховання дітей –

найважливіша галузь нашого життя. Наші діти – це майбутні громадяни нашої країни і громадяни світу. Вони творитимуть історію. Наші діти – це майбутні батьки і матері, вони теж будуть вихователями своїх дітей. Наші діти повинні вирости прекрасними громадянами, хорошими батьками і матерями. Але й це не все: наші діти – це наша щаслива старість, погане виховання – це наше майбутнє горе, це наша провина перед іншими людьми, перед усією країною” [2, 59].

Соціальні, освітні й педагогічні вимоги до виховання молодого покоління зумовлюють актуальність порушеної проблеми і потребують її розв’язання в сучасних умовах.

Мета статті: показати можливість використання педагогічної спадщини А. Макаренка з проблем сімейних взаємовідносин у практиці сучасної сім’ї та школи.

Досягненню поставленої мети послужить розв’язання таких завдань:

- обґрунтувати доцільність вивчення і впровадження ідей теоретичної спадщини А. Макаренка з основ сімейних взаємовідносин;
- охарактеризувати основні педагогічні ідеї А. Макаренка з основ сімейних взаємовідносин;
- показати можливість використання педагогічних ідей видатного педагога в практиці сучасної сім’ї та школи.

У чому ж суть сімейних взаємовідносин? В чому полягає виховна робота сім’ї? Чи правильно ми розуміємо завдання виховання? Аналізуючи всесвітньо відомі твори А. Макаренка “Педагогічна поема”, “Книга для батьків”, “Лекції про виховання дітей”, роботи “Сім’я і виховання дітей”, “Виховання в сім’ї і школі”, можна дати відповідь на поставлені запитання, оскільки першою, постійною і незмінною школою життя у становленні особистості є батьківський дім. Адже в сім’ї людина народжується, росте, виховується. Тут вона робить перші кроки до пізнання складного навколишнього світу.

Дитина в процесі життя переймає від батьків немало знань про сімейні взаємовідносини, про ставлення до людини іншої статі, про шлюб, сім’ю, засвоює правила культури та поведінки. Розвиваються почуття відповідальності, взаємовиручки, дружби, чесності, честі, гідності. Саме ці якості сприяють формуванню уявлень про любов як вище людське почуття, про суть шлюбно-сімейних відносин.

Одне із призначень сім’ї, підкреслював А. Макаренко, полягає в тому, щоб виявити в кожному із її членів та в самому собі все найкраще, розвинути й віддати на загальне благо. Відтворення життя в усіх його іпостасях і його зміна на краще – загальна й кінцева мета спільного життя чоловіка й дружини. “Бачити хороше в людині завжди важко, – писав Антон Семенович. – В живих буденних руках людей це хороше бачити майже неможливо, воно надто прикрите дрібною щоденною боротьбою, воно губиться в поточних конфліктах. Хороше в людині доводиться завжди проектувати” [3, 271]. Всі ми живемо, рухаємося, змінюємося і потреби наші в друзях, в родичах з роками зазнають змін. У найбільш ранньому віці дитина невідривно тягнеться до матері, батька, бабусі, дідуся, бо вона зовсім безпорадна, коли набуває первинних навичок буття. Пізніше у неї з’являється інтерес до своїх ровесників, до дітей молодшого і старшого віку. З ними вона вчиться спілкуватися на рівних, підпорядковувати свої інтереси інтересам інших людей, опікати тих, хто менший, слабший, пробує передати іншим свої знання й уміння.

У підлітковому віці дитина починає прагнути до самоутвердження: саме в цей період виникає багато конфліктів з батьками, учителями. В цей час відштовхуються добрі руки, що намагаються утримувати від падіння. В той час домівка здається ледь чи не кліткою, з якої треба летіти світ за очі. Юність уже цілком заклопотана самовлаштуванням у житті, батьки потрібні як “підсобна сила”. Внутрішні зв’язки помітно слабшають: почуття витрачаються на подругу, друга, на різноманітні захоплення, зокрема й на такі, що стануть професією.

Поява дітей знову повертає молодих мам і тат обличчям до своїх батьків. Коли молода сім’я набуває стійкості, зрілості, а це приблизно в 30-40 років, тоді левову частку сил і часу займає робота: службові, ділові турботи. З дітьми поспілкуватися бракує часу, до батьків з’їздити ніколи: робота, що постійно зростає за обсягом, за посадовою складністю й відповідальністю, стає метою і смыслом, а сім’я ніби навіть перешкодою. Соціологи відкрили цікавий факт: кількість розлучень подружніх пар з 10-річним і більше стажем несподівано

зростає, замість того, щоб (порівняно з молодожонами) зменшуватись. Очевидно, тут позначаються хитання, перехідні етапи в людських стосунках, в сімейних взаємовідносинах. Загальносімейні інтереси – то суто особисті, то ділові. Не кожному і не завжди вдається одночасно встигнути на всіх фронтах [1, 32]. За те, чим більше сивини у волоссі у мами і тата, тим добрішими і уважнішими вони стають до своїх старих батьків. Частіше вдаються до спогадів про роки дитинства та юності.

Доживши до старості, батьки вже цілком готові знову віддати всі свої сили й увагу дорослим дітям, які “чомусь” нехтують надмірну батьківську турботу. І тоді всі нерозтрачені почуття спрямовують на онуків: у них шукають нове світло, яке зігріває поступово згасаюче серце.

Всі ми включені природою в цей кругообіг сімейних взаємовідносин: і великі і малі, і сильні, і слабкі. І якщо не кожному із нас дістанеться вдячна пам'ять народу, колег по роботі, соратників, то залишити по собі добрий слід чесним, умілим, працьовитим потомством можуть майже всі. Саме на цей аспект проблем і вказував А. Макаренко.

Щоб виховати людину, майбутнього батька чи матір, треба, як підкреслював він, проектувати характер, тобто вміти уявити собі в усіх деталях особистість дитини, людини, яку збираєшся виростити. “Вихователь зобов'язаний проектувати людину. Він зобов'язаний підходити до неї з оптимістичною гіпотезою, нехай, навіть і з певним ризиком помилитися” [3, 271]. Життєдайним джерелом педагогічного оптимізму А. Макаренка була, звичайно, тільки безмежна віра в людину, віра у силу й могутність виховної роботи [2, 65]. Страшною помилкою буде думати, що у вашому житті, або в житті вашої дитини ви що-небудь виділите велике й віддасте цьому великому всю вашу увагу, а все інше відкинете геть. У виховній роботі немає дрібниць. Цю важливу педагогічну істину дуже влучно виражає таке прислів'я: “Посійте вчинок – пожнете звичку, посійте звичку – пожнете характер, посійте характер – пожнете долю”. Ніякі дрібниці не проходять для дитини безслідно, повторюючись, вони обов'язково залишають слід у характері дитини, в її моральному становленні. Для тих батьків, які розуміються, немає дрібниць у питаннях виховання, у сімейних взаємовідносинах в цілому. Далекоглядні батьки домагаються того, щоб сімейні відносини, сімейне виховання ні у великому, ні у малому не суперечило “продуманому проекту виховання” своїх дітей, позитивному розвитку сімейних взаємовідносин. Життєрадісними, товарицькими зростають діти в таких сім'ях, де батько чи мати проводять частину вільного часу, вільного дня або відпустку разом з дітьми. Тут діти нетерпляче чекають материнського вихідного дня, татової відпустки, обговорюють плани спільних прогулянок, екскурсій, туристичних походів, допомагають одне одному готуватися до них. Дуже добре, коли дорослі заохочують дітей збиранням тематичних композицій, колекцій, гербарію, альбому, фотоальбому.

Перспектива очікуваної радості робить дітей бадьорими, більш працездатними, привчає піклуватися про інших, ставити перед собою певні близькі й більш далекі завдання і здійснювати їх. Такі сімейні взаємовідносини є позитивними як для дорослих, так і для підростаючих сім'янинів. Є взірцем для наслідування.

Про значення формування “завтрашньої радості” багато говорив і писав А. Макаренко. “...у педагогічній техніці ця завтрашня радість є одним з найважливіших об'єктів роботи. Спочатку треба організувати саму радість, викликати її до життя і поставити як реальність. По-друге, треба наполегливо перетворювати простіші види радості у складніші і значні для людини. Тут проходить цікава лінія: від найпростішого, примітивного задоволення до найглибшого почуття обов'язку... Виховати людину – значить виховати у неї “перспективні шляхи” [2, 369].

У сім'ї, в сімейних питаннях повинна бути така організація життя, яка допомагає домагатися, аби все, що приносить радість дитині, поступово ставало ширшим, глибшим, значнішим за її тільки власні особисті інтереси.

Охарактеризуємо деякі з умов становлення нинішнього сім'янина, які свідчать про значні проблеми сучасних сімейних взаємовідносин. Результати соціологічного дослідження, проведеного в 1984-1988 рр. серед сімей м.Львова показують, що кожного дня батьки витрачають на виховання своїх дітей в середньому 35 хвилин [4, 186]. Але навіть той маленький проміжок часу, який батьки виділяють для своїх дітей, не використовується

повноцінно. Здебільшого вихованням сина чи дочки займається тільки мати, а таке виховання не вважається повноцінним та якісним. Це і є першою причиною негативних наслідків у вихованні. Іншою об'єктивною причиною є криза сімейних взаємовідносин, яка спостерігається нині і веде до значного числа розлучень та масового утворення неповних сімей. У виховному аспекті такий тип сімей найменш ефективний: вихідці із неповних сімей становлять понад 40% серед правопорушників: у них нижчий рівень успішності порівняно з дітьми із повних сімей, особливо у хлопчиків, вони менш підготовлені до майбутнього сімейного життя, особливо дівчатка. Відсутність у неповних сім'ях наочного, зримого взірця взаємовідносин чоловіка і дружини, батьків і дітей породжує у дітей неправильні погляди на шлюб і сім'ю, що в кінцевому результаті веде до негативних наслідків і в становленні їхньої сім'ї. Статистика підтверджує: частіше розпадаються сім'ї тих, хто виховувався в умовах неповної сім'ї. Тому й отримуємо своєрідний цикл: неповна сім'я – повна сім'я – неповна сім'я.

Труднощі у сімейних взаємовідносинах зумовлює і ліквідація багатопоколінної сім'ї та створення сім'ї нуклеарної ("одноядерної"). Сучасна сім'я найчастіше складається з двох поколінь – дітей та їх батьків (за даними соціологів, нуклеарні сім'ї становлять більше 80% всіх сімей). Звичайно, окреме проживання молодого сім'ї сприяє швидкій адаптації подружньої пари, зміцненню, розширенню їх почуттів. Проте в умовах нуклеарної сім'ї дитина не бачить, а отже і не переймає позитивного прикладу взаємовідносин бабусі та дідуся з татом і матю, як батьків з дітьми. З втратою складних сімей втрачаються також деякі звичаї і традиції родини, передача нагромадженого величезного сімейного досвіду. Потрібно зазначити, що в багатопоколінній сім'ї краще будуються сімейні взаємовідносини: діти відчувають вплив старших, переймають їх звички, вчать розуміти старших, співпереживати іншим людям.

Позитивному становленню сім'янина не сприяє і малодітність сучасних сімей, більша половина яких – однодітна. У цьому плані є як позитивні, так і негативні фактори. Однодітна сім'я має можливість більше уваги приділити розвиткові дитини, зростанню її обізнаності, ерудиції, професійному становленню особи, але, як зазначають спеціалісти, у вихованні єдиної дитини більше негативних, ніж позитивних факторів. Єдині діти частіше вимогливі до інших і поблажливі до себе: як правило, більш егоїстичні, зманіжені, розбещені; виростаючи, швидко гублять психологічний контакт з батьками, не мають достатніх навичок у спілкуванні; у них гірше розвиваються емоційні якості, проявляється тенденція до неміцності шлюбу – частішими є розлучення вихідців із однодітних сімей.

До типових труднощів побудови нормальних взаємин у нинішній сім'ї відносимо відірваність батьків від сім'ї та дітей від сім'ї. Всередині сучасної сім'ї відчувається відчуженість між батьками та дітьми. Це результат перебування дітей у школах з групами продовженого дня, а батьків на заробітках за кордоном, на заняттях громадською діяльністю тощо. Діти в таких сім'ях виростають самотніми, духовно збідненими, замкнутими, грубими, готовими до помсти за своє безрадісне – часто під неправильним контролем через підвищену вимогливість і строгість з боку дорослих – дитинство. В майбутньому таким людям важко створити власну щасливу сім'ю, правильно виховувати своїх дітей.

Перешкодою у справі становлення сучасного сім'янина стають типові помилки батьків, в яких спостерігаємо низьку педагогічну культуру: сліпа материнська любов, потурання примхам, надмірна ніжність, дріб'язкова опіка дитини; слабе усвідомлення батьками мети, завдань, засобів і методів сімейного виховання, усунення дітей від домашньої праці; відсутність такту у взаєминах між самим батьками, дорослими; переклад виховних турбот на бабусю, дідуся, дитячий садок, школу...

Сімейні взаємовідносини на сучасному етапі становлять значну соціально-педагогічну проблему, яка вимагає відповідного ставлення до неї і потребує розв'язання на всіх рівнях, в тому числі й на державному. Наведені вище недоліки й труднощі у сімейних взаєминах, у сімейному вихованні можна подолати при важливій і необхідній умові – бажанні всіх причетних до цього соціальних інститутів серйозно займатися означеними проблемами. Це особливо гостро відчував великий педагог – Антон Семенович Макаренко. Коло розглянутих ним питань надзвичайно широке. Найважливішими для розвитку сімейних відносин, сімейної педагогіки були і залишаються розроблені ним проблеми, окремі його педагогічні ідеї, що становлять певну систему сімейної педагогіки: сім'я як обов'язковий і незамінний фактор

всебічного виховання дітей; загальні умови сімейного виховання; значення структури сім'ї, сімейних колективістських взаємовідносин у формуванні особистості; роль матері і батька у сім'ї, батьківського авторитету, любові; моральне, трудове, статеве виховання в сім'ї; взаємозв'язок сім'ї і школи та ін.

Теорію виховання, саме виховання, а не навчання доводив А.Макаренко. Однак у сьогоднішній школі сімейне виховання фактично не розглядається. Свого часу А. Макаренко писав: “Ми фактично учня не виховуємо, ми нічого від нього не вимагаємо, крім найпримітивніших гальм потрібних для зручності”[2, 368]. Отже, сучасному педагогові необхідно прикласти максимум зусиль для того, щоб не тільки навчити дітей мислити, вміти читати й писати, а й зуміти розкрити ту сторону майбутнього життя, яку не омине жодна людина – це життя у сім'ї.

Таким чином, можна зробити висновок: розкриття видатним педагогом методики виховного впливу на дитину, здійснюваної в сімейних умовах, показало доцільність використання таких методичних засобів, як усвідомлення батьками мети і завдань сімейного виховання, свого громадянського обов'язку перед суспільством; розумне використання часу реального спілкування з дітьми; постійний індивідуальний коректив здійснення виховної програми; виховання радістю завтрашнього дня, оптимізм, постановка батьками життєрадісних перспектив їх майбутньої діяльності; правильна організація сім'ї з урахуванням найменших дрібниць у вихованні; розумне поєднання методів словесного впливу з практичною діяльністю вихованців; безмежна повага до особистості у поєднанні з вимогливістю до неї; розгляд особистості вихованця як об'єкта і суб'єкта виховання і т.п.

Аналіз практики сім'ї і школи показав, що значна частина педагогічних ідей А. Макаренка уже реалізована, проте ще більше завдань стоїть у запозиченні і впровадженні безцінного досвіду сімейних взаємин, розкритого видатним педагогом ХХ століття.

ЛІТЕРАТУРА

1. Афанасьева Т.М. Семья: Пособия для учащихся. – М.: Просвещение, 1985. – 364 с.
2. Макаренко А.С. О некоторых проблемах теории и практики воспитания // Педагогические сочинения: В 8-ми т. – М.: Педагогика, 1983. – Т.4. – С.368-369.
3. Макаренко А.С. Радость творческого труда // Педагогические сочинения: В 8-ми т. – М.: Педагогика, 1986. – Т. 7. – С.271.
4. Пича В.М. Радость семейного общения. – К.: Рад. школа, 1991. – 186 с.

Олег ПАЛИХАТА

ФІЗИЧНІ ВПРАВИ ЯК РЕГУЛЯТОР ПРОЦЕСУ СТАТЕВОГО ДОЗРІВАННЯ

Важливу роль у підготовці молодого покоління до життя відіграє статеве виховання. Від того, наскільки правильно воно поставлене в загальноосвітній школі, залежить фізичне здоров'я, світогляд, моральні переконання і внутрішня культура кожного індивіда. Практика свідчить, що роботі над статевим вихованням шкільної молоді, незважаючи на її актуальність, приділяється недостатня увага взагалі, а засобами фізичної культури й поготів. Запропонована стаття є однією зі спроб заповнення виявлених прогалин на шляху до виховання морально досконалої людини через фізичні вправи, які виконують роль регулятора процесу статевого дозрівання.

Визначаючи поняття “статеве виховання”, С.Гончаренко констатує, що воно є “складовою частиною виховного процесу, яка забезпечує правильний статевий розвиток дітей і молоді та оволодіння нормами взаємин із представниками протилежної статі, а також правильне ставлення до питань статі” [3, 319]. Деяко інша дефініція поняття *статевого виховання* подається в педагогічній енциклопедії, хоч у ній, порівняно з попереднім визначенням, є спільні риси. *Статеве виховання* тлумачиться тут як “комплекс виховних і освітніх впливів на дитину, спрямованих на залучення її до прийнятих у суспільстві статевих ролей і взаємовідношень між статями в суспільному й особистому житті” [5, 165]. Статеве виховання тісно пов'язане з фізичним, розумовим, моральним та естетичним розвитком особистості. Отже фізичне виховання є “складовою частиною загального виховання; соціально-педагогічний процес, спрямований на зміцнення здоров'я та загартування організму,

гармонійний розвиток форм, функцій і фізичних можливостей людини” [3, 345]. У педагогічній науці фізична культура розглядається, як “частина культури суспільства, що включає систему фізичного виховання та сукупність спеціальних наукових знань і матеріальних засобів, необхідних для розвитку фізичних здібностей людини, зміцнення її здоров’я” [3, 345].

Розглянувши і проаналізувавши запропоновані визначення статевого й фізичного виховання, робимо висновок, що статеve виховання значним чином залежить від засобів фізичної культури, які в цілому сприяють зміцненню здоров’я нації взагалі й кожного індивіда зокрема. Засоби фізичного виховання, зазвичай, застосовуються в комплексі, а саме, фізичні вправи й природні фактори (повітря, сонце і вода).

Природні чинники є важливими засобами загартування, зміцнення й оздоровлення організму дітей і підлітків. Повітряні й сонячні ванни, купання, рухливі ігри на повітрі, катання на ковзанах і лижах, а також інші види спільного впливу природних факторів, поєднаних із руховими елементами, впливають з різних боків на розвиток шкільної молоді.

Фізичні вправи – основні специфічні засоби не тільки фізичного, але й статевого виховання. Слід відзначити, що на статеve виховання активно впливає громадська й особиста гігієна, гігієна праці й побуту, використання сил природи, правильний режим праці й відпочинку, уроки фізичної культури, а разом з тим і фізичні вправи. Як навчальний предмет фізична культура сприяє різносторонньому розвитку школярів, зміцненню їхнього здоров’я, формуванню свідомого ставлення до себе, до свого тіла, фізичних (сила, швидкість, стійкість, спритність, гнучкість) і моральних (сміливість, наполегливість, дисциплінованість тощо) якостей особи, потреби фізичного удосконалення. Фізична культура засвоюється в ході фізичного виховання з урахуванням індивідуальних фізичних особливостей особи.

З. Буслаєва і А. Просецька вважають, що “велике значення для нормального статевого розвитку має правильне статеve виховання” [1, 12]. На їхню думку, фізичне виховання повинно “сприяти формуванню в молоді соціально правильних поглядів на фізичну красу людини і прищеплювати навички фізичного удосконалення, керування своїм тілом” [1, 11]. У процесі статевого виховання засобами фізичної культури учнівська молодь навчається розуміти красу рухів, граційність жіночого тіла та силу й набувати приємні форми фізично загартованого тіла чоловіка. У завдання статевого виховання засобами фізичної культури входить, з одного боку, “позбавлення і послаблення різних негативних впливів на організм, що росте, які б стимулювали чи гальмували передчасний статевий розвиток”, з іншого боку, “створення умов для нормального фізичного розвитку”, і накінець, “формування в дітей і підлітків правильних поглядів на жіночу красу, красу людського тіла” [1, 11].

Суть фізичного виховання зводиться до трьох основних моментів: по-перше, це регулярне вправлення різних груп м’язів, суглобів, що сприяє найкращому розвитку їхніх функцій, а також координації рухів; по-друге, це певне навантаження через тренування, яке впливає на системи забезпечення руху – дихальну, серцево-судинну, на обмін речовин та вироблення енергії; по-третє, регулярне виконання певної кількості різноманітних вправ, вироблення прагнення і здатності виконувати їх правильно в попередньо визначеному обсязі, крім удосконалення процесів регуляції рухів, сприяє і формуванню таких важливих рис характеру, як наполегливість, воля, цілеспрямованість, рішучість, самовладання, здатність до самооцінки та самоконтролю, звичок, а згодом і потреби стійко дотримуватися певних правил поведінки [8]. Крім інших функцій, фізичні вправи виконують роль регулятора процесу статевого дозрівання. Темп статевого виховання хлопчиків і дівчаток індивідуальний, він зумовлений генетичною програмою, станом здоров’я та іншими чинниками, у тому числі, як було сказано, фізичним вихованням.

Розвитку найважливішої ролі жіночого організму – репродуктивної – сприяють регулярні заняття спортом, програма яких передбачає оптимальну кількість фізичних навантажень, зокрема виконання фізичних вправ, сприятливих для розвитку організму дівчат. Така фізична підготовка в дальнішому позитивно відображається на проходженні вагітності й пологів. Слід відзначити також, що й хвороби статевої сфери у дівчат, які займаються спортом, трапляються значно рідше, порівняно з тими, хто нехтує фізичним розвитком свого організму. За свідченням практиків – учителів фізичного виховання та ряду відомих досліджень [8, 7, 6, 1], дисменорея і передменструальний синдром у дівчаток, що займаються фізичним розвитком, не частіші, ніж у

тих, хто байдужий до фізичного виховання взагалі. Усе це спростовує уявлення, яке побутує серед недосвідчених і некомпетентних осіб, що заняття дівчат фізичною культурою і спортом з оптимальним навантаженням призводять до негативних наслідків.

Окремо зупинимось на сукупності соматичних, психологічних і поведінкових ознаках, властивих юнакам. Вибираючи фізичні вправи й види спорту, хлопці передусім цікавляться технікою їх виконання і предметним змістом. У їхньому виборі переважають силові вправи й змагальні види спорту. Наївно вважати, що усі юнаки грають тільки у хокей та футбол, а всі дівчата займаються лише художньою гімнастикою. Залишимо без уваги значні індивідуальні відмінності і відзначимо спільні особливості, детерміновані статтю. Чоловічий стиль спілкування з раннього дитинства відображається на виборі рухів і загальній руховій активності хлопчиків. Особливості регуляції процесу дозрівання необхідно враховувати у ході фізичного виховання. Змагальний момент обов'язковий, на наш погляд, під час організації занять фізичними вправами в юнацькому віці.

Отже, існує тісний зв'язок і взаємозалежність процесів росту, розвитку й дозрівання юнацького організму від організації фізичних вправ і фізичного виховання загалом. У цій складній і багатогранній залежності виділяються три важливі аспекти:

- 1) природна стимуляція росту і розвитку цілеспрямованими фізичними вправами;
- 2) активний розвиток фізичних якостей і психомоторних функцій у найсприятливіший час – сенситивні періоди;
- 3) регуляція статевого дозрівання під час раціонального використання засобів фізичної культури [6, 116].

Важливими засобами фізичної культури, що позитивно впливають на статеve виховання в середній загальноосвітній школі, є передусім уроки фізичної культури, а також фізкультурно-оздоровлювальні заняття в режимі навчального дня (гімнастика до занять, фізкультурні хвилинки на уроках, рухливі ігри на перервах, позакласні заняття у спортивних секціях), складовими частинами яких є загальноорозвивальні фізичні вправи. Вони впливають на “біологічну природу індивідуума: формують здатність до самоуправління, зміцнюють здоров'я, стимулюють розвиток фізичних якостей, удосконалюють психічну діяльність” [6, 17]. Фізичні вправи вимагають усвідомлення дій та зусиль, виховують волю і характер. Вони з давніх-давен використовуються для всебічного розвитку й активного удосконалення людини. Суспільний лад, рівень досягнення наукових досліджень, культури й виробництва значно впливають на спрямування фізичного виховання, а це означає, що й на зміст фізичних вправ, які сприяють статеovому вихованню дітей і підлітків. У ході історичного прогресу створювалися різні комплекси фізичних вправ, які активно сприяли фізичному удосконаленню особи, її статеovому дозріванню й відображали характерні особливості відповідних історичних етапів у розвитку суспільства.

У сучасних умовах, коли навчання в школі вимагає довгої і напруженої уваги, високої дії нервових процесів, вкрай необхідні тренування м'язової системи і всебічний фізичний розвиток, що одночасно позитивно впливає на статеve виховання учнівської молоді. Формуванню цих якостей сприяють різноманітні фізичні вправи, у тому числі ті, що входять у програму загальної фізичної підготовки. Фізичним вправам належить також важлива роль у зміцненні й розвитку нервової системи, формуванні психічної стійкості, що так чи інакше сприяють статеovому дозріванню дітей і підлітків. В умовах сучасної школи з її об'ємною загальноосвітньою програмою активний фізичний та статеovий розвиток, а також висока стійкість нервової системи створюють необхідну основу для успішного оволодіння знаннями, підготовки до дорослого життя й вибору відповідної професії.

Велику роль у регулюванні статеovого дозрівання школярів відіграють уроки фізичного виховання, які спрямовані на оздоровлення, загартування організму і покращення фізичного розвитку учнів; на засвоєння системи рухових навичок та розвитку фізичних явищ; на розширення функціональних можливостей організму, що росте, для підвищення ефективності трудової діяльності; на виховання гігієнічних звичок, що сприяють правильній організації праці й побуту школяра [2, 68-69]. Розв'язання цих завдань, з одного боку, буде мати регулювальний вплив на діяльність усіх внутрішніх органів школяра, серед яких функції статевих і надниркових залоз, щитовидної залози тощо, з іншого боку, визначить формування в дітей і підлітків здатності

володіти своїм тілом, своїми діями, буде сприяти вихованню стриманості й дисциплінованості. Ці якості необхідні для уміння володіти своїми бажаннями, у тому числі й сексуальними [1, 24].

Існують класифікації фізичних вправ за різними критеріями, серед яких прогнозування спортивних результатів, дотримання вимог чинних програм фізичного виховання, медико-соціальний принцип тощо.

Виходячи зі складної природи рухів і їх багатогранності, в основу класифікації фізичних вправ, що сприяють статевому дозріванню, може бути покладений медико-соціальний принцип. Цей підхід виправданий уже тим, що дозволяє охопити всю багатогранність характеристик фізичних вправ і згрупувати рухи у їх взаємозв'язку.

Як наголошує О. Сухарев, потрібно пам'ятати, що біологічна потреба в русі виникла одночасно з появою живого, а потреба в конкретних фізичних вправах сформувалась у людини в певних соціальних умовах при становленні її як біологічного виду. Тому використання біологічної, соціальної і медичної результативності фізичних вправ як класифікаційних ознак є найбільш доцільним у процесі статевого виховання [6, 21].

Залежно від біологічної ознаки, рухи, як і фізичні вправи, поділяються на облігатні й факультативні. Облігатні вправи важливі для підтримання життєдіяльності організму, а факультативні – об'єднують усі додаткові акти, виконання яких у комплексі з облігатними вправами визначається біологічними потребами. Взаємозв'язок цих двох груп рухів і питома вага кожної з них міняється протягом філо- і онтогенезу. Потреба такого поділу фізичних вправ пояснюється ще й тим, що в міру зменшення частки фізичних навантажень в життєдіяльності організму виникає потреба у свідомому збільшенні факультативних вправ. Важливим аргументом на користь цієї класифікації є характерна особливість сучасного стилю життя шкільної молоді [6, 22]. Емоційні психологічні навантаження, що постійно зростають у процесі навчання – збільшується потік науково-технічної інформації, прискорюється ритм життя, відбувається навчання із залученням комп'ютерного устаткування, проводяться екзамени тощо – приводять старшокласників до постійного напруження і частіших стресових ситуацій. Природні реакції на будь-які нервові стреси, вироблені філогенетично, в основному пов'язані зі збільшенням числа рухів, а саме, нападання у різних іграх, уникнення тощо. Ці акти здійснюються на основі різкого ерготропного переключення. Але в більшості ситуацій школярі не мають можливості реалізувати раптове ерготропне переключення, що часто є причиною соматизації результатів стресових ситуацій. Звідси виникає потреба у збільшенні факультативних рухів як однієї з реальних можливостей профілактики сприятливих результатів стресових ситуацій, що періодично виникають. Сюди належать короткочасні фізичні вправи на уроці, післяекзаменаційні спортивні тренування, які можуть суттєво зменшити навантаження стресової ситуації.

Наступною ознакою зазначеної класифікації, сприятливої для статевого виховання молоді, є соціальне спрямування фізичних вправ, відповідно до яких вони групуються на трудові, спортивні, військові, професійно спрямовані. Трудові вправи для школярів – це спеціальний комплекс фізичних вправ, які спрямовані на полегшення здобування знань, на сприяння активного формування в них функцій, необхідних для здобування освіти. Фізичні вправи, здатні формувати військово підготовлену молодь, були і є одними із важливих передусім для хлопчиків. У цю групу входять фізичні вправи, що імітують військові дії або користування зброєю. Вважається, що найбільшу групу становлять фізичні вправи спортивного циклу, які є основою для оволодіння різними видами спорту і одночасно позитивно впливають на статевий розвиток школярів. Медичне спрямування є третьою і останньою ознакою, за якою класифікуються фізичні вправи. Їх умовно можна поділити на лікувальні, оздоровлювальні та реабілітаційні. Характеризуючи лікувальний ефект деяких фізичних вправ, слід відзначити, що відомі згадки про застосування медичної гімнастики ще давньокитайською медициною в III ст. до нашої ери. Одним із складників сучасної медицини є лікувальна фізкультура, яка вивчає лікування хвороб із допомогою соціально дібраних комплексів фізичних вправ. Лікувальна фізкультура має здатність попереджувати дефіцит рухів, використовуючи спеціальні вправи для лікувальних і коригуючих впливів на організм школяра. Оздоровлювальними можуть бути усі фізичні вправи, які за своєю складністю і дозуванням відповідають морфофункціональним можливостям молодого організму, що росте і розвивається. Реабілітаційні фізичні вправи складаються з урахуванням цілеспрямованого впливу на окремі функціональні системи

організму, а також ступеня втомлювання організму в цілому. Ці вправи ефективно впливають на відпочинок і сприяють підвищенню працездатності організму після різних стресових ситуацій, захворювання чи виконання інтенсивного інтелектуального чи фізичного навантаження, що, у свою чергу, позитивно впливає на статевий розвиток дітей і підлітків.

Схарактеризована медико-соціальна класифікація фізичних вправ не вичерпує усієї складності вибору тих засобів, які сприяють статево му вихованню молоді. Адже фізичних вправ є дуже багато, як і самої природної кількості людських рухів. Тому заціклення уваги на одній класифікації фізичних вправ не дає блискучих результатів під час їх використання у процесі статево му виховання. Найефективнішим буде комплексне використання фізичних вправ з урахуванням психічних, фізіологічних і морфофункціональних особливостей шкільної молоді.

Дослідження проблеми статево му виховання школярів засобами фізичної культури є перспективним, воно потребує подальшого висвітлення з урахуванням поєднання адекватних фізичних вправ різного характеру з іншими засобами. Розв'язання цього завдання дасть можливість покращити процес статево му дозрівання дітей і підлітків у загальноосвітній школі і тим самим позитивно впливати на зміцнення їхнього здоров'я і загальної фізичної підготовки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бушлаева З.П., Просецкая А.Г. Половое воспитание школьников. – М.: Просвещение, 1968. – 40 с.
2. Гандельсман А.Б., Смирнов К.М. Физическое воспитание детей школьного возраста. (Медико-биологические основы), изд. 2. – М.: Физкультура и спорт, 1966. – 128 с.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
4. Исаев Д.Н., Коган В.Е. Половое воспитание и психогигиена пола у детей. – Л.: Медицина, 1991. – 270 с.
5. Российская педагогическая энциклопедия. В двух томах./ Гл. ред. В.В.Давыдов. – М.: Большая российская энциклопедия, 1998. – Т.2. – 672 с.
6. Сухарев А.Г. Здоровье и физическое воспитание детей и подростков. – М.: Медицина, 1991. – 270 с.
7. Фролова О.Г. Половое воспитание девочек. – М.: Медицина, 1982. – 55 с.
8. Хрипкова А.Г., Колесов Д.В. Хлопчик – підліток – юнак. Посібник для вчителів. – К.: Рад. школа, 1983. – 280 с.

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Віра БІЛИНСЬКА

ШКІЛЬНИЙ ПІДРУЧНИК ЯК ОДИН ІЗ ОСНОВНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ ГЕОГРАФІЇ В ШКОЛАХ УКРАЇНИ ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

Серед шкільних предметів географія займає особливе місце. “Охоплюючи величезне коло найрізноманітніших питань, виявляючи постійно зв’язок між природою і людиною, а також між різноманітними формами її діяльності, географія більше, ніж будь-який інший предмет, сприяє формуванню світогляду дитини, пояснює їй значення для неї життя оточуючих її людей” [7, 9].

З цією думкою російського географа А. Нечаєва солідарна Софія Русова, яка писала, що “географія конче потрібна для розуміння історії, економічних і соціальних наук. Ніщо не може так сприяти терпимому, лагідному ставленню до чужих народів, як добре поставлене навчання географії” [12, 257].

Незважаючи на таку високу оцінку вчених, стан викладання географії на початку ХХ століття залишався незадовільним. Вивчення географії починалось у першому класі і закінчувалось у четвертому. Це мотивувалось тим, що географія повинна була навчити учнів користуватись картою та знати географічне положення країн, з якими їм доведеться мати справу в курсі історії. Польський географ Вацлав Налковскі так писав про стан викладання географії в школі: “До цього часу географія не здобула собі того становища, на яке заслуговує з погляду на свій виховний вплив, на важливу роль у формуванні спостережливості та розуму учнів” [18, 3].

Негативну оцінку шкільній географії цього періоду дав також А. Борзов: “Краще б її зовсім не вводили в початкову школу, ніж довести до того безглузкого стану, в якому вона опинилася в гімназіях” [5, 105].

Не кращим був стан викладання географії в школах Галичини. “У навчальних планах визначено географії роль попелюшки, об’єднана з історією і позбавлена становища самостійного предмета, а що найгірше – призначається вона тільки на молодші класи” [14, 140].

Оскільки географія залишалась тільки предметом шкільного викладання, а в університетах практично була відсутньою, не було вчителів, які мали б спеціальну географічну освіту. Н. Пирогов, який був куратором Одеського, а потім Київського навчальних округів, писав: “Вчителі з цього предмета, взяті з історико-філологічного факультету, через незнання природничих дисциплін або зовсім не беруть до уваги основну ідею географії, або не в змозі розвинути її з користю для учнів” [2, 5].

У “Пам’ятній книзі дирекції народних училищ Волинської губернії за 1913 рік”, яка дає інформацію про склад педагогічних колективів, знаходимо свідчення того, що в Житомирському, Овруцькому, Староконстантинівському та інших міських двокласних училищах географію викладали вчителі історії [9, 3].

Отже, великою була роль шкільного підручника географії, адже він потрібен був не тільки учням, а й вчителям, які не мали спеціальної географічної освіти.

Метою статті є аналіз російських, українських та польських підручників, в яких найяскравіше виражені особливості шкільних підручників географії початку ХХ століття.

У методичній літературі того часу знаходимо вимоги до шкільного підручника географії.

А. Борзов вважав, що добрим підручником є той, “в який автор включив тільки навчальний матеріал, залишивши все те, що може бути віднесено до історії, статистики, книги для читання, оскільки з педагогічної точки зору завжди зручніше утвердити учнів у думці, що все, що є в підручнику, повинно бути вивчено” [4, 142].

Вважалось, що підручник повинен дати короткий конспект, майже виклад класної роботи і призначення його завжди зводиться до того, щоб за допомогою підручника учень вдома вже самостійно пройшов класну роботу.

Рекомендацію про те, яким повинен бути підручник початкової географії знаходимо у львівському часописі “Музей” за 1904 рік: “Підручник із початкової географії повинен бути наочним. У ньому мають бути карти, схеми, малюнки. Цього вимагають інструкції. Пишучи підручник з початкової географії, автор ставить перед собою важке завдання. Він мусить так описати в ньому явища географічні, ніби бачив їх власними очима. У німців праця над підручником географічним не поступається праці картографічній” [20, 168].

На особливе значення ілюстрацій для підручника вказувалося Павловським: “Ілюстрації у підручнику географії мають неоціненне значення” [19, 285].

Одні з підручників географії створені відповідно до цих вимог, інші – ніби всупереч їм.

Хоча підручники початку ХХ століття дуже різні за принципами відбору матеріалу, глибиною розкриття програмових питань, методичним апаратом, загальною їхньою рисою є установка на свідоме розуміння географічного середовища з його основними закономірностями і взаємодією елементів, а також відмова від панівної в підручниках, виданих раніше, географічної номенклатури. У цих підручниках ми вже бачимо намагання авторів зацікавити учнів предметом, розвинути їхню пізнавальну активність, що виявлялося в удосконаленні способу викладання матеріалу, оснащенні підручників ілюстративним матеріалом.

Авторами підручників різних курсів географії початку минулого століття були: А. Баранов, А. Спиридонов, С. Меч, М. Соболев, В. Львов, Г. Іванов, К. Смирнов, Є. Лесгафт. Схвально були зустрінуті критикою підручники, що видавалися групою авторів: А. Крубером, С. Григор'євим, А. Барковим, С. Чефрановим. Особливою популярністю користувалися підручники С. Меча, які витримали більше 30 видань.

Цікавими були підручники Є. Чижова, який, “турбуючись саме про розвиток самостійного мислення учнів, дає не готові характеристики країн, а тільки матеріал для них, тобто відбір по кожній країні головних характерних для неї рис, пропонується зробити учням самим і у підручнику відшукати, осмислити та скласти з них докладну характеристику” [2, 33].

Чимало підручників з географії видавалось у Києві: С. Бобін “Короткий курс географії” (1903), Н. Козирев “Підручник географії” (1903), Н. Черкунов “Загальний порівняльний огляд Російської імперії” (1905), К. Турчаковський “Підручник загальної географії” (1904), А. Поляков Підручник фізичної географії (1906), Н. Марченко “Підручник загальної географії” (1913) і (1915). У 1911, 1912 та 1915 роках вийшли різні курси географії В. Кістяківського. Усі ці підручники були написані російською мовою.

Охарактеризуємо детальніше окремі зі згаданих вище підручників.

Серед підручників географії, виданих на початку ХХ століття, особливо виділяються підручники Сергія Меча. У 1906 році вийшло п'яте видання підручника С. Меча “Уроки географії Європи”. Незвичною є структура підручника. Розділи підручника поєднуються із розповідями-нарисами про країну, мова про яку велась у розділі. Так, до розділу “Німецька імперія” додаються нариси “Від Москви до Берліну”, нариси про німецьку школу, німецьких студентів. До розділу “Британське королівство” додаються нариси “Мандрівний лицар”, “Англійська аристократія” та інші. Всього до цього розділу подано 7 нарисів. С. Меч використав власні спостереження від подорожей, а також оповідання С. Рапопорта. Ці розповіді-нариси становлять своєрідну навчальну хрестоматію.

На думку Н. Баранського, як популяризатор, С. Меч поступив цілком правильно, поєднуючи генералізацію в розділах підручника з конкретизацією основних і найбільш характерних, на його думку, рис країни в статтях хрестоматії [2].

У підручнику є 13 розділів і 35 нарисів-розповідей. В окремих випадках розділи поділено на два або три підрозділи. Крім основного тексту, наявний додатковий. Часто це авторський виклад додаткових фактів.

Використано у ньому також уривки з віршованих творів. Багато цифрового матеріалу, який дуже органічно поєднується з текстом.

Після розділів підручника подано питання, які в основному вимагають відтворення навчального матеріалу, а в кінці під заголовком “Повторення всього пройденого” містяться

питання зі всього курсу. Питання тут уже продуктивного характеру, вони дають змогу вчителю визначити рівень пізнавальної активності та самостійності учнів. Для прикладу наведемо окремі з них:

Що спільного у Росії з Балканським півостровом?

Чому Дунай повноводніший за Волгу?

Як проїхати залізною дорогою в Рим? [6, 188].

Звичайно, кількість матеріалу в підручнику не давала повного уявлення про країну, але те, що було подано, написано так захоплююче і цікаво, що не могло не запам'ятатись і не зацікавити учнів. Головною особливістю, яка відрізняє підручник від інших, є мова. Розділи підручника і статті із хрестоматії до нього написані доступною мовою бездоганим популяризаторським стилем.

Незважаючи на те, що в підручнику відсутні ілюстрації, є тільки три картосхеми, він є дуже оригінальним і заслуговує уваги перш за все як приклад легкого і доступного підручника. У книзі чіткий і виразний шрифт, номенклатура виділена курсивом. Невеликий формат і тверді папітурки робили його зручним у користуванні.

Свідчення того, що нариси С. Меча були цікавими для учнів, знаходимо у “Волинських єпархіальних відомостях” за 1906 рік у звіті про стан церковних шкіл Волинської єпархії в 1904-1905 навчальному році: “Знання учнів поглиблювались класним читанням нарисів, описів і оповідань із географічних збірників Меча, Григор'єва, Чефранова, Крубера. Читання нарисів дуже поживало викладання географії і сприяло утворенню в свідомості учнів більш чітких уявлень про все те, про що коротко і сухо сказано в підручнику. По зауваженню вчителя географії Любаркінської школи І. Скокана, учні так полюбили читання нарисів, що старались дізнатись навіть імена авторів та їхні біографії” [8, 523].

Дуже відмінним від географії С. Меча є підручник С. Басова та В. Заса “Начатки познання Росии”. Характерною особливістю цього підручника є те, що огляд ведеться по всій величезній території Росії. Автори відмічають, що територія імперії займає 1/6 частину земної суші. Всього в книзі 15 розділів. 10 сторінок тексту відведено загальному географічному огляду Росії. У розділі двічі говориться про те, що Росія не володіє колоніями, хоча й займає таку величезну територію. Наступні розділи присвячені природі, клімату, органічному світу. Деяко менші за обсягом розділи про суспільний лад і народну освіту. Великі за обсягом розділи про господарську діяльність населення та промисловість. Завершують книгу розділи про збройні сили, національний дохід та його розподіл.

Загалом підручник дає досить цілісне уявлення про тогочасну Росію, хоча окремі розділи недостатньо висвітлені. Так, дуже обмежені відомості про рослинний і тваринний світ. У підручнику дуже багато цифрового матеріалу, який поданий у вигляді таблиць. Для порівняння поряд з даними про Росію наведено дані про інші країни. Автори використали інформацію статистичного щорічника за 1903 рік а також матеріали книги Н. Рубакіна “Росія в цифрах” (1912). Особливо переобтяжений цифрами розділ про промисловість.

У підручнику відсутні малюнки, ілюстрації, є тільки одна карта. Хоч автори не роблять спроби зацікавити читача цікавою розповіддю, уважний і вдумливий учень, читаючи підручник, мав змогу ґрунтовно поповнити свої знання. Використовуючи такий багатий цифровий матеріал, учитель міг навчити учнів будувати діаграми, графіки, що сприяло вмінню аналізувати, порівнювати, робити висновки. Ось як радить використовувати цифри при опитуванні географ-методист А. Нечаєв: “Хай учень виходить із зошитом готового цифрового матеріалу, хай він зобразить його графічно на дошці, а потім висвітлить свою тему, приурочуючи її до готових даних. Більшого вимагати і неможливо: те, чого учень навчиться при такому способі опитування, тобто вмінню працювати і мислити, залишиться з ним назавжди, а блискуче засвоєні цифри вилетять із свідомості зі швидкістю прямо пропорційною кількості витраченого часу, – і від занять географією не залишиться ніяких слідів” [7, 19].

До позитивних сторін підручника варто віднести намагання авторів висвітлити справжній стан справ у Росії, навчити учнів думати і критично оцінювати дійсність. Автори не побоялись акцентувати увагу на даних, які показують відсталість Росії порівняно з іншими країнами. Наведемо окремі приклади: “Якщо порівнювати Росію стосовно грамотності з іншими державами, то виявиться, що на кожну тисячу населення в Росії припадає 212 чоловік

грамотних” [3, 194]. Серед 13 країн, дані про які наводять автори, Росія займає останнє місце: “В Росії заробітна плата робітника в 2,3,5 разів менша, ніж в країнах Європи та США” [3, 274].

Дуже красномовним у цьому плані є закінчення підручника, де на останній сторінці подано відомості про середній дохід, що припадає на одну людину. В Росії він становив 63 крб., що в 2 і 3 рази менше, ніж в інших країнах. Останніми словами підручника є вислів “росіянин, як видно з наведених цифр, найбідніша людина серед усіх мешканців цивілізованого світу” [3, 302].

Подаючи таку інформацію, автори випереджували час, дивлячись в майбутнє. У 1914 були затверджені Ігнатівські програми, в яких зазначалось, що „окремі невеселі для російського самолюбства факти не варто замовчувати: вони здатні пробудити в учнів почуття національного змагання” [10, 46].

Питання та практичні завдання в підручнику відсутні. До позитивних сторін підручника варто віднести виразний шрифт, невелику кількість географічної номенклатури, невеликий формат книги.

Зразком підручника, у який автор включив тільки навчальний матеріал, є польський підручник А. Налковської “Географія шкільна Ч. III. Європа”. На початку підручника подано загальну характеристику Європи; розглянуто географічне положення, поверхню, клімат, рослинний і тваринний світ, населення. Далі йде огляд основних європейських держав. Особливістю цього підручника є невеликий формат і дуже короткі параграфи, в яких подано тільки найголовніші відомості про країну. Після кожного параграфа вміщено значну кількість питань.

На 237 сторінок тексту в підручнику припадає 130 ілюстрацій, малюнків, картосхем. Серед карт: карта опадів, карта рослинності, карта національного складу населення Польщі, карта Альп. Номенклатуру виділено іншим шрифтом. Усього в підручнику 6 видів шрифту.

На географію Сергія Меча дуже схожий польський підручник Вацлава Налковського “Географія мальовнича”. Книгу укладено на основі вражень мандрівників. Складається вона з кількох частин. Якщо в географії С. Меча розповіді мандрівників були додатком до основного тексту розділу, то у В. Налковського відомості, які стосуються країни, подано в розповідях, чимало в книзі цифрового матеріалу. Серед розділів книги: “До гір Алтайських”, “Байкал”, “Тайга”, “З подорожі до краю чукців”, “Західно-Сибірська рівнина”, “З геології Камчатки” та інші. Виклад матеріалу цікавий і доступний, велика кількість ілюстрацій. У підручнику 4 види шрифтів.

Незважаючи на те, що в російських та польських підручниках було багато позитивного, вони давали українським дітям дуже мало інформації про Україну, про свій рідний край, не вчили любити рідну землю і рідну природу.

Приміром, із підручника А. Баранова “Географія Російської імперії” учні могли дізнатись, що “малороси живуть у південно-західній частині Європейської Росії, чисельність – 23 млн. чол.” [1, 28].

Автори підручника з географії Росії С. Басов і В. Зас визнають на сторінках книги, що “малороси і білоруси займають положення народностей підкорених і в деяких своїх правах (наприклад, викладання рідною мовою в народних школах) більш чи менш обмежених” [3, 106]. Міста Кременець, Почаїв згадані в підручнику як визначні російські міста.

Дещо більше відомостей про Україну є в польських підручниках. У географії А. Налковської читаємо, що Київ – головне місто України, а “на високій кручі поблизу Дністра є місто Кам’янець-Подільський; біля півніжжя Карпат над річкою Прут лежить місто Чернівці – головне місто Буковини. Країна ця гориста і покрита буковими лісами, від яких пішла назва Буковина. На Буковині живуть русини та румуни” [16, 128]. Згадано в підручнику міста Дрогобич і Калуш, у якому є родовища солі, а також Борислав із джерелами нафти, Одесу як найважливіший порт Чорного моря. Є в підручнику ілюстрації із видами цих міст.

Цих скупих відомостей було дуже недостатньо для того, щоб дати учням уявлення про Україну, її природу, населення, рослинний та тваринний світ. Така потрібна інформація могла бути тільки в українському підручнику.

Одним із перших українських підручників географії був підручник С. Рудницького “Коротка географія України”, виданий в Києві у 1910 році.

Книжка містить 152 сторінки тексту, 66 ілюстрацій і карту, яка має назву “Географічна карта земель, де живуть українці”. Підручник має зміст. Починається він вступом, у якому

дається роз'яснення, що таке географія, і говориться про Україну як одну з найбільших європейських держав: “Простір України більший іншої якої-небудь європейської держави (за винятком самої Росії) і доходить до 850000 км² або 750000 кв верств. Ні один з європейських народів (за винятком лише москалів) не займає такого великого простору, як український народ” [11, 9].

Усього в підручнику розглянуто 22 теми. Серед них: “Чорне море”, “Карпати”, “Підкарпаття”, “Поділля”, “Розточчя”, “Волинь”, “Полісся”, “Донецький кряж”, “Українські ріки”, “Рослинний і тваринний світ України” та інші.

У розділі про клімат України автор відмічає, що клімат України дуже сприятливий для життя людей, для сільськогосподарського виробництва.

Розділ про історію української території дає відомості про розселення українців з давніх-давен від Карпат аж до Кавказьких гір. Автор постійно акцентує увагу учнів на тому, що Росією захоплено те, що завжди належало народу України. У підручнику наголошується: українські ріки, українське море, українські гори, тобто автор дає не тільки географічні відомості про Україну, але й прагне пробудити в учнів почуття патріотизму, почуття гордості за свою, хоч і поневолену, але таку рідну Україну.

Карта земель, де живуть українці, показує етнічні межі України, державні межі в складі Росії, подає поділ України на губернії.

У підручнику чіткий, виразний шрифт, усього використано три види шрифтів. Відсутні питання в кінці розділу, відсутні карти, крім карти розселення українців. Незважаючи на наявні недоліки, підручник давав дітям дуже багато інформації про Україну, її природу, тваринний світ, вчив любити свою землю і свій народ.

Цікавим та доступним для дітей був підручник С. Русової “Початкова географія”, виданий в Санкт-Петербурзі у 1911 році. У книжці 111 сторінок, 57 малюнків. Серед них: план школи, план класу, план Києва, карта України, карта Росії, карта рік України, карта півострова Крим, карта півкуль, малюнки річного руху Землі навколо Сонця, малюнки паралелей та меридіанів; є три малюнки з представниками різних національностей; з малюнків приладів – барометр, термометр, компас, також зображено глобус, дециметр. У підручнику 34 ілюстрації, які дуже вдало підібрані.

У книзі є чотири види шрифту. Курсивом виділені нові слова, терміни.

Усього в підручнику 32 розділи. У передмові автор обґрунтовує необхідність вивчення географії, наголошуючи на тому, що крім міста чи села, в якому живуть учні, є інші землі, які теж необхідно знати. Розділ “Напря́м і далечінь” навчає дітей користуватись компасом, дає поняття про відстань, вимірювання у верстах, сажнях. У кінці розділу є питання на відтворення матеріалу розділу, а також практичні завдання. Окремі з них такі: “Скільки у вашого тата десятин поля? Зміряємо, скільки квадратних сажнів у нашому класі?”

Є завдання для занять за межами школи: “Добре після такої розмови піти з школярами, взявши компас, на дзвіницю і звідти обдивитися на всі світові сторони, які де маячать села” [13, 9]. До розділу “Масштаб, план і карта” подано таке завдання: “Змалюйте план вашої хати”.

У розділах “Море і океан”, “Ґрунт Землі”, “Гори і низини”, “Про воздух”, “Денний і роковий оборот Землі”, “Клімат” даються знання загальних географічних закономірностей Землі.

У розділі “Люде” описано раси, які є на Землі; розповідь ілюструють малюнки. Усі наступні розділи книги присвячено Україні.

Гідрологічні відомості зосереджені в темах “Українські моря – Чорне і Азовське”, “Українські річки. Дніпро”, “Дністер та другі українські річки”.

У розділі “З чого живе український люд” підкреслено, що здавна найдавнішим заняттям українців є землеробство. Займаються українці також скотарством, полюванням, рибальством. Характеризуючи ментальність українців, С. Русова відмічає, що вони спокійні, врівноважені і водночас уміють веселитися.

Після кожного розділу є питання, а також практичні завдання. У кінці підручника міститься зміст.

Завершує С. Русова свою розповідь про Україну такими словами “Така-то Україна з її землями, річками й городами та містами в межах Російської держави, на землях Європейської Росії, де Українці жили споконвіку, обробляючи свою землю своїми руками” [13, 110].

Як і С. Рудницький, С. Русова підкреслює, що українці живуть на своїх споконвічних землях. Мова підручника легка, доступна, іноді автор починає розповідь від імені вчителя, звертаючись до дітей.

Незважаючи на наявні недоліки, охарактеризовані підручники мають багато корисного. Їхній аналіз повчальний тим, що він дає можливість виявити все те позитивне, що було в підручниках початку ХХ століття та застосувати його в наш час згідно з вимогами, які ставляться до сучасних підручників. Тому вважаємо доцільним:

- авторам сучасних підручників запозичити стиль викладу, легку та доступну мову, яка була притаманна старим підручникам;

- урахувуючи досвід минулого, авторам шкільних підручників треба більше дбати про те, щоб зробити їх цікавими для учнів;

- турбуючись про здоров'я дітей, зокрема про правильну поставу, варто зменшити формат сучасних підручників, наблизивши його до того, який був у старих підручниках. При неможливості вмістити весь обсяг матеріалу в невеликий формат варто випускати підручники у кількох частинах, як це було в минулому;

- доцільно було б відновити колишню практику написання підручників вчителями, які працюють в школі і краще за науковців обізнані з тим, який саме підручник потрібен сьогодні учням;

- щоб те, про що читає учень у підручнику, не відрізнялось від того, що бачить він у реальному житті, варто брати приклад із авторів підручників минулого століття, які не замовчували негативних явищ, які мали місце в житті країни. Тільки за такої умови можливе виховання майбутніх національно свідомих громадян України;

- окремі зі старих підручників із певними змінами варто було б перевидати не як альтернативу чинним, а як додаткову літературу, яка допомагала б вчителям зацікавити учнів предметом, сприяла б розвитку пізнавальної активності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баранов А. География Российской империи. – М., 1912. – 127 с.
2. Баранський А. Исторический обзор учебников географии (1876-1934). – М., 1954. – 500 с.
3. Басов С., Зас В. Начатки познания России. С картой Российской империи. – Санкт-Петербург, 1903. – 304 с.
4. Борзов А. Соколов А. Краткий учебник географии для средних учебных заведений. – Санкт-Петербург, 1904 // Журнал министерства народного просвещения. – 1904. – Август. – С. 141-144.
5. Борзов А. География на летних учительских курсах // Вестник воспитания. – 1914. – №1. – С. 82-105.
6. Меч С. Уроки географии Европы. – М., 1906. – 188 с.
7. Нечаев А. Наглядность в преподавании географии и самостоятельные работы учеников. – Петроград. – 1914. – 46 с.
8. Отчет о состоянии церковных школ Волынской епархии в 1904-1905 году // Волынские епархиальные ведомости. – 1906. – Май. – С. 523-524.
9. Памятная книга дирекции народных училищ Волынской губернии на 1913 год. – Житомир. – 1913.
10. Программы и объяснительная записка по географии в мужских гимназиях // Журнал министерства народного просвещения. – 1914. – №11. – С. 30-93.
11. Рудницький С. Коротка географія України. Фізична географія. – К., 1910. – 152 с.
12. Русова С. Вибрані педагогічні твори. У двох книгах. Кн. II. – К., 1997. – 127 с.
13. Русова С. Початкова географія. – Санкт-Петербург, 1911. – 111 с.
14. Dropiowski T. Nasza szkoła średnia // Muzeum Czasopismo. – 1904. – Lwów. – S. 94-145.
15. Karbowski A. Bibliografia pedagogiczna 1907-1910. – Lwów, 1920. – 340 s.
16. Nałkowska Anna Geografia szkolna cz III. –Warszawa, 1907. – 238 s.
17. Nałkowski W. Geografia malownicza cz V. –Warszawa, 1911. – 359 s.
18. Nałkowski W. Zarys metodyki geografji. – Warszawa, 1920. – 88 s.
19. Pawlowski S. “Mazurek I. Krotki rys geografii do uzutku I klasy szkół średnich. – Lwów, 1908” // Muzeum. – Lwów, 1909. – S. 278-285.
20. Troskolanski T. “Romer E. Geografia dla klasy pierwszej szkół średnich. – Lwów, 1903” // Muzeum. – Lwów, 1904. – S. 157-168.

ОМЕЛЯН ПАРТИЦЬКИЙ – АВТОР УКРАЇНСЬКИХ ПІДРУЧНИКІВ ДЛЯ ГАЛИЦЬКОГО ШКІЛЬНИЦТВА

Проблема підручника завжди була і є сьогодні, в час становлення національного шкільництва, надзвичайно актуальною для організації освіти.

Вивчення освітньо-виховних проблем збагатилося за останні роки. Зокрема, у наукових дослідженнях Б. Ступарика здійснений аналіз діяльності фахових комісій з укладання підручників, автор торкається питань внеску галицьких педагогів у розвиток теорії шкільного підручника, здійснює порівняльний аналіз підручників, які відіграли важливу роль у піднесенні рівня освіти в Галичині.

Високий фаховий рівень галицьких гімназійних професорів свідчить про те, що більшість з них була авторами перших перекладних, а також і оригінальних українських підручників для рідномовних навчальних закладів. Особливо багато праці у цій справі доклали О. Барвінський, А. Вахнянин, А. Крушельницький, К. Лучаківський, М. Шашкевич, О. Партицький.

Вагомий внесок у розвиток сучасного підручника як основного засобу навчання зробили у своїх наукових працях відомі дидакти – Ю. Бабанський, І. Лернер, О. Савченко, М. Вашуленко, М. Скаткіна та інші.

В сучасній школі пріоритетну роль відіграють підручники як основний чинник навчального процесу. Тому однією із найбільш актуальних проблем сьогодні є удосконалення навчальної книги. Вагому кількості складають дослідження про призначення підручника. А саме, теоретичні положення розвивального, особистісно орієнтованого навчання розроблені О. Савченко, І. Якиманською. У працях Н. Бібік, Н. Буринської висвітлені дидактичні аспекти реалізації у навчальній книзі особистісно зорієнтованої технології навчання.

Проблема сучасного навчального шкільного підручника широко висвітлена у наукових працях Н. Байбари, Н. Бібік, Н. Бурди, М. Мадзігона.

Мета статті полягає в здійсненні педагогічного аналізу діяльності О. Партицького – галицького педагога кінця ХІХ ст. в розробці українських шкільних підручників.

Омелян Партицький належить до тих, хто має великі заслуги в створенні українських підручників для галицького шкільництва. Особливо велику роль відіграв педагог у створенні підручників для гімназій і учительських семінарій, які були написані українською мовою, носили національний характер, включали літературні твори письменників з усіх українських земель, цілісно подавали історію України, чим утверджували в свідомості учнів національну ідею.

Працюючи пліч-о-пліч з такими постатями, як О. Барвінський, А. Вахнянин, Р. Заклинський, Г. Врецьона, педагог відіграв помітну роль в розвитку шкільництва Галичини.

За визначенням журналу “Зоря”: “Діяльність професора Партицького у Львові була обширна: трудився в комісії для видання руських шкільних книжок, працював над граматику, видавав читанки для шкіл народних і середніх; і досі уживаються в ІІ і ІІІ класах середніх шкіл его дуже гарно зложені читанки” [6, 276]. Окрім організаторської і чисто технічної роботи, яка забирала багато сил і часу, О.Партицький бере активну участь у підготовці і виданні шкільних підручників. Особисто уклав, відредагував і видав “Латинську граматику в руском язичі для учеников академічної гімназії у Львові” (1869).

Хоч це було літографічне видання, вимагало значних зусиль в опрацюванні української частини тексту, така граMATика була конче потрібною для єдиної на той час академічної гімназії у Львові (відкрилася 1868 р.). Очевидно, від неї слід починати відлік шкільних підручників, укладених і виданих О. Партицьким.

Думка про першорядне значення “читанки” для національного виховання школярів, передусім учнів молодших класів, була глибоким внутрішнім переконанням педагога. Саме цим, на наш погляд, можна пояснити те, що, по-суті, перша його велика і оригінальна праця у “Просвіті” з педагогії – “Зоря”: читанка для низших класів середніх шкіл”.

На засіданні Виділу товариства “Просвіта”, 25 березня 1869 року, Партицький заявляє, що “укладає читаночку для сільських людей” і що вже “на найближчій засіданню Виділу предложити цілість для остаточного обговорення і обсудження матеріалів” [5, 190].

І справді, через місяць, на засіданні Виділу (26 квітня 1869 року), він запропонував матеріали, підготовлені до першої книжечки “Просвіти”. Засідання повністю було присвячене обговоренню цих матеріалів. Об’єм книжечки встановлений на два аркуші, формату 16°, накладом 2 тис. примірників. Внесення корективи і поправок усіх справ, зв’язаних з виходом книжечки, віддано укладачеві Омеляну Партицькому, який погодився редагувати безкоштовно. Велась також суперечка про те, яку назву дати книжечці, й за різними пропозиціями вирішили дати книжечці назву “Зоря”: читанка для сільських людей”. Видруковано її в друкарні Ставропільського Інституту, там і зброшуровано. Книжечка появилася в першій половині травня і мала велику популярність. На засіданні Виділу першого липня 1869 року повідомив Омелян Партицький, що “цілий наклад “Зорі” у 2 тис. примірників розібраний, якби в одній хвилині” [5, 190]. Книжечка коштувала всього 5 крейцерів, друкована етимологічним правописом, кирилицею, черенки були великі, бо селяни звикли до читання лише церковних книг. Зміст “Зорі” був різноманітний і дуже цікавий: невеличкі статейки, оповідання та байки різних авторів, а наприкінці “всячина” та “лікарський порадижник”.

У першій статті під заголовком “Дещо про письменство”, подав автор неначе програму, в якому напрямі хоче “Виділ” “Просвіти” працювати на полі освітянському. Стаття закінчується такими словами: “Отож, бажаючи, щоб розвелося письменство поміж нашими людьми, додаємо і ми своєї праці і будемо для єдно за сільських наших братів друкувати дешеві малі книжечки, із котрих всякий може дечого навчитись, або й весело забавитись. Нехай тільки ся перша книжечка знайде ласкавий привіт у наших сільських хатах і нехай буде прийнята з такою любов’ю, з якою ми її в далекий світ руський пускаємо” [4, 190].

Сьогодні можна було б назвати низку цілком вмотивованих похибок і упущень у виданнях цієї серії, однак на той час для українських селян Галичини це було справжнім відкриттям, даром небесним. Недарма журнал “Зоря” відмічав, що “Читаночки...” Партицького “відразу зискали велику популярність” серед всього українства, а не лише серед селян.

Укладаючи і видаючи “Читаночки для сільських людей”, О. Партицький паралельно завершував роботу над великою за обсягом “Рускою читанкою для низших клас середних шкіл”. На час роботи О.Партицького над “Рускою читанкою...” уже існувала “Руска читанка А. Торонського”, але за своєю якістю, як підручник, вона не відповідала вимогам української школи. Так, О.Барвінський у критичній статті “Ще дещо про читанку Торонського”, опублікованій у “Правді” 1868р., № 21-25, зазначає, що робота професора А. Торонського “не могла бути припоручена для шкільної науки задля того, що подавала неповний образ літератури рускої, а з другої сторони зі взглядів педагогічних для молоді не ладилася”. Зазначимо, що в читанці А. Торонського були відсутні українські прозові твори.

Нагадаємо, що “Руска читанка для низших клас середних шкіл” була частиною широкої програми Головного Виділу товариства “Просвіта” з видання навчальних книг для середніх шкіл з українською мовою викладання, прийнятої в 1870 р. Головний Виділ ставив перед авторами і укладачами шкільних підручників завдання “творити їх цілковито досконалыми”. Керуючись такою вимогою, вирішили укласти “Руску читанку...” з 1-ої і 2-ї частини. Насправді це були дві окремі читанки, які готувалися паралельно і обидві вийшли у світ в 1871 р. Основу для упорядкування першої частини читанки “заклав К. Личаківський, учитель гімназійний з Бережан”, зазначається в передньому слові. Другу частину “Рускої читанки для низших клас середних шкіл” [2, 135] доручили укласти О. Партицькому.

В роботі над власною читанкою О. Партицькому також певною мірою допомогло ознайомлення з проектом “Рускої читанки для высшої гимназии” Олександра Барвінського. Партицький разом з М. Полянським, О. Огоновським, І. Шараневичем, Ю. Романчуком, А. Вахнянином та ін. увійшов до очоленої В. Ільницьким комісії Шкільної Ради, яка наприкінці літа 1869 р. розглянула допрацьований після зауважень П.Куліша рукопис читанки О.Барвінського і, внісши деякі доповнення до II і III частин, додатки та зміни, дала “добро” на її видання. Перша частина цієї праці під назвою “Устна словесность” з біографічними і літературними примітками вийшла друком у 1870р, друга і третя – в 1871р [1, 55].

Отже, перейдемо до розгляду “Рускої читанки...” О.Партицького. Загальний обсяг її складає 707 с. Вона складається з двох частин: “Проза” і “Поезія”. Однак “проза” поділена на п’ять розділів: 1. Повісті; 2. Народні вірвання, легенди, перекази, байки, пословиці і загадки;

3. Географія, статистика і етнографія; 4. Часть історична; 5. Натуральна історія і геологія, фізика, фізіологія, астрономія. “Поезії” складаються з чотирьох розділів: 1. Поезії епічні; 2. Байки і алегорії; 3. Поезії ліричні; 4. Думи і пісні народні.

Наприкінці читанки подаються два словнички: 1. Пояснення деяких менше уживаних слів; 2. Слова більше уживані.

Доволі цікаво виглядає регіональний “розклад” творів белетристики і їхніх авторів у розділі “Повісті”. Всуціль тут домінують наддніпрянці – їх вісім, а галичан – п’ять. Найповніше з наддніпрянців представлені такі автори як П.Куліш – 8 творів (“Нічліг в селі Гаківниці”, “Майоровщина”, “Очаківська біда”, “Хмарище”, “Товкач”, “Турова круча”, “Чорна Рада запорозька”, “Опущений син”), О.Стороженко – 6 творів (“Дорош”, “Марко Проклятий”, “Вуси”, “Кіндрат Бубненко-Швидкий”, “Відкритий лист”, “Скарб”), І. Нечуй-Левицький – 3 твори (“Повість про те, як мужик харчував двох енерелів: Шутка”, “Вдова Ганна і її син Іваньо”, “Дід-рибалка”). Подано також по два твори Марка Вовчка (“Сестра”, “Кармелюк”) і Г. Квітки-Основ’яненка (“Пархомове снідання”, “Підбрехач”), по одному – О. Кониського (“Мій перший прихід до школи”), Д. Мордовцева (“Дзвоняр”), Є. Гребінки (“Може билиця”).

Із галичан трьома творами представлений талановитий прозаїк Ю.Федькович (“Стрілець”, “Побратим”, “Опришок”), одним – Денис з Покуття [Ільницький В.] (“Оповідання про діди кулявого”), Ф.Заревич (“Опир”), І.Іванів (“Під Магентою”), В.Коховський (“Пам’ять про старовину Михайла Колесника”).

До розділу “Повісті” входить підрозділ “З життя деяких людей знаменитих”, у якому вміщено три статті двох вчених-наддніпрянців: М.Лазаревського (“Дитинний вік Шевченка (1814-1828)”), Миколи В. [Білозерський В.] (“Молодий вік Куліша”, “Остап Вересай: Кобзар Сокиринський [с. Сокиринці Полт. губ.]”).

Уже із самих назв творів видно, що О. Партицькому в основному вдалося підібрати для “Рускої читанки...” белетристику, яка й сьогодні гідно репрезентує українську літературу, а не регіональну її галицьку частину.

Із 23-х матеріалів розділу “Народні віровання, легенди, перекази, байки, пословиці і загадки” 12 взяті із популярних у той час “Записок” П.Куліша, серед них: “Свиридова могила”, “Урочиська в Звенигородці”, “Перекази про татар”, “Про сина Хмельницького” та ін. Подано тут три матеріали відомого галицького педагога й публіциста Є.Згарського, а також науково-популярну статтю О. Партицького “О зміях”.

Розділ “Географія, статистика і етнографія” особливо цінний, на наш погляд, тим, що тут вміло і з тактом підібрані цікаві дохідливі статті, покликані формувати у школярів національно-патріотичні почуття. Назвемо деякі з них: Л. з Перемиського [Лозинський Й.] (“Любов к Батьківщині”); “Русини: Огляд історично-етнографічний: З “Львовянина”); В.Навроцький (“Обзир землі, заселеної русинами”); “Русини в Буковині: З “Львовянина”); М.Коссак (“Гуцули”); О.Торонський (“Русини-лемки”); І.Шараневич (“О угорських русинах”); Чужбинський [Афанасьєв О.] (“Дніпрові пороги”) та ін. Авторами цього розділу, як правило, виступають літератори і науковці Західної України..

Не менш важливим для національної ідентифікації підрастаючого покоління, його громадянського і патріотичного виховання є четвертий розділ “Часть історична”. Саме означений меті служить добір і авторів, і матеріалів. Це другий за обсягом (28 статей) розділ прозової частини читанки. Відкривається він (цілком вмотивовано) екскурсом самого О. Партицького в наше минуле “Давні звістки про наш край з VI, VII і VIII віку по Христі”. Більше половини статей (16) з давньої і середньовічної історії України, в тому числі й Галичини, належать знаному досліднику того періоду, відомому краєзнавцю львівському науковцю І. Шараневичу (“Св. Кирил і Методій / Після Ф. Паляцького”, “Битва під Теревовлею р.1154”, “Доля Галичини за часів князя Ярослава Осмомисла”, “Згадка про “Пліснесько” [біля м.Сасова]”, “Битва під Галичем р.1221”, “Смерть і характер князя Романа (р.1205)”, “Державний устрій Галицької Русі за князя Данила”, “Початки Львова” та ін.). Вміщено в цьому розділі статті таких авторитетних літераторів і науковців, як Н. Устиянович (“Нестор”); Б.Д. [Дідицький Б.] (“Початки козаччини”, “Гетьман козацький Конашевич-Сагайдачний в борбі з турками і татарами”, “Молдавська війна”); Н. Вахнянин (“Битва під Полтавою”); А.Добрянський (“Короткі записки історичні о місті Самборі”); Я. Головацький (“Козаки в Австрії”) та ін.

Відзначаючи доволі повне, підкріплене вагомими фактами, висвітлення історії Галичини, мусимо зазначити, що доба спільної для всіх українців давньокіївської держави (її внутрішня і зовнішня політика, економічний стан і розвиток культури, впровадження християнства тощо) лише означена пунктирно. Значно краще це зроблено у читанках Лучаківського і Барвінського.

Найбільший (35 статей) розділ в частині “Проза” – п’ятий: “Натуральна історія і геологія, фізика, фізіологія, астрономія”. Тут О. Партицький розкриває далі започатковану в “Читаночках для сельських людей” справу з прищеплення школярам наукових знань про навколишній світ, живу і неживу природу, атмосферні явища тощо. Авторами тут виступають переважно львів’яни, передусім Н. Устиянович (17 статей), І. Верхратський, І. Шараневич, Р. Юнович, М. Малиновський та ін. Вміщує в цьому розділі Партицький і власні статті: “Причини, для котрих деякі птиці відлітають у вирій”, “Що то є воздух?”, “Про вітер”. Поза сумнівом, що матеріали цього розділу сприяли виробленню наукового світогляду у школярів.

Щодо частини “Поезії”, то найхарактернішою ознакою, що вирізняє читанку Партицького є те, що він підносить творчість Тараса Шевченка – як геніального, справді народного поета на належну висоту. В читанці О. Партицького вміщено 29 поезій Т. Шевченка.

Партицький у своїй читанці одним із перших знайомить школярство з І. Котляревським, мало відомим тоді в Західній Україні. Шкода, звичайно, що поза увагою укладача залишилася творчість Григорія Савича Сковороди, поетів-романтиків Забіли, Щоголіва, Олександрів та ін. Але попри все те, вихід “Рускої читанки для низших кляс середних шкіл”, укладеної Омеляном Партицьким, було помітним явищем в культурному житті Галичини.

Аналіз змісту “Читанки...” засвідчує, що її укладач намагався включити твори прозаїків та поетів із усіх українських земель, підібрати відповідно до віку дітей казки, притчі, легенди та інше. Все це мало служити одній меті – вихованню високоморальних українців, утвердити в їх свідомості розуміння окремішності української нації, на прикладі видатних представників показати учням зразок служіння своєму народові.

Уміщені в читанці твори вчили дітей любити свій край, свою мову, зміцнювати їхню національну свідомість. Значне місце в “Читаночці” відведене вивченню усної народної творчості, яка відображає життя народу, його історію, мораль, мову, народну мудрість. Через казки, пісні, прислів’я, приказки дитина дістає перші уявлення про культуру та побут свого народу.

Використання у підручнику малих поетичних жанрів фольклору сприяло всебічному вихованню дітей, збагаченню їхньої мови зразками народної мудрості.

Видана “Просвітою” “Руска читанка для низших кляс середних шкіл” послужила надійною основою О. Партицькому для подальшої роботи над читанками. Одна за одною з’являються його читанки для народних та середніх шкіл і вчительських семінарій (1876. – 272 с.; 1881. – 267 с.; 1886. – 336 с.; 1887. – 267 с.). Усі вони являють собою спрощений варіант просвітянської читанки (відсутність поділу на розділи, скорочення частини творів).

У 1879 р. О. Партицький видав “Рускій букварь для школ людових”, який витримав кілька перевидань (1881; 1882; 1884; 1886 рр.). Підготував і видав у 1873 р. “Граматику языка руского для оужитку в школах людових” (176 с.). Із змінами і доповненнями вона перевидавалася 1880 р. (142 с.); 1885 р. (142 с.); 1889 р. (142 с.).

Розвиваючи закладену в “Рускій читанці...” “концепцію Шевченка” і пропагуючи розкрити для галицького громадянства, в тому числі школярства, значення постаті Кобзаря, О. Партицький наступного (1872) року видає власним коштом “студіум” “Провідні ідеї Тараса Шевченка” [3, 56], де скурпульозно аналізує життя і творчість поета.

На звороті обкладинки цієї праці читаємо: “Праця, яку перекладаю під осудь рускої публіки, не була зразу до печати призначена, и лишь наснована до приватного вжитку. Може хто другий, маючий більше сили и вдачи, візьме ся до розумнійшого розбору діль Шевченка и тимь способом заповнить плішу, яка на соромь нашого имени еше до нині въ літературі позістала. Моя праця улекшить бодай въ части дальший трудъ на тім поли, заякъ порозмітовані перли Шевченкової музи уже поскладані въ одповідні шемати, котрі по-неволі допомочи мусять до зрозуміння великого поета.

Моя розprawка обіймати буде 10-12 аркушів печатних. Річ мною представлена об’єктивно. Утерпіла через те може ясність викладу, але зискала безперечно сама річ, вольна відь всякого незваного натрутства.

Дальші випуски слідувати будуть – наколи окажется потреба – скоро по собі. Наколижъ мій трудъ оцінить ся злишним, відступлю відъ дальшого труду въ переконанню, що мавъ вправді волю добру, та силъ до доброго діла забракло.

У Львові, въ липцю 1872. О.Партицький [3, 36].

Розглянемо стисло зміст цього “студіуму”.

“Вступне слово: “Чого стоить Шевченко яко поетъ народний ?” (Зъ листу Пант. Куліша.).

“Тимъ-то не хто, якъ хуторяне та селяне, знають и чують душею, чого стоявъ Шевченко. Він ихъ вивівъ наче Израїля, изъ книжної неволі, въ котору були городяне взяли всякий розумъ письменний; вінъ скинувъ зъ нихъ ганьбу всесвітну, що вони люде – ні до чого; вінъ возвеличивъ ихъ образъ духовний и виставивъ его на взірць передъ цивілізованимъ миромъ”. (с.V.).

Далі йде матеріал, підбраний, сформований і підкріплений поезією Т.Шевченка, О.Партицького:

“Житє Тараса Шевченка.

1. Вікъ дитинний. (с. VI-XIII).
2. Вікъ молодецький Шевченка (1829-1838) (с. XIII-XVI).
3. Шевченко на волі (1838-1847) (с. XVI-XIX).
4. Шевченко въ неволі (1847-1857) (с. XIX-XXII).
5. Послїдні роки Шевченка (1858-1861) (с. XXII-XXIV).
- I. Шевченко яко поетъ. (с. 1-5)
- II. Шевченко и Україна. (с. 5-13)
- III. Шевченко противъ царів-деспотівъ. (с. 13-19)
- IV. Шевченко противъ панівъ. (с. 20-23)
- V. Шевченко противъ перевертнівъ. (с. 23-26)
- VI. Шевченко противъ церкви-домовини. (с. 26-30)
- VII. Шевченко о просвіті. (с. 30-32)”.

“Студіум” О.Партицького “Провідні идеї Тараса Шевченка” став зручним посібником для вивчення життя і творчості поета як викладачами української мови і літератури, так і учнями та студентами гімназій та семінарій.

Важливе значення, на думку О.Партицького, мають твори Т.Шевченка для українського вчителя. Шевченко може бути взірцем в тому, як він з надзвичайною, непохитною силою волі трудився над своєю освітою, самоосвітою, над внутрішнім удосконаленням і як піднявся до висоти того мистецтва, котре дало йому наснаги до написання його творів. Творчість Т.Шевченка для О. Партицького виступає як могутній виховний засіб, здатний сформуванати національну свідомість в українського народу, утвердити віру в історичне посланництво народу, підняти його на боротьбу за незалежну Соборну Україну.

Висновки. Проаналізувавши багатогранну діяльність Омеляна Партицького щодо створення ним українських шкільних підручників, правомірно зробити висновок, що його праця в цьому напрямі – помітне суспільне явище в Галичині. Завдяки концептуальному підходу до цієї важливої справи він підніс на новий, вищий рівень українське підручничознавство в краї, збагатив його теорію і практику. Його підручники, позбавлені регіональної, містечкової обмеженості, стали дієвим засобом національно-патріотичного виховання шкільної молоді, розширення її світогляду, привиття їй любові до історії свого народу, його культури, до рідної мови і рідної літератури.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барвінський О. Руска читанка для висшої гімназії // Устная словесность. Ч.1. – 55с.
2. Гречин Б. Внесок О.Барвінського в розробку шкільних підручників для галицького шкільництва. – С.108.
3. Партицький О. Провідні идеї Тараса Шевченка (Студіум). – Львів: З друкарні інституту Ставропільського, 1872. – 56 с.
4. Партицький О. – перший редактор “Зорі” // Життя і знання. – Львів, 1930. – С. 193.
5. Популярні й членські книжечки // Життя і знання. – 1933. – С.190
6. Посмертна згадка // Зоря. Ілюстроване літературно-наукове письмо для родин. – Львів. – Річник 16. – 1895. – С. 57.

ГЕНЕЗИС ЗМІСТУ НАРОДНОЇ ОСВІТИ У ДЕРЖАВАХ ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ СТ. – ПОЧАТОК ХХ СТ.)

Історія розвитку школи, освіти і педагогічної думки – важливе джерело розбудови національної освіти в Україні. Цілісний аналіз еволюції вітчизняної школи впродовж другої половини ХІХ ст. – початку ХХ ст. був би неповним без урахування впливу на освітні державотворчі процеси, зміст і науково-методичне забезпечення навчально-виховного процесу європейських традицій організації навчання та виховання.

За останні роки з'явилися праці, автори яких широко висвітлюють питання розвитку вітчизняної педагогічної думки й освіти на тому чи іншому етапі їх історичного розвитку. Численні дослідники, зокрема, В.Благий, Г.Васькович, А.Вихрущ, В.Кемінь, В.Кравець, І.Курляк, О.Лотвиненко, О.Пенішкевич, Б.Ступарик, С.Чуйко та інші, використовуючи метод порівняльного аналізу, глибоко розкривають сутність розвитку національного шкільництва з урахуванням здобутків у цій галузі європейських держав, до складу яких тоді входили українські землі.

Проте, незважаючи на наявність значної кількості праць, присвячених історії шкільництва ХІХ-ХХ ст., є ще чимало питань, які недостатньо висвітлені. Ряд українських дослідників національної освіти цього періоду залишали поза увагою або опосередковано вказували на вплив зарубіжного досвіду на становлення і розвиток української школи. Важливим у цьому аспекті залишається й порівняльний аналіз динаміки змісту освіти у вітчизняному й зарубіжному народному шкільництві в контексті еволюції європейських освітніх традицій другої половини ХІХ – початку ХХ ст.

Мета статті: на основі тогочасних нормативних документів стосовно реформування освіти проаналізувати найважливіші особливості генезису змісту народної освіти у загальноосвітніх закладах Австрії (на прикладі Галичини), Німеччини, Англії та Франції.

Народне шкільництво в різних краях, які входили до складу Австрійської імперії, мало дещо відмінні риси розвитку, що зумовлювалося, перш за все, своєрідністю історичної долі кожного окремо взятого народу й умовами його економічного, суспільно-політичного та культурного розвитку. Особливо яскраво ці відмінності простежувалися на теренах Галичини, де онімення, а згодом і полонізація пустили глибоке коріння, змагаючись між собою за сфери впливу в усіх галузях культурного й освітнього життя краю.

В Австрійській імперії існували різні категорії народних шкіл, зміст та характер освіти в яких змінювався впродовж усього століття і визначався освітньою політикою держави на тому чи іншому етапі її соціально-економічного розвитку.

Засноване у 1848 р. Міністерство віросповідань і освіти внесло позитивні зрушення в організацію народного шкільництва Австрії. Були зроблені спроби внутрішньої реорганізації школи та наближення змісту освіти до тих потреб та вимог, які висувала історична епоха. Змінилося й саме ставлення до сутності народної школи та її призначення. Народну школу вже не розглядали як навчальний заклад для найнижчих суспільних класів, а в ній вбачали базу для кожної іншої освіти, зокрема, професійної [6, 354].

Відсутні зміни в організаційно-дидактичному устрої народних шкіл Австрії відбулися завдяки державному шкільному закону від 14 травня 1869 р., який “рішуче поривав із застарілими традиціями, спрямовуючи народну освіту на шлях оновлення й розбудови” [12, 58].

Загальна народна школа більше не носила конфесійного характеру. Релігія як навчальний предмет отримала рівні права з іншими дисциплінами. До навчальних предметів у народній школі належали: релігія, мова, рахунки, природничі науки, географія, історія, наука про рідну країну та її конституційний устрій, письмо, геометрія, спів, гімнастика. Дівчата повинні були також навчатися жіночих робіт та домашнього господарства [9, 277].

Отже, як бачимо, посилювалася увага до вивчення предметів природничо-математичного циклу, що пояснювалося певними соціально-економічними змінами в коронних краях Австрійської імперії (інтенсивний розвиток промисловості зумовлював зростання ролі теоретичних наук). Цікавим, на наш погляд, є той факт, що вперше в історії народного

шкільництва “відбувся рішучий поділ змісту навчання, який відображався у формі навчальних планів, що позбавляло підручники їхньої функції внормовувати навчальний процес” [12, 59].

На підставі § 78 державного закону 1869 р. був виданий “Шкільний і навчальний порядок” для загальних народних шкіл, який розкривав суть змісту освіти цих закладів, визначав головні завдання щодо вивчення передбачених навчальними планами дисциплін та засоби їх досягнення. Навчальний план, виданий К.Ш.Р 15 травня 1875 р., вирішував питання вивчення мов у школах східної і західної частин краю зі змішаним населенням. Поряд з викладовою мовою (польською або українською), обов’язковим ставало вивчення другої крайової мови [1, 170].

Дж.Гарвот, даючи оцінку змісту освіти у народних школах цього періоду, зазначав, що “...межі наукового плану, надісланого з Відня, вміщують надмірно велику кількість і так не досить вдало підбраного матеріалу, що сприяє надмірному переобтяженню і шкільної молоді, і учителів... Якщо ще й взяти до уваги, що сільські діти є фізично виснажені, розумово занедбані, удома не тільки жодного стимулу до навчання не мають, а що ще гірше – проти школи і вчителів упереджені і вже із зіпсутою мовою вступають до школи, зобов’язані вивчати:

I. З польської мови: читання; науку погляду; граматику; письмо; стилістику.

II. З історії: історію Польщі; історію Австро-Угорщини; загальну.

III. Відомості про будову людського тіла; гігієну.

IV. Рисунки. V. Фізику. VI. Географію. VII. Статистику. VIII. Геометрію.

IX. Гімнастику. X. Співи з нот. XI. Релігію. XII. Біблійну історію” [10, 10].

До цього плану Дж.Гарват не включив навчання жіночих ручних робіт, яке стосувалося лише дівчат, і залізничних правил, вивчення яких не було обов’язковим у всьому краї [10, 10].

Незначні доповнення і зміни до державного шкільного закону 1869 р. внесли положення постанови від 2 травня 1883 р. і розпорядження Міністерства освіти від 8 червня 1883 р. Зокрема, найважливіші зміни полягали у тому, що гімнастика для дівчат ставала необов’язковим предметом, а обсяг навчального матеріалу з так званих реальних предметів значно зроставав і зводився до вивчення найпростіших і найдоступніших речей [8, 91].

Новий навчальний план 1893 р., поряд із попередніми, вніс свої корективи у зміст освіти народної школи. Відтепер такі дисципліни, як географія й історія краю та історія природописна об’єднувалися в один предмет “Відомості з історії й природи”. Зазнала змін і структура підручника “Школа народна часть III і IV”, за якими працювали навчальні заклади до 1893 р. Цей підручник було розділено на дві частини, перша з яких мала етичне спрямування і сприяла релігійно-моральному вихованню; друга – систематизовано впорядковувала відомості з географії, історії краю, історії природописної, які мали на меті формувати теоретичні знання і практичні навички школярів. У нових планах окремо відводили час на читання й письмо, протягом якого учні вправлялися в плавне читання і правильному каліграфічному написанні [8, 102].

На двох нижчих ступенях діти мали оволодіти мистецтвом “курсоричного”, тобто плавного, читання як вже відомих, так і нових текстів, а на III і IV – крім текстів із читанок, опрацьовувати газетні статті, урядові листи й відозви, що давало змогу формувати навички виразного читання друкованого і написаного від руки матеріалу й розуміння змісту прочитаного. Мета таких занять полягала в удосконаленні механічного читання, на яке раніше звертали недостатню увагу. Під час навчання читанню дітей залучали до пояснення змісту текстів, коментування окремих уривків з художніх творів. Учні переказували прочитане і вивчали віршовані твори, що значно сприяло тренуванню пам’яті [3, 103].

На “викладову” мову, відповідно до плану, припадало на I ступені - $4\frac{1}{2}$, на трьох інших – по $\frac{1}{2}$ години на тиждень. Загалом, на шестирічний курс навчання на “викладову” мову відводилось 480 годин, на другу “крайову” – 300 годин. Заняття з викладової мови мали розвивати навички правильного спілкування рідною мовою, виразного читання писаних і друкованих текстів, вільного викладу думок письмово тощо. У навчальному плані визначалися мовні вправи, складність яких поглиблювалася з кожним роком навчання дитини.

Мета навчання другої “крайової” мови дещо відрізнялась: дитина повинна була оволодіти навичками розуміння мови і письма, вільно й правильно висловлюватись усно. Проте від неї не вимагали висловлювати свої думки письмово, як при вивченні “викладової” мови. Звідси, кількість письмових вправ, яка визначалась навчальним планом, зменшувалася майже удвічі [3, 104].

Вивчення арифметики в народних школах мало практичне спрямування. Від учнів початкових ступенів вимагали знання 4-ох математичних дій у межах від 10 до 100 та їх застосування у вирішенні простих практичних завдань. На старших рівнях рамки обчислень значно зростали; школярі повинні були оперувати звичайними і десятковими дробами, знати метричну систему, елементи геометрії й креслення.

Німецька народна школа другої половини XIX ст. багато в чому була схожою на початкові навчальні заклади інших європейських держав. Втілення в життя мети народної школи – формувати вільну, розумово й морально самостійну, а не інертну, пасивну особистість – стало можливим завдяки поєднанню реформаторського запалу педагогів і політичної необхідності врятувати державу від остаточного занепаду, який поволі викликав відгомін подій Великої французької революції.

Організація навчально-виховного процесу народної школи стає державною справою. Відповідно до “Загальних положень відносно народної школи й підготовки вчителів” (1872 р.) на викладання релігії відводили приблизно 20 % усього навчального часу; від учнів уже не вимагалось заучувати напам’ять великої кількості текстів (не більше 20 релігійних гімнів, зрозумілих дітям за змістом і простих за формою).

Німецьку мову вивчали за книгами для читання. Укладачам посібників рекомендувалось включати в них уривки з творів кращих німецьких класиків, народні пісні, оповідання історичного, географічного, природничого змісту. Загалом, “Загальні положення” надавали перевагу таким книгам, в яких історична і реалістична частини запозичені з найкращих популярних викладів спеціалістів, а не написані самим укладачем книги [11, 246].

Незначне збільшення об’єму матеріалу було передбачено з арифметики й геометрії. При цьому слід зауважити і деяку практичну спрямованість у викладанні цих предметів: учителям рекомендували пов’язувати між собою навчання малювання, арифметики й геометрії, а при розв’язанні задач “мати на увазі потребу громадського життя, а тому уникати великих величин і багатозначних чисел, користуючись такими задачами, які мають прикладне значення і відповідають реальним відносинам” [11, 247].

“Загальні положення” передбачали суттєве розширення програм з історії, географії, природознавства й фізики. Позитивною при цьому була вимога не допускати механічного заучування матеріалу дітьми.

Особливо суттєвими були зміни у викладанні природознавства і природописної історії, основу яких складало вивчення різноманітних фізичних явищ. Пояснюючи навчальний матеріал з цих предметів, наближували його до потреб практичного життя. Так, учні мали знайомитися з будовою людського тіла і функціями його окремих органів, з тваринним і рослинним світом своєї країни, з її природними багатствами.

“Загальні положення” рекомендували особливу увагу надавати вивченню тваринного й рослинного світу, які приносять людям безпосередню користь (наприклад, домашні тварини, птахи, хлібні злаки, волокнисті рослини, плодові дерева, сіль, вугілля) чи шкоду (отруйні рослини). Крім цього учні повинні були отримувати відомості про найважливіші рослини й тварини інших країн, особливо культурні рослини, плоди яких використовують у всьому світі (бавовна, чайні і кавові дерева, цукрова тростина).

Аналогічні вказівки стосувалися викладання основ фізичних знань. Для того, щоб діти змогли пояснити звичайні явища природи, учителі мали ознайомлювати їх з такими основними поняттями, як звук, світло, тепло, магнетизм, статика й рух фізичних тіл тощо.

На початок 80-х років у навчальні плани народних шкіл, які працювали відповідно до “Загальних положень” 1872 р., були внесені певні зміни. Кількість годин, що відводились на викладання рідної мови, зросла з 61 до 62 год. (за рахунок молодших і середніх класів), на арифметику – з 37 до 42 для хлопців і з 28 до 42 – для дівчат, що дало змогу зрівняти рівень вивчення арифметики в чоловічих і жіночих школах. Відчутні зміни відбулись й у навчальних планах із реальних дисциплін. Такі самостійні предмети як географія й природознавство, які вивчались в III класі, й історія та фізика – з IV класу, відповідно до нового навчального плану, як окремі дисципліни, запроваджувались у старших (VI-VII) класах.

Зростаючий інтерес громадськості й керівництва школи до проблеми організації початкової освіти в Англії, головним чином, завдяки працям Г.Спенсера і Т.Гекслі, виявився у

спробі розширити навчальні програми, пристосовуючи їх до потреб і вимог сучасності. У 1871 р. був запроваджений спеціальний грант для учнів, які склали іспит з двох “особливих” предметів, крім установлених трьох (читання, письмо, арифметика). Перелік “особливих” предметів включав географію, алгебру, геометрію, фізичну географію, природничі науки, політичну економію, мови тощо [5, 13]. Запровадження спеціальних грантів відіграло важливу роль в еволюції вивчення дисциплін природничого циклу.

Навчальні програми елементарних шкіл з 1875 р. залишилися без змін до початку нового століття. Розподіл навчальних предметів, які відтепер передбачала нова програма, на три категорії свідчив про розширення змісту освіти англійських початкових закладів останніх десятиліть XIX ст. – початку XX ст. Цими групами дисциплін були: 1) обов’язкові предмети, тобто читання, письмо, арифметика, і рукоділля для дівчат; 2) “класні” предмети, обов’язкові для школи, учні якої були сертифіковані вище першого рівня; 3) спеціальні предмети, які вивчали окремі школярі із знаннями, які відповідали IV-VI рівням. Найчастіше серед спеціальних предметів викладали алгебру, для дівчат – домашнє господарство. Іншими були: сучасні мови (французька й німецька), геометрія, хімія, фізика, ботаніка, механіка, стенографія, землеробство (теоретично). Особлива увага зверталась на співи, декламацію віршів і уривків прозових творів [13, 110-111].

У нижчій початковій школі навчалися діти від 7 до 13 років. Перелік навчальних предметів таких шкіл був досить різноманітним. Учні вивчали читання, письмо, арифметику (набували початкових знань із геометрії), один або кілька з таких предметів, як-от: англійська література, географія, природознавство, історія (для дівчат – домоведення). Крім цього, у всіх класах раз на тиждень проводились заняття з хорового співу, а у молодших – з дикції. У молодших класах було набагато більше уроків, ніж у старших, але часу, який відводили на самостійну роботу, набагато менше [2, 161].

Значно більші грошові субсидії надавались тим початковим школам, у яких хоча б кілька учнів вивчали один із перелічених предметів: алгебру, геометрію, механіку, фізику, хімію, фізіологію, гігієну, основи землеробства й садівництва, бухгалтерію, стенографію, французьку й німецьку мову.

Викладанню в нижчій школі намагалися надати, по можливості, більш “живого” характеру, зовсім не користуючись підручниками. Природописну історію намагалися вивчати на відкритому повітрі, завжди працюючи над “живим” матеріалом, що пробуджувало зацікавлення дитини. З історії писали твори (після попереднього знайомства з працями, визначеними вчителем), які відтворювали той чи інший історичний період чи події. З географії малювали карти, спочатку копіюючи їх, а потім – із пам’яті. Писали також невеликі твори, описуючи, наприклад, подорож берегами Середземного моря чи експедицію на північний полюс; причому уяві оповідача надавалась повна самостійність. На уроках французької і німецької мов головну роль відігравали бесіди, інколи для вправлення в розмовній мові влаштувалися маленькі дебати або розучувалися й розігрувалися п’єски [2, 161-162].

Програма навчання освітніх закладів для дітей старшого віку (від 13 до 15 років), тобто вищих початкових шкіл, включала англійську мову, вивчення якої передбачало читання, письмо, твір і граматику, арифметику, малювання (для хлопців), шитво (для дівчат), уроки з географії, історії і загальні предмети, серед яких перевагу надавали фізичним вправам [5, 13].

Історія становлення й розвитку елементарного шкільництва Франції XIX ст. тісно переплітається з історією боротьби за свободу освіти, запровадження обов’язкового навчання для дітей нижчих суспільних класів, надання початковим навчальним закладам світського характеру, розширення змісту освіти в них та пошуки нових методів викладання.

Навчання в початкових освітніх закладах, відповідно до закону від 28 березня 1882 р., охоплювало 6 років і розподілялось на три рівні [4, 308].

На елементарний ступінь відводили 30 тижневих годин, а саме: на вивчення моралі – 1 год., письмо – 5 год., рахування – 2,5 год., граматику й диктанти – 2 год., декламацію – 1 год., історію й географію – 2 год., науку з погляду – 1 год., співи – 1 год., малювання – 2 год., шитво – 2 год., гімнастику – 2,5 год., перерви – 3 год.; четвер призначався лише на вивчення релігії, яку не вивчали в школі [7, 295].

На середньому рівні об'єм окремих предметів розширювався. Так, при вивченні рахування застосовувалася система мір, ваги і грошей; учні навчалися обчислювати проценти. На заняттях із геометрії школярі витинали з картону або дерева різноманітні геометричні фігури (коло, куля, піраміда), описували їх, а потім вираховували їх площу. Вивчення граматики базувалось на аналізі слова й речення; історія охоплювала найновіші часи, а географія включала відомості про Францію та її колонії [7, 295].

На вищому ступені, крім перелічених вище предметів, впроваджувались й інші дисципліни природничого циклу, а саме: антропология, зоологія, ботаніка, мінералогія, фізика й хімія. Велику увагу звертали на вивчення будови організму людини, а також гігієну. Рахунки на цьому етапі набували практичного характеру: учні навчалися вести торговельні книги і проводити вимірювання. Старанно виконані картографічні вправи засвідчували ґрунтовні знання оро- і гідрографічних відносин Європи й інших частин світу. Історія охоплювала вивчення стародавнього світу [7, 296].

Отже, основні принципи та характерні риси народної освіти західноєвропейських країн XIX століття визначалися шкільним законодавством кожної держави зокрема. Найважливішими принципами діяльності початкових закладів були: обов'язковість "елементарної" освіти, її доступність для представників усіх суспільних станів, безплатність.

Генезис змісту народної освіти упродовж століття у високорозвинутих державах Західної Європи виявлявся перш за все у розширенні навчальних планів і програм. Поруч із традиційним читанням, письмом, рахуванням з другої половини XIX ст. належне місце займають природничо-наукові й математичні предмети (природознавство, історія природописна, основи алгебри, геометрії, фізики) та іноземні мови. Відтепер навчальний матеріал народних шкіл, який обмежувався мінімумом необхідних для практичного життя знань, охоплював три основні напрямки – гуманітарний, природничо-математичний і художньо-естетичний. Він був побудований на принципах, які давали змогу при опануванні того чи іншого предмета переходити від простого до складнішого, розширювати й поглиблювати його вивчення з кожним роком.

До подальших напрямів вивчення цієї проблеми відносимо: порівняльно-педагогічний аналіз розвитку змісту, форм, методів та засобів навчання у вітчизняних та західноєвропейських вищих початкових та реальних (виділових) школах окресленого періоду.

ЛІТЕРАТУРА

1. Власійчук О. О науцѣ другого языка въ школахъ народныхъ // Учитель. – 1891. – Ч.11. – С. 169-171.
2. Иващенко О. Воспоминания об английской школе. – Киевъ, 1912. – 207 с.
3. Миколаєвич Я. Про нові пляни научні для шкіл народних // Учитель. – 1895. – Ч.7. – С.103-107.
4. Народне шкільництво Франції // Учитель. – 1902. – Ч.20. – С.308-311.
5. Народное образование в Англии, Уэльсе, Шотландии и Ирландии. – Москва, 1902. – 184 с.
6. Про школьництво народне въ Австріи // Учитель. – 1891. – Ч. 4 і 5. – С.62-67; Ч. 22. – С. 348-349; Ч.23. – С.353-355; Ч. 24. – С.370-375.
7. Французські школи народні // Учитель. – 1905. – Ч.19. – С.295-296.
8. Шкільництво народне в Галичині // Учитель. – 1998. – Ч.6. – С. 85-91; Ч.7. – С.99-104.
9. Gesetz vom 14.Mai 1869, durch welches die Grundsätze des Unterrichtswesens bezüglich der Volksschulen festgestellt werden // "Reichsgesetzblatt für das Kaiserthum Oesterreich XXIX Stück. Ausgegeben und versendet am 20.Mai 1869. Jahrgang 1869. – № 62. – S.277-288.
10. Harwot J. Jakiej reformy przedewszyskiem potrzebuja nasze szkoły ludowe? – Pryemysl, 1882. – 39 s.
11. Müller C. Grundriß des Geschichte des preußischen Volksschulwesens. – Osterwieck am Yarz und Leipzig, 1914. – 348 s.
12. Scheipl J., Seel H. Die Entwicklung des osterreichischen Schulwesens von 1750-1938. – Graz: Lejkam Verlag, 1987. – 132 s.
13. Turner D.M. History of Science Teaching in England. – London, 1927. – 208 p.

ОСОБАЛИВОСТІ ХУДОЖНЬО-ПРОМИСЛОВОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ І НІМЕЧЧИНІ У 20-30 РОКАХ ХХ СТОЛІТТЯ

Особистісно зорієнтованою парадигмою української освіти зумовлений культурологічний перехід до реформування змісту професійного навчання. У контексті культурологічного підходу актуальним стає досвід української і німецької художньо-промислової освіти 20-30-х рр. ХХ ст. Українсько-німецькі зв'язки у цей історичний період характеризувалися відкритістю, запозиченням українськими педагогами реформаторських ідей у галузі професійної освіти. В цей час у теоретичній літературі актуалізувалися поняття: “промислове мистецтво”, “дизайн-діяльність”, “політехнічна освіта”, “художньо-промислова освіта”. Ці терміни пов'язані із особливостями формоутворення предметів матеріально-художньої культури. У німецькій та українській педагогічній думці періоду 20-30-х рр. ХХ ст. з'явилися спільні інтереси до подальших шляхів розвитку матеріально-художньої культури і, відповідно, професійної художньо-промислової освіти.

Метою статті є ретроспектива німецького досвіду художньо-промислової освіти у професійних навчальних закладах. Аналогічний український досвід було штучно загальмовано у процесі уніфікації української і російської освіти на засадах політехнізму у 20-30-х рр. ХХ ст. В поточний момент розвитку професійної школи України українсько-німецькі реформи художньо-промислової освіти на початку ХХ ст. вимагають обґрунтованого аналізу і узагальнення. Фахівець з освітніх проблем Німеччини, Н. Абашкіна зазначає: “Зв'язки між Україною і Німеччиною у сфері професійної освіти почалися з поширення серед учителів України педагогічних ідей Г.Кершенштейнера” [1, 33]. Значення актуалізації педагогічних ідей Г.Кершенштейнера для української художньо-промислової освіти стає зрозумілим, якщо проаналізувати основні принципи його теоретичних поглядів. Так, в умовах інтенсивного індустріального розвитку Німеччини продовжував реалізуватися принцип індивідуалізації практичної професійної підготовки учнів. Принцип індивідуалізації професійного навчання полягав у створенні педагогічних умов для максимального виявлення і передачі учням досвіду майстра-наставника. Г.Кершенштейнер вбачав у вчителів ремісничої праці “ділового, вмілого заводського майстра з педагогічними задатками” [2, 53]. Учні були покликані наслідувати досвід і оволодівати майстерністю свого наставника. Таку форму організації трудової підготовки називали “школою учнівства”, “цехами” тощо. Але згодом виникла нова “дуальна система” професійної підготовки учнів, тобто поєднання політехнічного навчання у професійній школі і практичної підготовки безпосередньо в умовах виробництва. Н. Абашкіна звертає увагу на те, що основою дуальної системи є навчання у “реалістичних цехах і гільдіях”, “навчання у майстра”. Дуальна система своїми коренями сягає у часи середньовіччя. “Історичним коренем професійних шкіл у Німеччині вважають релігійні і ремісничі недільні школи, відкриті у XVIII ст. У кінці XIX ст. вони перетворилися на загальноосвітні і ремісничо-професійні школи” [1, 69]. Важливо зазначити, що дуальна система художньо-трудова підготовки у школах “учнівства” (професійних цехових організаціях) тривала до початку XIX ст., переважним чином, у сферах ремесел і торгівлі. З посиленням індустріалізації дуальна форма пропедевтичної художньо-трудова підготовки охопила спочатку промисловість, а у ХХ ст. всі інші господарські галузі.

У зв'язку з інтенсивним промисловим розвитком Німеччини поруч із принципом індивідуалізації професійного навчання з'явився новий принцип – інтелектуалізації професійної підготовки. Його сутність полягає у засвоєнні теоретичних знань, політехнізмі.

Дуальна система професійної художньо-промислової освіти дещо порушилася після впровадження академічного принципу інтелектуалізму. Класики професійної педагогіки Г. Кершенштейнер, Е. Шпрангер, Т. Лотт тривалий час були проти академізму професійної освіти майбутніх учителів ремісничої праці, а іншими словами, проти політехнізму. Вони вважали, що пріоритетність академічно спрямованого принципу політехнізму приведе до розриву теоретичної і практичної складових дуальної системи художньо-промислової освіти.

Аналогічну позицію зайняли у 20-30-х рр. представники української педагогічної громадськості Г. Гринько, Я. Ряпко, М. Астерман, коли у 20-х рр. точилася дискусія з приводу професійно зорієнтованої української художньо-промислової освіти, яка почала

трансформуватися у дуальну систему за аналогом до німецької традиції промислової освіти. Представники політехнічно зорієнтованої російської освітньої системи доводили, що “українська система наперекір партійній програмі ... будує трудову школу на засадах не загальноосвітньої, а професійної школи” [1, 36].

Представники українського шкільництва дотримувалися методологічної установки критичного реалізму, вважаючи, що раціонально діє той, хто дотримується сміливих теоретичних гіпотез, відкритих різними спробами та спростуванням. Вони відстоювали думку про те, що “немає і не може бути “праці взагалі”, а є певна “конкретна праця”, тому трудову школу треба будувати на засадах не загальноосвітньої, а професійної школи” [3, 45].

Український нарком освіти Г. Гринько ухвалив таку структурну систему освіти в Україні, яка давала змогу для виховання найкваліфікованіших фахівців, необхідних для розвитку української промисловості, економіки в цілому. Він був переконаний, що російська критика зумовлена революційними настроями, а не еволюційно теоретичними відомостями. Г. Гринько сподівався на розуміння російською стороною особливостей української художньо-промислової освіти, зокрема, традиційної орієнтації трудової підготовки молоді та на професіоналізм з його пріоритетним принципом індивідуалізації. Але, на жаль, дуальна система художньо-промислової освіти з її ремісничим і промисловим компонентами так і не змогла сформуватися в Україні за аналогом до німецької дуальної системи професійного навчання, створеної Г. Кершенштейнером і його соратниками. Г. Кершенштейнер орієнтувався на ремісниче виробництво з елементами декоративно-прикладного мистецтва і дизайну. Але в українському досвіді професійного навчання ремісництво з декоративно-прикладним мистецтвом не трансформувалося у мистецтво українського національного дизайну. Під тиском російських чиновників силовими методами було загальмовано розвиток українських ремісничих шкіл, які так і не змогли трансформуватися у дизайн-діяльність. Було призупинено компонент професіоналізму у дуальній системі професійної освіти, а натомість проголошено односторонній компонент політехнізму – загальноосвітньо і академічно зорієнтованої трудової підготовки, яка до цих пір має місце в українському шкільництві.

Емпіричний досвід засвідчує, що орієнтація українських педагогів на дуальну систему німецької професійної освіти виявилася правильною. Мюнхенські ремісничі школи Г. Кершенштейнера отримали світове визнання. Сам Г. Кершенштейнер закликав українську культурну еліту 20-30-х рр. до наслідування його педагогічних ідей з художньо-промислової освіти: “книжка, яку я написав для свого рідного краю, стане у пригоді й новій українській державі” [4, 95].

Важливо зазначити, що в теорії професійної освіти ідеї німецького педагога-реформатора Г. Кершенштейнера набули характеру закономірності, “стали загальними для професійного навчання в умовах ремісничої і частково машинної техніки” [1, 46].

На теоретичних засадах дуалізму Г. Кершенштейнера ґрунтуються нові сучасні підходи до розбудови професійної освіти Німеччини. Передбачена єдність принципу індивідуалізації, пов'язаного з ремісничим компонентом дуальної системи, і принципу інтелектуалізації, пов'язаного з політехнічним компонентом професійної підготовки. На основі дуалізму теоретичної (політехнічної) і практичної (ремісничої, дизайнерської) підготовки учнів забезпечувалося і забезпечується формування професійної компетентності учнів у системі професійної освіти. Але найвідсталішим компонентом дуальної системи в Україні виявилася “дизайн-освіта” або, іншими словами, освіта “художньо-промислова”, ще інакше – “політехнічна творчість” [5, 34]. Історичним періодам шляхів розвитку художньо-промислового компоненту дуальної системи німецької професійної освіти присвячена наступна, основна частина статті.

Найбільш значні зміни у художньо-промисловій освіті Німеччини сталися у першій третині ХХ ст. Так у 1900 р. відбулася виставка Дармштальської колонії художників. В цей час було проголошено новий “Документ німецького мистецтва”. Стрімкість подій засвідчують наступні дати. У 1902 р. П. Беренс у Дюссельдорфі, А. Ендель у Берліні, Х. Пельквіч у Бреслау провели семінари шкіл прикладного мистецтва, якими була започаткована підготовка до реформування художньої освіти в Німеччині. А уже в 1904 р. така реформа відбулася. Програмовими і навчально-методичними нововведеннями у школах прикладного мистецтва стали: відмова від академічних принципів навчання, пошуки нових структурних форм побудови навчального процесу, введення

елементів аналітичної пропедевтики у процес формоутворення нових предметів. Заохочувалося формування творчої індивідуальності майстрів в ході експериментування з різними матеріалами. Поруч з “естетичною художністю” культивувалася ідея “естетики доцільності”, підсилена новими методами раціонально-геометричного проектування. Поступово викристалізувалася нова програма, яка отримала назву “Учення про гармонію формоутворення”. Зазначеною програмою зумовлювалася реорганізація структури навчальних процесів і програм, введення принципів промислової спеціалізації творів прикладного мистецтва, а не лише індивідуально-ремісничої спеціалізації. Крім програмових і навчально-методичних нововведень відбувалися значні організаційні події, які стимулювали розвиток німецької художньо-промислової освіти. Так з 1906 р. у Дрездені проходила Міжнародна виставка ремесел. У 1907 р. засновано нові організації майстрів прикладного мистецтва: “Веркбунд”, “Німецькі майстерні”.

Помітний вплив на розвиток німецької художньо-промислової освіти спричинила Берлінська виставка робіт П. Беренса (1909 р.). вперше було продемонстровано фірмовий стиль електротехнічних виробів, розроблених дизайнером П. Беренсом. У виразних пластичних формах, різних комбінаціях одних і тих же лекальних кривих чітко простежувався стиль одного дизайнера. Візуально було легко розрізнити електроприлади П. Беренса від будь-яких інших аналогічних приладів. Пластична форма предметів набула значення художньої виразності.

У художньо-промисловій освіті в цей час стрімко розширюється мережа експериментально-дослідних майстерень. Як наслідок, А. Хельцел відшукав і продемонстрував аналітичні принципи кольорової побудови об’ємно-просторових композицій. Продовжувалася розробка елементів “фірмового стилю”, визначення принципів типізації промислової продукції. Важливо зазначити, що в цей час в полі зору промислових дизайнерів, дизайнерів етнічних костюмів потрапляли різні вчення про ознаки орнаментальних мотивів. Актуалізувалася історія розвитку орнаментів, розроблялися їх класифікації, виділялася специфіка пластики орнаментів різних країн.

На цій основі формувалися і вводилися принципи конструктивно-тектонічної побудови композиції із використанням орнаментів як елементів формоутворення. З’явилася тенденція до створення національного стилю в дизайні товарів німецького виробництва. Водночас висувалася ідея “форми без орнаменту”. Таку назву мала виставка Веркбунгу в Штудгарті (1924 р.). Продемонструвався новий інтернаціональний стиль в архітектурі.

Особливе місце у розвитку художньо-промислової освіти Німеччини займає подія 1919 р. – відкриття В.Гропіусом у Веймарі дизайнерської школи “Баухауз” (“Новий будинок”). Уже в 1923 р. відбулася виставка робіт учнів цього закладу. Характерним для німецької дизайн-освіти стає відкриття художньо-промислових відділень, спеціальних проектних класів, трактування специфіки творчості дизайнера як творчості “універсального художника-майстра”.

З метою увиразнення основних етапів становлення німецької системи художньо-промислової освіти подаємо їх у вигляді таблиці 1.

Таблиця 1

Періодизація процесу розвитку художньо-промислової освіти у Німеччині

Етапи розвитку	Організаційні особливості	Особливості програм з художньо-промислової освіти
1900-1919 рр. Період становлення дизайн освіти	Виокремлення мистецтва дизайну із сфери прикладного мистецтва і перетворення його у самостійну дизайн-діяльність. Створення професійних об’єднань з художньо-промислової освіти (дизайну): “Веркбунду”, “Німецьких майстерень”, архітектурно-проектних бюро П.Беренса, В.Пауля, П.Тирша. Формування структури німецької школи дизайну. Визначення соціальних концепцій художньо-промислової освіти (дизайнерської творчості). Проведення реформ художньо-ремісничої освіти і централізація форм проектно-творчої діяльності.	Введення методів проектно-експериментальної роботи, елементів аналітичної пропедевтики формоутворення. Використання принципів раціонального проектування з урахуванням вимог технічного прогресу. Відмова від традиційних художньо-ремісничих форм підготовки учнів.

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГКИ

<p>1919-1933 рр. Період соціальної адаптації дизайн-освіти</p>	<p>Піднесення соціально-творчої активності дизайнерів. Створення Баухауза – художньо-промислової школи нового типу. Визначення нових форм взаємозв'язку між практичним дизайном на виробництві і навчальною дизайн-освітою. Наукове обґрунтування основ дизайнерського навчання, посилення експериментально-аналітичного підходу до дизайн-діяльності.</p>	<p>Реалізація ідей синтезу мистецтва. Соціально-економічна спрямованість дизайн-освіти. Врахування потреб “людського фактора” в ході дизайнерського проектування, орієнтація на середнього споживача. Врахування “технологічного” фактора в ході проектування. Використання методів функціонального аналізу, забезпечення науково-технічного підходу до проектування педагогічних умов для аналітичного мислення.</p>
<p>1949-1950 рр. Період наукового піднесення дизайн-освіти</p>	<p>Реорганізація художніх вузів і технікумів у художньо-промислові навчальні заклади з дизайн-освіти: Вища школа Берлок-Вайсензее (1949), Технікум промислового мистецтва в Хайлігендамі (1949), Вища школа Галлебург Гібхенштайн (1958), Технікум прикладного мистецтва в Шнаєберзі (1962). Поєднання особистісної і соціальної спрямованості дизайну, визначення його місця у системі проектно-художньої культури.</p>	<p>Забезпечення єдності різних рівнів дизайн-діяльності: традиційного, ремісничого, самодіяльно-конструктивного, професійно-проектного. Використання ремісничо-прикладних і власне дизайнерських методів проектування. Ведення “промислових” спеціалізацій: промислового дизайну. Розробка теоретичних і науково-методичних основ пропедевтики промислового формоутворення. Запозичення досвіду конструктивних рішень самодіяльних дизайнерів, які зберегли ремісничі традиції формоутворення.</p>
<p>60-ті рр. Період міжгалузевої централізації дизайн-діяльності і міждисциплінарного синтезу дизайн-освіти</p>	<p>Активізація дизайн-діяльності у різноманітній інфраструктурі народного господарства. Організація розгалуженої мережі дизайн-освіти. Створення Центрального інституту художнього конструювання у Берліні (1963).</p>	<p>Посилення науково-теоретичної підготовки і виробничої спрямованості навчання. Синтез художніх, аналітичних і технологічних аспектів пропедевтичного формоутворення. Виникнення спеціалізацій з дизайн-діяльності: галузевих, регіональних, міжшкільної, внутрішньошкільної.</p>
<p>70-80-ті рр. Період продуктивної дизайн-діяльності і дизайн-освіти</p>	<p>Інтенсифікація практичної дизайн-діяльності і пропедевтичної дизайн-освіти. Зростання ролі комбінатів як форми організації дизайнерського навчання і практичної підготовки. Розробка наукових концепцій формоутворення у німецькому національному дизайні (НДР).</p>	<p>Залучення дизайнерів до виконання комплексних народногосподарських програм. Цільова організація практики студентів з дизайн-діяльності. Введення системного проектування, методу дизайн-програм, забезпечення умов для колективного проектування середовища на засадах стильової єдності.</p>
<p>90-ті рр. і до цього часу. Період нових перспектив дизайну</p>	<p>Утвердження поглядів на дизайн як універсальний засіб формування особистості і середовища. Визначення сутності дизайну як міждисциплінарної проектно-художньої діяльності, яка забезпечує синтез наукових знань, технічної творчості і художньо-образного мислення особистості. Виокремлення специфіки дизайну транснаціонального характеру: німецького (європейського), японського, американського.</p>	<p>Введення дизайн-освіти у загальноосвітні навчальні заклади. Розробка безперервної системи дизайн-освіти: дошкільної, початкової, загальної, профільної, професійно-педагогічної, професійно-мистецької. Зміцнення зв'язку між практичною дизайн-діяльністю і системою безперервної дизайн-освіти. Змістове забезпечення безперервної дизайн-освіти на синергетичній методологічній основі, методології “пізнаючого тіла”.</p>

Ретроспектива розвитку художньо-промислової освіти у Німеччині дозволяє виділити пріоритетні шляхи відродження української дизайн-освіти. Перш за все – це врахування загальних властивостей та особливостей формотворчих концепцій Баухауза та інших дизайнерських шкіл Німеччини.

У перспективних концепціях німецької професійної дизайн-освіти забезпечувалася відповідність навчальних завдань соціально-економічним і культурним потребам суспільства. В

ході розв'язання проектних завдань враховувались виробничо-технічні та функціонально-експлуатаційні чинники. Водночас у школі Баухауз підтримувався і ремісничий спосіб дизайн-діяльності. Переважаючою була розробка виробів побутового призначення, підтримувалося ремісниче навчання як основа для підготовки майбутніх дизайнерів. Індивідуалізація дизайн-освіти Баухауза поєднувалася із промисловою орієнтацією інших дизайнерських шкіл: із участю дизайнерів у виконанні цільових народногосподарських програм, розробкою виробів для всіх галузей виробництва, із розвитком проектного мислення. У ремісничій зорієнтованості дизайн-діяльності учнів Баухауза переважало художнє проектування і конструювання, у якому на перше місце ставилися архітектонічні методи, спрямовані на розробку стильової єдності інтер'єрів і екстер'єрів (дизайну середовища). У промислово зорієнтованих школах дизайну переважало технічне проектування і конструювання, у якому на перше місце ставилися методи комплексного підходу до розробок предметно-просторового середовища, в тому числі, і виробничого. У художньому проектуванні Баухауза майбутні дизайнери заохочувалися до експериментального пропедевтичного формотворення, а в інших дизайнерських школах – до технічного аспекту пропедевтичного формотворення. Отже, у художньо-промисловій освіті Німеччини яскраво виділились два складові компоненти, а саме: “прикладна” і “промислова” спрямованість спеціалізацій з дизайн-діяльності, рефлексивно-експериментальний і системний підходи до формотворення. У ремісничо зорієнтованому художньому проектуванні (прикладному, рефлексивно-експериментальному) форма розглядалася як предметно-пластичний засіб вираження новаторських ідей і символічних функцій, як носій функціонально-потребнісних ознак. Домінував ірраціональний, художньо-естетичний підхід. У промислово спрямованому технічному проектуванні (системному) форма розглядалася не як засіб, а як мета або результат життєво необхідного формотворення. Домінував раціональний, уталітарно-прагматичний підхід.

Основними характеристиками навчально-методичних концепцій з дизайн-освіти Німеччини є: формування художньо-проектного мислення, взаємозв'язок пропедевтичного (ремісничого) і реального (промислового) проектування, використання виробничої практики як засобу поєднання навчальної і професійної дизайн-діяльності. Важливо ще раз підкреслити, що дизайнерське мислення у навчальному процесі формувалося:

- завдяки поєднанню науково-аналітичних і експериментально-рефлексивних форм навчання;
- внаслідок активізації принципів колективної міждисциплінарної творчості (наукової, технічної, художньої);
- з урахуванням методів комплексного проектування.

Важливо врахувати також організаційно-структурні особливості німецької дизайн-освіти:

- розчленування навчального процесу на три етапи (“основний”, “спеціальний”, “поглиблений”);
- структурне виділення пропедевтичного курсу основ формотворення;
- наявність трьох взаємозв'язаних галузей підготовки: художньої, науково-теоретичної, спеціальної.

За результатом аналізу емпіричного досвіду художньо-промислової освіти у Німеччині було зроблено висновки про те, що українська дизайн-освіта може набути інтенсивного розвитку, якщо її основою стане дуальна система професійної освіти. Дуальна система художньо-промислової освіти як синтез професіоналізму і політехнізму, рефлексивно-експериментального (прикладного) і науково-аналітичного (системного) підходу до формотворення апробована масовою практикою і теоретично обґрунтована німецькими педагогами-дослідниками. Українсько-німецькі культурні взаємозв'язки з проблем і перспектив дизайн-освіти сприятимуть відродженню ідей української педагогічної думки, започаткованих у 20-30 рр. ХХ ст.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абашкіна Н.В. Принципи розвитку професійної освіти в Німеччині. – К.: Вища школа, 1998. – 207 с.
2. Гринько Г.Ф. Наш путь на Запад // Путь просвещения. – № 4, 7, 8. – Харків, 1923. – С. 1-19.
3. Кершенштейнер Г. Школа будущего – школа работы // Основные вопросы школьной организации: пер. с нем. – С.-Пб., 1911. – С. 53.
4. Кершенштейнер Г. Що таке державно-громадське виховання / Переклад В.Сьмодича-Раштат. – К., 1918.
5. Тименко В.П. Трудове навчання і художня праця як основа політехнічної творчості // Початкова школа. – № 3-4. – 2004. – С. 34.

ЛІНГВОДИДАКТИКА

Елеонора ПАЛИХАТА

МИСЛЕННЄТВОРЧИЙ АСПЕКТ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ УСНОГО ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

Мовлення і його зв'язок із мисленням захоплювали людську думку в глибокій давнині, ще за п'ять століть до нашої ери. Сьогодні взаємовідношення мовлення й мислення цікавить фахівців у галузі лінгвістики, психології, логіки і педагогіки. Сучасна психологічна наука розглядає мовлення передусім як засіб спілкування взагалі і діалогічного зокрема, з приводу чого й висловлюється думка, що “мовлення є засобом мислення і поведінки людини” [8,44]. Вивчення механізмів мислення людини – одна із найважливіх теоретичних і експериментальних проблем сучасної психології та фізіології вищої нервової діяльності.

Мета статті – продемонструвати важливість урахування мисленнетворчої діяльності у процесі формування діалогічномовленневих умінь і навичок. Для досягнення поставленої мети розглянуто:

- проблему мислення з понятійного і термінологічного боків;
- взаємозв'язок мислення і мовлення;
- процес перекодування почутого у вербальне реагування для його розуміння;
- зовнішній – мовний і внутрішній – мислительний боки комунікативної діяльності та їх взаємозв'язок;
- навчання мислення засобами мови і засвоєння мови завдяки логічному компоненту мислення.

Теоретичні труднощі цієї проблеми починаються уже з недостатнього психологічного визначення вихідного терміну “мислення”, який містить у собі досить різноманітні за своїм механізмом форми і процеси пізнавальної діяльності людини. Сюди відносять мислення у формі дій, мислення у формі сприймання, мислення у формі згадування і, нарешті, різні операції формальної і математичної логіки (порівняння, класифікація, абстрагування, узагальнення тощо). Враховуючи постійний взаємозв'язок і взаємодію усіх цих форм і процесів мислення та створення на цій основі досить складних абстрактно-мовленневих і наочно діючих комплексів, а також можливість їх постійного перегрупування, заміщення й редукації, “доводиться визнати колосальну складність мислительної діяльності людини і крайні труднощі дослідження її механізмів” [12, 160].

У психологічній науці склалися два основні розуміння мислення – як “утворення зв'язків і відношень” і як “розв'язання завдань”. Перше з них було найбільш послідовно розроблене в асоціативній психології, яка розглядала мислення як поступове узагальнення асоціативних зв'язків і відношень, що зароджувалося у сприйманні, відображалося в пам'яті і призводило до відокремлення ознак і створення абстрактних понять. Кожний новий крок мислення, кожний новий ступінь узагальнень і відокремлень, що йдуть із зовнішнього світу, асоціативна психологія прагнула пояснити з минулого досвіду суб'єкта для того, щоб показати детермінованість мислення впливати і його повну залежність від них (зв'язків). Частота повторень зовнішніх вражень є основним законом, який визначає перехід від відчуття до думки і виникнення вищих форм мислення. Друге розуміння мислення було явно подано в “гештальт психології”, де воно розглядалося як процес, спрямований на мету, що ставить перед собою суб'єкт, а “завдання” – як ситуація, за якої ця мета не може бути досягнута шляхом звертання до минулого досвіду. Із цього погляду мислення є “приспосовуванням до нових умов без використання минулого досвіду, тобто

шляхом винаходу нових засобів досягнення мети або знаходження нового принципу використання наявних” [10, 4].

Вивчаючи мислення, неможливо обійти мову і її роль у ньому. Простежуючи функції мови, слід торкнутися питань мислення. Проблема значення мовного чинника служить тим ланцюгом, який “пов’язує мовленнєве з мислительним, вісню, один кінець якої опирається в мислення, другий – завершується мовленням” [13, 17].

Яким же чином проходить процес мислення, або, кажучи мовою кібернетики, процес перероблення інформації в людському мозку? У своєму функціонуванні (передавання повідомлення одним індивідумом і сприймання цього повідомлення іншим мова постає перед нами у формі мовлення, у вигляді ланцюга звуків, що протікає в часі. Таким чином, процес сприймання звукового мовлення – це процес здобування інформації зі звуків мовлення. Найбільш загальну картину цього процесу дали М. Амосов [2; 1], М. Жинкін [7], Х.Джесон [15] та ін.

М. Жинкін із цього приводу зауважує, що орган слуху сприймає коливання повітря, кодує їх нервовими імпульсами, які спрямовуються в кору головного мозку. Уже на першому етапі починається вибірковість повідомлення. По-перше, людське вухо сприймає хвилі певного діапазону довжини і не сприймає хвиль, які вийшли за рамки цього діапазону. Треба вважати, що у процесі розвитку слуховий апарат формувався в нерозривному зв’язку із вимовним апаратом, і через це вимовний апарат у процесі філогенезу у своїй функції (у значенні вимовляння звуків певної довжини хвиль, висоти, тембру і т.д.) координувався органом слуху. На першому етапі в корі головного мозку формується “модель звуків” із запасу звуків, які М. Жинкін називає “стійкою решіткою фонем” [7, 141]. Це сума тих звуків, комбінації яких творять слова. Звукове мовлення дало величезний поштовх для розвитку мислення. Образи, поняття, які виникають у мозку людини, одержали матеріальну опору у вигляді комбінацій звуків (причому вірогідність створення цих комбінацій невичерпна). Однак було б невиправдано стверджувати, що слова складаються в результаті відбору відповідних звуків із цієї “комори”. У тривалій пам’яті людини зберігаються моделі слів, яким відповідають певні образи й поняття.

У результаті порівняння інформація кодується новим кодом – кодом слів, і передається на наступний поверх кори мозку. Там формується нова тимчасова модель інформації, записана більш економним кодом слів. Знову проводиться порівняння з моделями коду, на цей раз – коду фраз, і інформація подається на наступний поверх. Там пройде те ж саме “виділення і моделювання вищого коду – значення смислу” [2, 24]. У звичайному уявленні панує анатомічне бачення, суттю якого є тлумачення про те, що мовлення складається зі звуків, із яких формуються фонемі. Але неможливо визначити мовлення за одними фонемами, оскільки мовлення як функціональна система визначається цілим, а не елементами. Ще Х.Джесон [15, 2], підкреслюючи той факт, що речення належать до формування задуму, а окреме слово є тільки засобом вираження, стверджував, що основою спонтанного мовлення, яким є діалогічне, виступає речення, а не слово.

Мовлення, і мислення – це самостійні елементи з певною специфікою. У цьому плані мовленнєва система служить основним засобом здійснення суспільної діяльності людини, тоді як у соціальному аспекті мовлення виступає зовнішнім висловлюванням утос, як звертання до інших, як засіб зв’язку і передачі інформації. Якщо на початкових етапах розвитку “мовлення виступає не як засіб мислення, а як спосіб спілкування, то у своїй розвиненій формі мовлення існує не тільки для інших, але й для себе, як спосіб переведення дії в мислительний план, як спосіб комунікації досвіду і важливий засіб узагальнюючого мислення. У цьому плані мовлення характеризується не тільки своєю комунікативною функцією, але й сигніфікативною роллю” [8, 44].

В. Гумбольдт [5] підкреслював думку про “виражальні властивості мовлення”. Однак більш правомірним є погляд відомого психолога Л. Виготського [4], який вказував, що мислення не виражається, а здійснюється в мовленні. Так, Б. Ардентов [3, 5-6] зазначає, що “мають рацію ті вчені, які говорять про мовлення-думку, самим написанням цих слів через дефіс підкреслюючи єдність, органічний зв’язок позначених ними явищ”. Аналіз поглядів учених свідчить, що в процесі мовленнєвої діяльності активно співпрацюють свідомість, воля й мислення, активізовані комунікативною метою висловлювання, що спостерігається під час діалогування.

Виходячи з сучасних фізіологічних даних, можна вважати, що основою мовленнєвих актів, зокрема діалогічних, є зв'язок органів мовлення – переважно фонаційної (звукової) і артикуляційної мускулатури – з центральною нервовою системою, де створюються мовленнєві ланцюги із аферентного (моторного) зв'язку. Звідси природним є допущення “виникнення мовленнєвих комплексів, або ланцюгів, міжаналізаторних зв'язків другої сигнальної системи, у той же час вони є і функціональною одиницею мовленнєвого мислення людини” [12, 150].

Діалогічну мовленнєву діяльність, як і будь-яку іншу, часто називають мовленнєво-мислительною або мислительно-мовленнєвою. На цій основі ставлять знак рівності між двома завданнями: навчати мовлення і навчати мислення. Щоб пояснити, правильність цього твердження, треба виявити, як співвідносяться між собою мовлення і мислення. Результати наукових робіт із психології, що стосуються проблеми мислення і діалогічного мовлення, коливаються між двома крайніми полюсами – між ототожненням, повним злиттям думки і слова, та між їхнім повним роз'єднанням. Якщо думка і слово збігаються, “якщо це одне і те ж, ніякі відносини між ними не можуть виникнути і не можуть служити предметом дослідження...” [4, 11]. Єдність мови, мовлення і мислення, їхня взаємозалежність не означає, однак, їх тотожності, їх ідентичності. Мовлення і мислення не можуть бути тотожними, оскільки це різноспрямовані процеси: мета мовлення – вплив на поведінку співрозмовника, тобто здійснення комунікативної функції, що значно вужче від функції мислення, тим більше якщо його розуміти широко, як інтелектуальну діяльність взагалі.

На перший погляд може здатися, що вчення, яке ближче стоїть до протилежного полюсу і розгортає ідею про незалежність мислення і мовлення, належить до питань, що нас цікавлять. Ті, хто дивиться на мовлення як на “зовнішнє вираження думки, як на його одяг, ті, які ... прагнуть звільнити думку від усього чуттєвого, в тому числі й від слова, та уявити їхній зв'язок, ... намагаються розв'язати проблему причетності думки до слова” [4,12]. Ці дослідники прагнуть, вивчивши чисті властивості мислення незалежно від мовлення, і мовлення незалежно від мислення, уявити собі зв'язок між ними як чисто механічну залежність між двома різними процесами. Більш сприятливою є позиція, в якій знаходяться представники другого напрямку; вона полягає в тому, що є можливою постановка питання про відносини між мовленням і мисленням. У цьому їх перевага. Слабкість їх полягає в тому, що сама постановка цієї проблеми неправильна і позбавляє можливості правильного розв'язання обговорюваного питання, оскільки застосований ними метод розкладання цілого на частини робить неможливим вивчення внутрішніх відносин між думкою і словом. Але непланомірно застосований психологією аналіз такого роду призводить до “глибоких помилок, ігноруючи момент єдності й цілісності виучуваного процесу і замінюючи внутрішні відносини єдності зовнішніми механічними відносинами двох різнорідних і чужих один для одного процесів” [4, 14].

Рішучим і поворотним моментом у всьому вченні про мислення й мовлення, зокрема діалогічного, є аналіз, який розчленовує єдине ціле на одиниці. Цією одиницею вважається внутрішня частина слова – його значення. У значеннєвій частині слова якраз і міститься зв'язок мислення й мовлення, і цю єдність називають мовленнєвим мисленням. “Слово є мовлення і мислення одночасно, тому воно є одиницею мовленнєвого мислення. Отже, метод дослідження проблеми мовлення і мислення не може бути іншим, як метод семантичного аналізу, метод аналізу смислового боку мовлення, метод вивчення словесного значення” [4, 17].

Оскільки першочерговою функцією мовлення є комунікативна, то вона вважається важливим засобом усного спілкування. Діалогічне спілкування, яке базується на розумінні й передачі думок та переживань, безперечно, вимагає відомої системи засобів, прототипом якої є усне мовлення. Для того, щоб передати певне переживання або зміст думки співрозмовникові, немає іншого шляху, крім віднесення змісту, що передається, до певного класу, до відомої групи явищ, а це, як ми уже знаємо, обов'язково вимагає узагальнення. Таким чином, виявляється, що “узагальнення стає можливим у процесі розвитку спілкування” [4, 19]. Почати розуміти зв'язок, що існує між розвитком дитячого мислення і соціальним розвитком дитини можна тільки тоді, коли спостерігається єдність між спілкуванням і узагальненням.

У системі відносин “адресант – текст – адресат” взаємодіє і “стикається” декілька програм, які реалізуються в самому тексті як продукті мовленнєвої діяльності. Формування й реалізація цих декількох програм визначають і “зовнішню” стосовно до адресата структуру

тексту, і його “внутрішню” структуру. Ці програми належать до різних сфер і складають ієрархію. До внутрішніх програм можна віднести “семантичну, смислову, когнітивну, пресуппозитивну програми. Зовнішніми є лексична, морфологічна і синтаксична” [14, 63]. Однак, у діяльності програми знаходяться в тісному зв’язку і можуть бути розділені тільки для аналізу. Зв’язок “людина-людина” створюється діалогічною комунікативною діяльністю, рушійною силою якої виступає комунікативна функція. Комунікативна функція виконується за допомогою мовленнєвих дій, операцій, у яких використовуються мовні елементи (одиниці, моделі, правила). За зовнішнім “мовним” боком комунікативної діяльності стоїть внутрішній, мислительний бік. Мислительний бік мовленнєвого мислення під час діалогічної комунікації – це “головним чином, відтворення думки, тобто фіксованої мовою картини світу. Така робота мислення допускається інформативною функцією” [6, 60]. Діалогічна комунікативна діяльність протікає як об’єктивація елементів свідомості.

Таким чином, у продуктивній формі мовленнєвої діяльності, або мовленні, в говорінні, зовнішній і внутрішній боки виявляють певну самостійність, яка відображається в їх паралельній функції заданості.

Зовнішній бік комунікативної діяльності спрямовується комунікативною функцією, а внутрішній – інформативною. Комунікативна діяльність тісно пов’язана з номінативною. Пізнавальна функція спрямовує гносеологічну діяльність на пошук нового знання. Незнання як результат пізнання потребує матеріалізації. Виникає потреба у створенні нової назви, яка виконує номінативну функцію. Зовнішнім боком творення думки стає номінативна діяльність, особливість якої полягає в тому, що вона випереджається роботою мислення. Номінативна діяльність переводить здобуті через пізнання нові елементи світобачення з галузі несвідомого (надсвідомості) в ділянку свідомості. Номінативна діяльність: зовнішній бік регулюється номінативною функцією, внутрішній – пізнавальною.

Результати комунікації та номінації – “комунікативні і номінативні одиниці – виступають як об’єкти слухання. Зовнішній бік слухання керується перцептивною функцією” [6, 61]. Озвучені комунікативні й номінативні одиниці сприймаються порціями, розмежовуються і нагромаджуються для осмислення. Якщо мовні дії у процесі діалогічної комунікації і номінації ідентичні, то мислительні дії розрізняються. Якщо в комунікативній діяльності проходить варіювання відомими знаннями, то в номінативній – шойно одержаними. Ці мислительні дії є найбільш показовими, що не виключає різних ступенів градації, переходу між новим та відомим. Мислення в комунікації “задовольняє потреби в розумінні, а в номінації – потребу в пізнанні” [6, 61]. Якщо функції мовлення демонструють екстралінгвістичні співвідношення, то функція мови відображає мотиви внутрішньомовних відносин. Мова як засіб спілкування не цілком адекватна мові як знаряддю мислення: мова зовнішнього мовлення і мова внутрішнього мовлення неоднакові. Особливо великі труднощі стосовно до цього являє собою вивчення так званого внутрішнього, або “мисленого” мовлення, інтроспективно виявленого майже у всіх формах і процесах мислення як у момент виникнення думки, так, і особливо, в момент його розвитку і граматичного оформлення. Психологічні та клінічні спостереження виявляють також, що “внутрішнє мовлення пов’язане не тільки з логічними операціями мислення, але й набагато ширше, можливо, з усіма свідомими діями і переживаннями людини, оскільки вони тією чи іншою мірою базуються на вербальній інтерпретації попереднього досвіду. Якщо це так, логічно стверджувати, що внутрішнє мовлення є досить важливим чинником людської свідомості, мовленнєвої за своїм генезисом, структурою і функціонуванням” [12, 150]. Підготовка процесу спілкування та обміну думками вимагає переважно розгорнутого внутрішнього мовлення, яке може набирати інколи навіть форми внутрішнього говоріння. Чим більш розгорнуте, повне внутрішнє мовлення, тим більше можливостей усвідомити зміст думок і старанніше підготуватися до їх висловлювання. У цьому разі й перехід від внутрішнього мовлення до зовнішнього не складає особливих труднощів. Завдяки внутрішньому мовленню створюється “мовленнєва настанова”, яка викликає збудження відповідних мовленнєвих стереотипів, і проходить відбір слів і фраз для наступного повідомлення.

Внутрішнє мовлення передує мовленнєвим актам. Ще Платон вважав можливим прирівнювати мислення до беззвучного мовлення, тобто до внутрішнього мовлення. Проте внутрішнє мовлення швидше є засобом, який опосередковує мислення та мовленнєвий акт, але

не мовленням. Внутрішнє мовлення – перша сходинка процесу актуалізації мови. Оскільки мова “зберігається завдяки пам’яті, можна було б вважати, що існування мови – психічне явище всупереч психофізичній природі мовленнєвих актів, мовленню. Однак пам’ять, буття в пам’яті є сферою фізіології” [13, 28].

Внутрішнє мовлення – явище не самостійне, воно похідне від зовнішнього мовлення. Для його становлення необхідне сприймання мовлення (діалогічних реплік) інших людей та активне володіння усіма видами і формами мовлення. Внутрішнє мовлення спочатку виникає “як “ехо” сприйнятого і промовленого, потім поступово стає коротшим і згорнутим. У процесі мовленнєвої практики встановлюється асоціативний зв’язок між словом з розгорнутим висловлюванням. Тому у внутрішньому мовленні думка може бути висловлена в одному слові; виникнення у свідомості цього слова достатнє для “побудови” всього смислового комплексу” [11, 15]. Думки під час висловлювання, опираючись на такі семантичні комплекси, розгортаються залежно від мети і ситуації. Суттєвою ознакою внутрішнього мовлення є його ситуативність, оскільки мовлення засвоюється в певних ситуаціях – природних чи вербально описаних. Структура внутрішнього мовлення являє собою з фізіологічного погляду взаємодію різних механізмів і складається зі слухових, зорових, мовленнєворушійних та моторнографічних уявлень. Внутрішнє мовлення повноцінно функціонує як явище комплексне. Джерелом комплексності внутрішнього мовлення є зовнішнє мовлення, яке, у свою чергу, також є комплексним. Основним у взаємовідношенні мовлення, мови і мислення є їхня єдність і нерозривний зв’язок.

У сучасній психології встановлене положення про те, що всяка діяльність спочатку формується як зовнішня дія, і в процесі оволодіння цією дією утворюється внутрішня мислительна діяльність. Це досліджували такі відомі психологи, як Л. Виготський, О. Леонтьєв, О. Лурія та інші. Недаремно прогресивний французький психолог А. Валлон назвав свою книжку “Від дії до думки”. Виходячи з цього принципу, можна стверджувати, що зовнішнє мовлення (для інших) під час діалогування виникає раніше, ніж внутрішнє (для себе), і що засвоєна із суспільних контактів мова першочергово служить для комунікації і лише пізніше стає міцним знаряддям думки. Згідно з тим встановлюються взаємодії між мовленнєвою діяльністю і станом аналізаторів. До того, як складається мовленнєва система, можливість “формування мовлення цілком зумовлена станом сенсорних функцій, і в першу чергу – слухо-артикуляційною моторикою зору” [8, 48].

Актуалізація у свідомості предметної ситуації пов’язана з мислительною вимовою слова, яке стає ідеальним планом передбачуваної дії. Таким чином, до зовнішньо вираженого слова як засобу діалогічного спілкування додається внутрішнє мовлення як форма мислення, подання [8, 45]. В.Гумбольдт підкреслював “виразові” властивості мовлення, з чого виходить, що слово є не зовнішнім засобом вираження думки, а її важливим змістом [5]. Відомо, що предмет пізнається людиною завжди в тому чи іншому діючому оточенні – ситуації. Першочергово цей предмет тісно пов’язаний з певною ситуацією і лише в процесі включення його в різні практичні дії відбувається “виділення” – вичленювання предмета як сукупності усталених властивостей. Так, наприклад, слово “стіл” за головним значенням входить у комплекс меблів (родове поняття), але в процесі вживання слова (обідній, вечірній, ранішній, святковий стіл – для споживання страв) виникає побічне значення (стіл – харчування). Подібним чином навколо кожного слова-поняття утворюється смислове поле, в якому знаходяться не тільки ті значення, що часто трапляються, але й побічний контекстуальний зміст.

У психологічних дослідженнях є думки учених про те, що лежить в основі формування словесних позначень. Зорове пізнавання завершується “несвідомим” висновком, у якому відбувається об’єднання чуттєвого образу, що поступає ззовні, з внутрішнім образом – уявленням. В основі знаходження потрібного слова лежить певне уявлення, предметна думка, наочні образи. Хоч на початку ХХ століття ця наочна теорія була піддана критиці з боку так званої В’юрцбургської школи вивчення мислення (О.Кюльпе, К.Марбе, А.Мессер, К.Бюлер). Вивчаючи процеси встановлення зв’язків між поняттями, ці психологи не знайшли ознак актуалізації наочних уявлень і сформулювали принцип: немає мислення без слів, але зовсім можливе мислення без картин-згадок. Звичайно, що такий зв’язок між наочним і словесним реально існує, і тільки в процесі оволодіння словом і предметом проходить своєрідний

“переворот”. Наприклад, у дітей часто виявляється, що актуалізація зорового образу відбувається за допомогою зорових позначень. Мова взагалі пов’язана з мисленням не безпосередньо, а лише через предмет і явища дійсності, з якими людина стикається у своїй поведінці. Тому потрібно вчити не мислення, а слововживання. М. Жинкін [7, 144] відзначає, що мислення здійснюється за допомогою певної мови. Але розвиток мови і засвоєння мислення – це не одне й те ж. Мислення реалізується тією мовою, якою користується кожна мисляча людина.

Усі способи мислення розвиваються після становлення вербального мислення, яке збігається з розвитком мовлення. Отже, нам потрібно схарактеризувати методичні питання взаємозв’язку мовлення і вербального мислення учнів. Нас цікавить тільки той бік мислительної діяльності, який еквівалентний діалогічнотривалісному вираженню.

Але якщо у філогенезі розвивається “орган мислення”, то він повинен розвиватися і в онтогенезі, що особливо цікавить педагогіку і передусім методику навчання мови і мовлення: адже кожна дитина народжується з готовим мислительним апаратом, який потрібно розвивати до відповідного рівня. Але оскільки мислення не є вродженим і не передається по спадковості, то мислити людина вчиться протягом усього життя. Вона не підозрює про існування науки, що займається законами та формами правильного мислення, – формальної логіки, обходиться “природною” або “стихийною” логікою, якою вона користується несвідомо. Тому природне логічне мислення і відповідні мовні форми його вираження є фактом, що реально існує.

Як же учень основної школи досягає способів правильного (логічного) мислення і, ставши дорослою, мислить правильно, не вивчаючи науки логіки? Відповідь тут може бути єдина: людину вчить мова. Сама мова побудована за правилами логіки, і, засвоюючи її, людина засвоює логіку. Так що не наука логіка первинна відповідно до мови, а навпаки, первинною є мова (природна людська мова): завдяки її структурі, здатності правильно відображати дійсність виявилися можливими абстрактні форми “думки”, якими оперує логіка. Отже, мова (у нашому випадку українська), що засвоюється школярем, одночасно вчить її мислити.

Якими ж можливостями володіє мова, щоб виконати роль “учителя” мислення? Усі абстракції діти засвоюють до школи, а в школі вони усвідомлюють їх. Рідна мова вчить абстрактно мислити завдяки: поділу видимого і мислимого світу на класи, які в мові ми називаємо частинами мови; неодноразовому повторенню, що веде до розуміння узагальнення значення “предмета”, узагальнене поняття про дії, якості, кількості; вивченню будови слова; сприйманню світу “у зв’язках і відношеннях” у галузі граматики і флексії, частинам мови – прийменникам, сполучникам, а також інтонації, порядку слів у реченні тощо. У школі, на уроках мови, з допомогою вивчення мовного матеріалу розвивається мислення учнів, а розвинене мислення, звичайно, полегшує удосконалення діалогічного мовлення. Структурно-семантична граматики, яку вивчають зараз у школі, не втратила свого зв’язку з логікою, тобто описує систему мови близько до реальності, але вона збагатилася формально (що полегшує тренування з розвитку усного мовлення учнів). Тому у процесі засвоєння понять (термінів) суджень, які формують правило, висновків чи доказів, що вказують, як треба застосовувати ці правила до конкретних фактів мови, є можливість (і пильна необхідність) вправляти (тренувати) мислення учнів, використовуючи мовні засоби в діалогічному мовленні.

Як відомо із робіт психологів, складний процес мислення може бути розкладений на прості операції – порівняння, аналіз-синтез, абстрагування-узагальнення, дедукцію-індукцію, – які допомагають учителям і учням у формуванні усного діалогічного мовлення учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Амосов Н.М. Моделирование информации и программ в сложных системах // Вопросы философии. – 1963. – №12. – С.26-34.
2. Амосов Н.М. Моделирование мышления и психики. – К.: Наука, 1965. – 304 с.
3. Большая советская энциклопедия / Гл. ред. А.М. Прохоров (В 30-ти томах). – Т.10. – М.: Советск. энциклопедия, 1972. – 592 с.
4. Выготский Л.С. Мышление и речь. Собр. соч. Т.3. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.
5. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию / Пер. с нем. яз. под ред. и с предисловием Г.В. Рамишвили. – М.: Прогресс, 2000. – 400 с.
6. Жаналина Л.К. Язык и речь: оппозиции // Филологические науки. – 1996. – № 5. – С.60-68.
7. Жинкин Н.И. Исследование внутренней речи по методике центральных речевых помех. – В кн.: Известия АПН РСФСР. Мышление и речь. – Вып. 113. – М.: Изд-во АПН РСФСР. – 1960. – С.141-148.

8. Заремба Г.Ф. О некоторых факторах формирования речевой деятельности. – В кн.: Вопросы психологии познавательной деятельности. Сб. научных трудов. – М.: Моск. гос. пед. ин-т им. В.И.Ленина, 1979. – С. 44-52.
9. Касевич Б.В. Элементы общей лингвистики. – М.: Наука, 1977. – 244 с.
10. Мышление и речь / Под. ред. Н.И. Жинкина и Ф.Н. Шемакина. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1963. – 272 с.
11. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам. – М.: Русский язык, 1977. – 214 с.
12. Соколов А.Н. Динамика и функции внутренней речи (скрытой артикуляции) в процессе мышления. – В кн. Известия АПН РСФСР. Мышление и речь. – Вып. 113. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – С. 149-182.
13. Чикобава А.С. К вопросу о взаимоотношении мышления и речи в связи с ролью коммуникативной функции. – В кн. Язык и мышление. – М.: Наука, 1967. – С.16-30.
14. Шахматов А.А. Синтаксис русского языка. – Изд 2-е. – Л.: Гос. учебно-пед. изд-во. – 1941. – 620 с.
15. Jackson H. Selected writings. London, 1932. – V.2.

Галина ДІДУК

ЛІНГВОДИДАКТИЧНИЙ ПРОЦЕС ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИКОНУ П'ЯТИКЛАСНИКІВ НА АСПЕКТНИХ ТА СПЕЦІАЛЬНИХ УРОКАХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Формування навичок зв'язного висловлювання думок є центральним завданням спеціальних уроків. А оволодіння виражальними ресурсами мови відбувається переважно на аспектних уроках у ході опрацювання конкретних мовних одиниць, спостереження над їх формою, семантикою, особливостями застосування.

Мистецтво слова завжди існувало для людини і завдяки їй. І чим вищий рівень сприймання будь-якого тексту як комунікативної одиниці вищого рангу, тим багатша загальна культура мовлення людини. Мова як основа всіх видів людської діяльності є народжувачем і вихователем усього високого і вишуканого, що притаманне людству. Однак високе і витончене у мові можна відчутти лише у зв'язному мовленні. Отже, естетична суть мови зумовлена творчою діяльністю народу, сумою почуттів, які він уклав у неї, й полягає у здатності збуджувати естетичні смаки й оцінки.

Тому *метою нашої статті* є показати шляхи формування лексики учнів на аспектних та спеціальних уроках української мови.

Розвивати зв'язне мовлення школярів можна лише в діалектичній єдності з мисленням. Цьому значною мірою сприяють творчі вправи, побудовані на таких розумових операціях, як аналіз, синтез, абстрагування, класифікація, порівняння, узагальнення і ін.

Враховуючи принцип від простого до складного і усталену практику – “від завдань аналітичного характеру до синтетичних, потрібно розробити вправи для формування комунікативних умінь і наповнити їх повним конкретним змістом” [3, 154].

Пропонуємо ряд творчих навчальних вправ, які сприятимуть формуванню активного словникового складу в учнів 5-го класу, які слід використовувати на аспектних уроках при вивченні лексики.

1. Прочитайте і спишіть речення. Що означають виділені слова. Назвіть слова, які не мають лексичного значення. Що об'єднує ці речення?

1) *Ми – сівачі і трудолюби, від гір Карпатських до Дніпра пишемо сіяти ми любимо для щастя людського й добра.* (Ф. Малицький)

2) *Найкращий труд на всій планеті – то труд натхнених орачів.* (Ф. Малицький)

2. Доповнити речення описами птахів.

1) *В левадах перекликалися ... горлиці, щебетали на різні голоси птахи.*

2) *Десь вистукував своїм дзьобом дятел, немов ...*

3) *Закувала ... зозуля.* (За І. Цюпою)

3. До поданих слів доберіть свої, походження яких легко встановити. Поясніть за зразком.

Зразок: Снігур – птах називається так тому, що прибуває до нас разом із снігом.

Синиця, малинівка, віссянка, рябчик.

4. Прочитайте вірш. Які почуття він у вас викликав? Опишіть свою улюблену тваринку, використовуючи епітети і пестливі слова (можна поетичними рядками).

*Чи бачили ви кишеньку малесеньку мою?
На неї мама сердиться, а я її люблю.
Вона така малесенька і лапки, наче сніг.
І вуса є у кишеньки, і Мурка має їх.
Коли погладим кишеньку, - прижмурить очка емить,
Притулиться, прищуриться і тихо муркотить.*

5. Прочитайте. Спишіть. Поясніть значення виділених слів. Іншими прикладами доведіть, що вони багатозначні. Користуйтеся тлумачним словником.

- 1) За всіх часів і в усіх народів було найбільшою святістю, коли лежав на столі хліб.
- 2) Вклонімося рукам, котрі подарували духмяні, схожі на сонце, палаючі.

6. Перепишіть. Які уявлення у вас викликають слова-образи?

Вишневий сон, вітри завітчані, гармонія степу хвиляста, грай-небо, гусей лебедина низочка, журавлині ключі, зелені дзьобики бруньок, зелені кислички очей.

7. До поданих слів доберіть синоніми, вжиті в інших стилях мовлення.

Наприклад: лопата, заступ, рискаль, городник.

1. Вила. 2. Вулик. 3. Бочка. 4. Колодязь. 5. Дорога.

8. Знайдіть у тлумачному словнику значення слів: адресат, адресант, абонент, абонемент, епіграф, кар'єра, структура.

“Цілоком творчими можна назвати лише ті види роботи, при виконанні яких ставляться і розв'язуються певні комунікативні завдання. Тому, коли ми бажаємо посилити творчий елемент у змісті тієї чи іншої справи, то мусимо створити таку систему комунікативних завдань, яка надала б можливість учням діяти індивідуально і довільно при утворенні мовного продукту (усного висловлювання або тексту). Це означає передусім, що потрібно комунікативні завдання повинні створювати ситуації, які вимагають свідомого вибору мовних засобів” [2, 19].

Щоб сформувати мовленнєві уміння, потрібно найоптимальніше поєднувати аналітичні та мовленнєві аспекти роботи, бажано на текстовому матеріалі. Такою ланкою, що пов'язує обидва аспекти шкільного курсу мови є вправи комунікативного типу, зокрема, перекази-мініатюри. “Переваги міні-переказу полягають в безпосередньому зв'язку з лінгвістичною темою, орієнтацією учнівського висловлення на мовленнєвий зразок, можливістю зберігати в пам'яті мовні засоби, що підлягали аналізу. Водночас зберігається також елемент творчого пошуку” [4, 12]. На проведення переказу-мініатюри досить відвести 10-20 хв. завершальної частини уроку.

Близькими до навчального переказу є й переповідання чиєїсь розповіді, повідомлення про побачене, відтворення прочитаного і ін.

Наступним кроком формування лексики у п'ятикласників буде процес використання синонімів, антонімів, омонімів, багатозначних слів на уроках РЗМ.

Прагнучи узагальнити набуті учнями вміння зв'язного мовлення, вчитель вдається до таких традиційних для школи видів роботи, як переказ і твір. При роботі над переказом школярі навчаються уважно слухати і сприймати текст. Цей вид навчальної роботи сприяє також розвитку пам'яті, навчає свідомо відділяти істотне від менш важливого. Уміння сприймати мовлення формується з умінням відтворювати сприйняте, тобто створювати усні і писемні висловлювання. І таке комплексне навчання є ефективним.

Початковим етапом до писемного переказу є усний переказ тексту, який передбачений програмою. Усний переказ сприяє удосконаленню усного мовлення учнів, розширює і активізує їх словниковий запас Крім того, при усному переказуванні розвивається його інтонаційна виразність, котра має величезне значення в оволодінні пунктуаційними навичками. Правильне інтонування допоможе повно, точно й яскраво відтворити наявні в тексті думки і почуття.

Думка, що переказ належить до легкого виду робіт, які не потребують якоїсь особливої попередньої підготовки, звичайно, помилкова, як і хибним є міркування, що обмежує підготовку до переказу лише добором тексту. Головне призначення мовника на такому уроці –

належно організувати роботу учнів, керувати нею. А це не проста справа. Тому кожен урок усного чи письмового навчального переказу вимагає від учителя ретельної підготовки. Щоб попередити і легко усунути труднощі, з якими можуть зустрітися учні при написанні переказу, особливо стисло, застерегти їх від можливих помилок, варто для себе письмово накинути один із варіантів тексту.

“Успішне формування мовленнєвих умінь можливе лише за умови систематичної і цілеспрямованої роботи, постійної уваги до цього аспекту навчання” [3, 32].

Тексти, запропоновані для відтворення стають своєрідними зразками для наступного створення власних текстів. Але текст, якщо заучувати його напам'ять, зберігається пам'яті протягом 5-10 секунд. Тому, прослухавши текст переказу, учень лише деякі його фрагменти запам'ятає дослівно, а основну частину висловленої в тексті інформації він фіксує у вигляді абстрактних моделей. Таким чином, щоб допомогти учнями зберегти в пам'яті найважливіші моменти, а не старатися осягнути дослівно весь текст, потрібне виконання таких завдань, як визначення теми, головної думки, складання плану, запропонованого для переказу тексту, треба ставитися серйозно (не нав'язувати учням власного, а вибирати із запропонованих учнями найкращі). Велику увагу слід приділяти розвитку в учнів смаку точного слова, а для цього, пропонуючи учням переказати своїми словами, порадити записати на чернетці найбільш образні слова й звороти і використати їх при складанні цитатного плану.

Складання плану, як правило, передує виконанню переказу. І хоча робота над планом переказу для п'ятикласників не нова, бо він вчиться складати його, починаючи з першого класу, пускати її на самоплив не можна, тут потрібна довга і настирлива праця. Адже “робота над планом сприяє розвитку зв'язного мовлення учнів, удосконалює їхнє мислення. План переказу привчає школярів викладати зміст послідовно, виділяти головне і суттєве, з'ясувати логічні зв'язки між частинами тексту” [5, 339]. Без плану, хоч найпростішого робота з РЗМ буде малоефективною, бо план – це проект майбутнього твору чи переказу, його скелет, каркас.

Робота над планом переказу охоплює два основні етапи: поділ тексту на частини, відносно закінчені за змістом, і озаглавлення їх з фіксацією на письмі. Головними передумовами успішного складання плану є вміння виділяти важливе від несуттєвого, узагальнити подібні частини. Тут буде ефективною така творча вправа, як усічення тексту. Скорочення тексту може бути проведене у трьох напрямках: вилучення другорядних епізодів, зменшення кількості речень у кожному абзаці, використання найекономічніших синтаксичних моделей.

Як би не складався план (колективно чи самостійно), вчитель повинен мати раніше підготовлений орієнтовний план.

Пропонуємо розробку уроку РЗМ на тему: “Переказ тексту розповідного характеру з елементами опису тварин”.

Мета: навчити учнів зв'язно переказувати почутий текст; формувати вміння доречно, точно передати зміст розповіді, використовуючи вивчені на аспектичних уроках лексичні засоби; розвивати логічне мислення і мовлення учнів; виховувати повагу і любов до багатства рідної мови.

Обладнання: роздатковий матеріал (індивідуальні карточки); Тлумачний словник української мови (Т.В. Ковальова, Л.П. Коврига, 2002 р.).

Хід уроку

I. Організація учнів до уроку.

II. Повідомлення теми і мети уроку.

III. Мотивація навчальної діяльності.

1. Вступна бесіда.

У кожної людини є особливий день. Для одних – це День народження, для інших – Новий рік, чи інший пам'ятний день.

– Чи любите ви святкувати?

– Які свята ви найбільше полюбляєте

– Чому?

– А чи чули ви, що пташечки синички також мають своє свято? Це синичий день, який ставав справжнім днем-бенкетом для пташок.

2. Робота над переказом.

– Уважно послушайте текст. Чи викликає цей текст у вас якісь почуття? Які саме? З'ясуйте, які слова надають тексту мальовничості.

3. Читання тексту.

“Синичий день

3-поміж народних свят, що відзначалися восени, був і так званий синичий день. Для нього було відведено 12 листопада.

У цей день повсюди виставляли годівниці з насінням, коноплею, крихтами білого хліба, і підвішували иматочки м'яса, сала. На банкет до таких їдалень з усіх-усюд зліталися жовтогруді рухливі синички.

Це дуже симпатична пташка. Перш за все, хто з пернатих може порівнятися з нею своїм костюмчиком? Жовта, під чорну краватку, сукня, темно-зелений жакетик, чорна шапочка. А голівека! Білосніжні щічки, гострий чорний дзьобик і розумні намистинки-очі.

А її вокальні здібності? А репертуар? В той час як у багатьох птахів лишилася одна пісня, у синички п'ять-шість.

А яка трудолюбива! В садах, які охороняють від комах ці всюдисуці, наче “штурмовички”, крилаті санітари, наступного року на третину менше знаходять пошкоджених плодів, ніж там, де господарі покладаються на хімію.

То ж, люди добрі, допомагаймо суворої пори братам меншим, той вони нам стануть у пригоді” [7, 26].

4. Бесіда за змістом прочитаного:

– У якому стилі написано текст? Доведіть це.

– Яка тема тексту? – основна думка?

– Коли відзначають в Україні синичий день?

– Як описана в тексті синиця? Назвіть слова, що надають тексту емоційно-експресивного забарвлення. Які це слова за лексичним значенням (синоніми, антоніми, омоніми)?

– Чому наші предки влаштовували синичий день?

– Розкажіть, як ви допомагаєте птахам.

– А чи знаєте ви прислів'я та приказки, складені народом про синицю? (Учні їх висловлюють вголос).

– Як ви розумієте ці приказки?:

1) *Краща синиця в руці, ніж журавель у небі.*

2) *За морем і синиця птиця.*

3) *Синиця – горобцю сестриця.*

(Школярі розмірковують про значення та головну думку запропонованих приказок у монологічній усній формі).

5. Складання плану.

– На скільки можна поділити текст? Перекажіть першу частину. – Як її можна назвати?

– Про що розповідається в другій частині?

– Дайте їй назву.

– Як можна назвати третю частину?

Орієнтовний план, колективно складений учнями.

1. Банкет для синичок.

2. Дуже симпатична пташка.

3. Крилаті санітари садів.

IV. Мовний аналіз тексту. Формування орфографічних, лексичних, граматичних норм мови.

1. Лінгвостилістично-семантична робота.

– Які слова вам не зрозумілі?

Записуємо їх на дошці (*симпатична пташка; краватка; сукня, жакетик*).

– Доберіть, по можливості, до них синоніми, антоніми. У текстах яких стилів можемо їх вживати?

2. Робота зі словниками (тлумачним, антонімів, синонімів). Пояснюємо значення слів та виразів:

вокальні здібності – голосові здібності, що стосуються співу;

репертуар – сукупність музичних творів, що виконуються протягом певного часу;

банкет – урочистий прийом, що влаштовується на честь якоїсь особи чи події;

експериментальний – той, що ґрунтується на досліді.

3. З'ясуємо орфограми у словах:

відзначитися, насіння, дзьоб, п'ять – шість, лежить, експериментальний, підтвердили, принаджували.

4. Міні-диктант (на дошці).

З-поміж, повсюди, з усіх-усюд, симпатична.

5. Робота над емоційно-експресивними (виражальними лексичними і граматичними) засобами:

– Які образні слова і вирази треба зберегти, щоб опис був яскравим? (роздано учням опис синички на карточках).

Після цієї роботи збираються карточки.

V. Повторне читання тексту; учні занотують на чернетках деякі слова, вирази.

VI. Підготовка чорнового варіанту переказу. Учні працюють над чернеткою. Зачитують вголос свій чорновий варіант. Колективне виправлення лексичних, стилістичних, граматичних, орфографічних і пунктуаційних помилок. Робота біля дошки.

VII. Підсумок уроку.

– Що незрозумілого вам є у роботі?

Зачитується вчителем ще раз авторський текст переказу.

VIII. Оцінювання навчальних досягнень монологічних зв'язних висловлювань учнів (у нашому випадку переказу з елементами опису тварин (синички)) провести згідно вимог Програми з рідної мови (2001 р.).

IX. Домашнє завдання.

– На наступний урок приготуйте чорновий варіант переказу. На початку уроку ми відредагуємо ваші роботи і переписуватимемо у зошити для творчих робіт.

Висновки. Отже, успіх навчальної роботи щодо формування лексикону у п'ятикласників залежить від добре продуманої системи методичної роботи, яка полягає у поступовому вивченні лексичних одиниць та використанні їх у зв'язних висловлюваннях на тематичних і спеціальних уроках.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дідук Г.І. Вивчення засобів емотивності на уроках української мови у 5-7 класах. – Тернопіль: ТДПУ, 2000. – 222 с.
2. Дідук Г.І. Комунікативно-ситуативні вправи на уроках української мови в 5-7 класах. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 96 с.
3. Мельничайко В.Я. Творчі роботи на уроках української мови. – К.: Рад. шк., 1984. – 298 с.
4. Мельничайко В.Я. Міні-перекази а уроках української мови // Дивослово. – 1998. – №3. – С. 12-14.
5. Методика викладання української мови в середній школі / Під ред. І.С. Олійника. – К.: Вища школа, 1989. – 438 с.
6. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Рідна мова. 5-11 класн. – К.: Шкільний світ, 2001. – 96 с.

ЗА РУБЕЖЕМ

Інна ШИМКІВ

МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ШКОЛАХ НІМЕЧЧИНИ

На сучасному етапі модернізації національної освіти, її докорінного реформування з метою прилучення до інтеграційних процесів у світовому освітньо-науковому просторі важливо визначити оптимальні шляхи розв'язання багатьох проблем освітньої діяльності, для успішного вирішення яких доцільно ретельніше вивчати світові надбання, досвід розвитку педагогічної думки передових зарубіжних країн. Адже положення про те, що освіта – це основа інтелектуального, духовного розвитку нації, дієвий чинник формування варіативної, культурно наповненої ціннісної системи суспільства, запорука майбутнього [5] вже давно підтверджується на практиці прогресивною освітньою спільнотою. Пріоритетною проблемою, що потребує розв'язання, є якість сучасної освіти, йдеться про глобальне розуміння цього поняття, що включає: якість мети, якість організації навчально-виховного процесу, якість навчальних досягнень учнів, якість результату [7, 4]. З точки зору інноваційної педагогіки новою якістю освіти є належна якість навчання і виховання, ступінь розвиненості особистості людини, яка навчається, її підготовленості до продовження навчання та самостійного життя [2, 12]. У сучасному світовому суспільстві якість освіти визначається насамперед на основі моніторингу освітніх послуг, що передбачає регулярне спостереження за якістю засвоєння знань та вмінь у процесі навчально-пізнавальної діяльності, отримання оперативної інформації про діяльність педагогічної системи з метою прогнозування її розвитку [9, 38]. Першочергова увага європейського співтовариства в процесі моніторингу зосереджена на проблемах розробки ключових підходів до створення сучасного діагностично-контролюючого інструментарію щодо оцінки рівня навченості учнів, вирішення яких сприятиме побудові спільної прозорої системи, що стане істотним елементом прискорення розвитку середньої освіти. Нагальною вимогою часу на європейському рівні є активний пошук відповідей на такі питання, як визначення основних критеріїв для оцінювання досягнень у навчально-виховному процесі, засобів перевірки правильності оцінювальних рішень, забезпечення ефективності процесу діагностики [4, 5].

Значний досвід з дослідження проблем моніторингу якісних характеристик у процесі навчання нагромадили вітчизняні та зарубіжні науковці, такі як Ю.Алфьоров, К.Артельт, М.Ахтамзян, Ю.Баумерт, Т.Боль, В.Грундер, І.Іванюк, О.Локшина, Л.Одерій, І.Прокопенко, Е.Юргенс та ін. Проте, незважаючи на наявність значної кількості праць, є ще чимало питань, висвітлених недостатньо. Зокрема, вивчення і використання інноваційних здобутків у галузі діагностики в німецьких школах вимагає додаткового ретельного аналізу. Одним із пріоритетних завдань сучасної німецької шкільної освіти є входження в “єдину європейську школу”, що передбачає насамперед модернізацію змісту середньої освіти, перегляд форм та методів навчання [1, 96], активний пошук максимально ефективних технологій моніторингу якості освітніх послуг, нових форм діагностики відповідно до єдиних європейських стандартів. Нова школа, з цілою системою інноваційних елементів в її структурі, потребує нових методологічних підходів і до вимірювання рівня навченості суб'єктів навчально-пізнавальної діяльності. Попереднє вивчення інформаційного матеріалу з питань моніторингу якості освіти дозволяє стверджувати, що німецькі педагоги постійно розробляють нові ідеї у цій галузі.

Метою статті є спроба висвітлити основні підходи щодо вимірювання навчальних досягнень учнів у системі індивідуально орієнтованих технологій навчання в німецьких школах.

У німецьких загальноосвітніх закладах оцінна практика в процесі педагогічної діагностики охоплює досить диференційовані, багатогранні та взаємопов'язані процеси, що залежать від багатьох інституціональних, особистих та ситуативних факторів. Незалежно від умов, в яких проводиться заняття, процес діагностики спрямований на вирішення таких завдань:

- внутрішня та зовнішня корекція у випадку неправильної оцінки результатів навчання;
- виявлення прогалин у знаннях задля їх усунути;
- підтвердження досягнень у навчанні;
- поетапне планування навчально-виховного процесу;
- мотивація через заохочення за досягнуті успіхи в навчанні та регулювання складності наступних кроків;
- створення сприятливих умов для покращення якості навчання [3, 10-12].

Без різноманітного і точного інструментарію щодо вимірювання успішності будь-які дидактичні нововведення з метою покращення навчально-виховного процесу, на думку К.Інгенкампа, не можуть мати цілісний характер [3, 18].

Останнім часом у Німеччині точаться дискусії довкола вербальної форми оцінювання рівня навченості школярів, запроваджені на першому та другому роках навчання в початковій школі, а також наявній в експериментальних школах, таких як школа-лабораторія (Laborschule) в Білефельді. До епіцентру уваги німецьких науковців та педагогів-практиків потрапляють і школи секундарного ступеня, де здійснюється спроба реформування традиційних методів фіксації досягнень у процесі навчально-пізнавальної діяльності через радикальне переосмислення існуючої системи оцінок та введення варіантів альтернативного оцінювання в контексті відкритих форм навчання (offener Unterricht), в яких проглядається ідея самостійного, особистісно-орієнтованого навчання у рамках конкретної роботи, творчого підходу до застосування знань та вмінь на практиці. У педагогічній літературі відкрите навчання трактується як спосіб організації навчальної роботи в школах, який передбачає відмову від класно-урочної системи і оцінювання успішності на основі заданих норм, гнучку, відкрити організацію навчального простору, змінний склад навчальних груп, вільний вибір учнем видів і способів навчальної роботи. Відкрите навчання сприяє формуванню позитивної мотивації дітей, емоційно насиченої атмосфери взаємин учителів і учнів [2, 335]. До специфічних сутнісних ознак відкритих форм навчання можна віднести:

- учнівську тактику: самостійність у процесі вибору робочих та соціальних форм, у плануванні та здійсненні своєї діяльності; активна участь у виборі змісту, форм та методів навчання;
- тактику вчителя: орієнтація на вроджені здібності, навчально-пізнавальні інтереси та індивідуальні особливості навчання учнів; створення сприятливих умов для розвитку пізнавально-діяльнісної активності; розширення можливостей самостійної праці учнів; систематичне педагогічне керівництво з метою поступового збільшення самостійності учнів із врахуванням суб'єктивного життєвого та навчального досвіду школярів; застосування концептуально обґрунтованої методики проведення заняття;
- основний методичний принцип: відкрите, самостійне, активне, групове, орієнтоване на розв'язання проблем навчання із необхідним атрибутом самовідповідальності;
- форми навчання: вільна (незалежна) робота (Freiarbeit), запланована робота на тиждень (Wochenplanarbeit), проектне навчання (Projektunterricht), запроєктована робота по частинах (Stationenarbeit), навчання на виробництві (Werkstattunterricht) [8, 2].

У процесі *вільної роботи (Freiarbeit)* школярі обирають із підготовлених навчальних матеріалів певні цікаві для них теми і самостійно їх опрацьовують. В основі такої діяльності домінує свобода вибору змісту навчання, робочого темпу, соціальних форм, робочого місця. У більшості випадків має місце явище самоконтролю, надання вчителем консультативно дозованої допомоги залежно від рівня складності навчального завдання, обумовленості окремих правил. Зауважимо принагідно, що такий вид навчальної діяльності найбільш поширений, він відкриває широкі можливості для навчання в школах секундарного ступеня.

Проектне навчання (Projektunterricht), яке в умовах сьогодення широко практикується в Німеччині, Швеції, Нідерландах, Данії та інших країнах Західної Європи, має такі ознаки: діяльнісну основу, що передбачає активний пізнавальний процес через набуття практичного досвіду і створення матеріального продукту; сучасне планування і спільну реалізацію проекту;

міжпредметну основу, поєднання урочної та позаурочної діяльності; опору на природний інтерес дітей; тісний зв'язок із життям, реальною дійсністю; суспільну корисність [2, 158]. Особливого значення у німецьких школах набули так звані *проектні тижні (Projektwochen)*, впродовж яких учні одного або кількох класів (або навіть всієї школи) працюють над виконанням особливого завдання. Вони самостійно обирають тему, методи роботи, спосіб представлення кінцевого результату. Підготовка і проведення проектного тижня передбачає спільне вирішення терміну тривалості і тематики проекту, планування роботи ініціативною групою, перше узгодження і обрання лідерів груп, визначення часових та організаційних меж проектного тижня і повідомлення про них усім учасникам, проведення проектного тижня, аналіз проекту. Сучасний німецький дидакт Т. Мейер переконаний, що завдяки проектним тижням “школа відкриває себе, щоб примирити науку, навчання й життя” [2, 158].

Робочий план на тиждень (Wochenplanarbeit) передбачає, як правило, письмово зафіксовану вказівку щодо навчальних завдань в межах певного часу (наприклад, тижня). При цьому здійснюється поділ на обов'язкові і вибіркові завдання. Обов'язкові завдання повинні бути узгоджені з конкретним навчальним планом, вибіркові завдання опрацьовуються додатково і добровільно. В процесі такої навчальної діяльності учні мають більше обмежень, аніж у процесі вільної роботи (наприклад, при виборі змісту навчання, частково при виборі робочого місця, терміну опрацьовування завдань). Посилюється також і практично здійснюване педагогом оцінювання рівня навченості школярів через послідовний контроль за обраними завданнями. Такий спосіб навчання рекомендується німецькими педагогами для застосування в школах секундарного ступеня з метою підвищення ефективності навчальної діяльності учнів на засадах особистісно зорієнтованого підходу в межах робочого плану [8, 88].

Вимірювання та оцінювання учнівських знань в контексті відкритого заняття може здійснюватись різним способом залежно від вибору конкретної форми навчання. Тому раціонально спочатку обміркувати, які способи оцінювання принципово можливі. До структурних елементів оцінювання на відкритому занятті слід віднести:

- оцінювання процесу (спостереження за навчальною діяльністю, спостереження за груповими процесами, письмове повідомлення про процес, ведення навчального журналу тощо);
- оцінювання презентації (реферат, групова презентація, рольова гра, учень у ролі вчителя: навчання через викладання тощо);
- оцінювання результату (художній виріб, письмова доповідь, домашня робота, навчальний плакат, листівка, радіоп'єса, фільм, діафільм тощо) [11, 46].

Окреслюючи практичні рекомендації для тих, хто починає вводити відкриті форми навчання, німецькі педагоги наголошують на необхідності вироблення основних правил щодо їх оцінювання, з якими необхідно ознайомити учнів і вчителів. Повинні бути з'ясовані критерії вимірювання рівня навченості, очікування від продуктивності навчання, послідовність оцінювання, календарний план. Саме на початковій стадії при недосвідченості користування новими формами фіксації навчальних досягнень для вчителя й учня раціонально проводити вільну від оцінки пробну фазу, яка може здійснюватись при зміні рівнів складності навчальних завдань (двоє учнів добровільно розробляють план представлення книжки з метою проведення в подальшому групової презентації). Учні, залежно від їх типологічних особливостей, не повинні виявляти однакову успішність. Також є можливим одночасне запровадження різних методів вимірювання рівня навченості окремих школярів, яке проявляється в тому, що деякі учасники навчально-виховного процесу оцінюються в процесі презентації при завершенні орієнтованої на проект фази навчання, в той час як інші школярі виступають з доповідями на вільно обрані теми. Така форма оцінної діяльності вчителя може бути реалізована за допомогою ведення так званих “рахунків школярів” (*Schülerkonto*), які забезпечують необхідною інформацією про розподіл відповідних механізмів оцінювання учнів упродовж всього навчального року [8, 58-59]. Зауважимо також, що в процесі вільної роботи або робочого плану на тиждень може піддаватись діагностиці кінцевий продукт у вигляді письмового твору на вільну тему, математичної конструкції, топографічної моделі тощо. Певний навчальний матеріал повинен бути обов'язково опрацьований і перевірений за допомогою тестів або у формі класної роботи (при можливості із диференційованими завданнями).

Джерелом отримання інформації про якісні і кількісні параметри розвитку успішності в контексті відкритих форм навчання є діюча 6-рівнева оцінна шкала, додатково німецькі

педагоги-практики пропонують застосування вербальних суджень та системи балів, зафіксованих в оціночних листах (Bewertungsbogen); і/або навчальних "портфоліо". Ми схилиємось до думки, що диференційований підхід до документації рівня навченості сприяє пошуку різноманітних форм навчального прогнозування та побудові досконалої траєкторії, динаміки навчальних досягнень.

Спостереження є найбільш доступним методом діагностування робочого процесу в межах відкритих форм навчання. По Аттесландеру, спостереження здійснюється цілеспрямовано і системно; систематично планується і не обмежується поверховими враженнями; супроводжується регулярним веденням записів; може підлягати повторним перевіркам і контролю щодо валідності та точності [3, 55]. До спостереження ставляться високі вимоги. Воно має бути тривалим, різнобічним, систематичним, об'єктивним і масовим [6, 44]. Кінцевий результат значною мірою залежить від компетентності вчителів, що беруть участь у спостереженні. При цьому вчителі можуть припуститись низки помилок. Відомо, що кожна інформація (наприклад, записи учня в процесі презентації) обробляється суб'єктивно: вона по-різному сприймається, по-різному описується, по-різному інтерпретується і по-різному оцінюється. Слід взяти до уваги, що при виставленні оцінок також не можна забезпечити повної об'єктивності інформації. Такі явища, як ефект "ореолу" (Halo- Effekt), ефекти нанизування, вагання, впливу очікування (ефект Пігмаліона), занадто м'яке (суворе) оцінювання підкреслюють неоднозначність перебігу оцінних процесів. Для вчителя важливо із самого початку реально оцінювати здібності учнів і не пред'являти надмірних вимог. Співробітництво з колегами та з учнями, самокритичність, досвід, трудова дисципліна і цілеспрямовані заходи щодо підвищення кваліфікації зменшують ризик помилок у процесі спостереження.

З погляду учнів процес спостереження може сприйматись як занадто контролюючий та дисциплінуючий метод оцінювання. Участь учнів у загальному оцінюванні і високий ступінь прозорості, на думку німецьких педагогів, дозволяє уникнути непорозумінь. Кожна дитина повинна розуміти зміст і мету спостереження, роз'яснення з боку педагога має бути простим і доступним. Основою систематичного спостереження є продумані та упорядковані записи разом із встановленими критеріями оцінювання. Цілком природно, що записи для кожної дитини коригуються протягом часу і не залишаються незмінними, інакше спостереження може набути випадкового характеру. Нарешті, записи спостережень є прекрасною основою для проведення подальших навчальних консультацій.

За умов роздільної структури занять у школах секундарного ступеня з постійною зміною спеціалізації та вчителів повинно бути з'ясовано, скільки годин в процесі спостереження необхідно відвести для кожного учня та для групи в цілому, при цьому доцільно розраховувати на більш тривалі проміжки часу (наприклад, декілька місяців у рамках спостереження за класом).

Спостереження в ході заняття не є самоціллю, воно повинно дати стимул до подальшого успішного навчання учнів. Водночас, як зазначають німецькі педагоги, його результати дають змогу визначити ключові позиції в процесі подальших спостережень, змінити в разі необхідності розклад занять, удосконалити записи спостережень, укласти цілеспрямовані угоди з окремими учнями тощо [8; 10].

Практично здійснюване педагогом оцінювання в процесі спостереження спирається на певні критерії оцінки, які рекомендується формулювати таким чином, щоб уникнути занадто загальних ("може працювати самостійно") або занадто конкретних ("може дотримуватись полів у зошиті") фраз. Залежно від цільової настанови доцільно також встановлювати індивідуально орієнтовані критерії, визначені як показники для цілеспрямованого впливу на окремих учнів. Наведемо приклади окремих критеріїв фіксації навчальних досягнень з огляду на можливі фази навчання в межах реалізації відкритих форм заняття. Йдеться, зокрема, про розгляд конкретних критеріїв оцінювання "учень може ...":

- в процесі здобуття певної інформації: використовувати нові технології інформації і комунікації, цілеспрямовано здійснювати пошук в Інтернеті та в бібліотеках, правильно вказувати джерела інформації тощо;
- в процесі навчання: резюмувати багатосторінкові тексти, ефективно працювати з лексикою та словником, опрацьовувати обрані завдання в межах відведеного часу, вести зошит

чисто та структуровано, створювати і цілеспрямовано використовувати змістовний протокол, інтелектуальну карту, структурні плани, графіки тощо;

- в процесі самостійної роботи: вдало організувати свою роботу, самоконтроль за рішеннями, календарним планом та робочим планом в межах проекту, відображати власні позиції щодо представлених робіт, здійснювати оглядовий аналіз робочого процесу, робити вільну доповідь тривалістю від 5-ти хвилин, прогнозувати наслідки своїх рішень тощо;

- в процесі презентації: переконливо викладати аргументи, протистояти невпевненості, цілеспрямовано застосовувати засоби комунікації, вислухати та проаналізувати різні думки з приводу запропонованої для обговорення проблеми, відповідно до вимог оформляти початок та кінець презентації тощо;

- в процесі групової роботи: владнати конфлікти, надавати допомогу іншим, виконувати різні групові функції (моніторинг часу, моніторинг розкладу), звертатись переконливо за допомогою тощо [8, 63-64].

Дані критерії оцінювання повинні конкретизуватись через показники, що спостерігаються або перевіряються. Наприклад, в межах критерію “учень може цілеспрямовано застосовувати засоби комунікації” слід звернути увагу на такі аспекти: з однієї сторони, на оформлення записів (можливі показники: розбірливість, загальний вигляд, виразність, застосування символів, визначення структури, творчі елементи тощо), з іншої сторони, на їх застосування (можливі показники: раціональне використання, швидкість і чіткість читання, спосіб використання в процесі презентації тощо). Крім того, кожен запис повинен використовуватись згідно тематики та умотивовано. Німецький педагог Т.Боль дотримується думки, що протягом часу критерії оцінювання можуть змінюватись і набувати вимогливішого характеру через зростання їх кількості та охоплення більш широкого спектру компетенцій, зменшення кількості годин на виконання навчальних завдань, зростання можливості очікування певного рівня успішності за відомими критеріями тощо [8, 65]. З метою фіксації продуктивності навчання німецькими педагогами пропонується застосування так званих листів спостереження (Beobachtungsbogen), в яких на основі сформульованих критеріїв дається оцінка результативності навчальної діяльності школярів. Виходячи з досвіду німецьких педагогів розглянемо окремі приклади оформлення таких листів:

1-й варіант: відповідний бал наприкінці роботи обґрунтовується оцінним судженням та фіксується за принципом: 1 – дуже низький рівень; 2 – радше низький рівень, ніж середній; 3 – середній рівень; 4 – високий рівень; 5 – дуже високий рівень. Окремо передбачена графа, де фіксуються ті показники, що не проявлялись в процесі спостереження (п. b. – nicht beobachtbar). Відводиться також місце для подальших зауважень, враховуючи особистісні якості учнів [10, 127].

2-й варіант: критерії оцінювання поділені за принципом поетапного розподілу навчальної діяльності (вільна робота, самостійна робота, ведення документації тощо). Поряд із кожним критерієм залишається простір для вербальних зауважень вчителя щодо конкретних показників навчальних прагнень учнів. Фіксується також рівень дотримання учнями правил навчальної поведінки в процесі роботи. В таких листах спостереження успішність пропонується оцінювати за допомогою таких знаків: (++) – дуже добре, (+) – добре, (0) – задовільно, (-) – незадовільно. Може додаватись також інформація, коли, в яких умовах здійснювалось спостереження, чи можливе повторне спостереження об'єктів для встановлення валідності та надійності тощо [10, 92, 95, 134, 137].

3-й варіант: інформація про рівень навчальних досягнень подається у вигляді короткого письмового повідомлення на ім'я кожної дитини з метою предметного об'єктивного аналізу успішності, при цьому для вербального визначення ознаки рекомендується використовувати форму звернення тільки в теперішньому часі та в однині (наприклад, ... Анна-Катрін, в процесі самостійної роботи ти працюєш уважно і сконцентровано; твої твори виграють за рахунок обсягу, творчого підходу та якості написання тощо). Подібні повідомлення повинні бути сформульовані таким чином, щоб досягти подальшого соціально-культурного розвитку особистості, формування її інтелектуального потенціалу, прагнення надалі здобувати знання в процесі навчально-пізнавальної діяльності [10, 130].

Презентація часто представляє собою завершальний ступінь самостійної фази навчання, крім того, є складовою комплексного оцінювання, наприклад, в рамках орієнтованого на проект

заняття. У процесі презентації учні набувають досвіду у розкритті своїх аналітичних здібностей та вчать аналізувати відносно певних критеріїв кінцевий результат, публічно висловлювати та відстоювати свої думки з приводу запропонованої для обговорення проблеми, незважаючи при цьому на можливі конструктивні суперечності з поглядами більшості. Процес кожної презентації спрямований на реалізацію вимог щодо автентичності, об'єктивності, доцільності, комунікативних здібностей. Презентація здійснюється часто удвох або групою, на чолі стоять "актори", іншим учасникам відводиться пасивна роль. Мистецтво "акторів" полягає в тому, щоб налагодити зв'язок із спостерігачами з метою ефективного розв'язання поставлених завдань та прилучити їх до активних дій. Перший досвід перебування в активній позиції повинен здійснюватись поступово і обережно, вчителю слід пам'ятати, що у процесі роботи з невпевненими школярами потрібно уникати можливостей перших невдалих результатів. У такому разі не варто надто захоплюватись оцінюванням, процес вимірювання рівня навченості повинен містити мотивуючі та заохочувальні аспекти, наприклад, у формі консультаційної бесіди або у формі додаткових вербальних зауважень. У процесі презентації часто недооцінюють роль учасників дійства. Проте активізація їхньої діяльності може здійснюватись у різних спосіб. Їм може бути запропоновано занотувати на картках свої думки щодо певних аспектів, систематизувати в кінці презентації матеріал до теми, сформулювати питання до „акторів”, заповнити оціночний лист та прийняти безпосередню участь в оцінювальній діяльності процесу, написати критично-конструктивний звіт про успішність в рамках презентації, відповісти письмово на сформульовані запитання або заповнити робочий лист, дискутувати з приводу отриманих невеликих завдань тощо [8, 85]. Німецькі педагоги-практики рекомендують здійснювати розподіл ролей між школярами таким чином, щоб кожен з них міг побувати як в ролі "актора", так і в ролі спостерігача.

Репрезентувати результати своєї роботи учні можуть за допомогою додатково розробленого "навчального плакату" (Lernplakat), карт, діафільмів та інших допоміжних засобів. У процесі презентації оцінюються зміст, форма, оформлення роботи та враховуються такі показники, як вміння налагоджувати миттєвий контакт зі спостерігачами, пов'язати результати роботи з практикою використання інформаційного матеріалу; підтверджувати викладений матеріал переконливими прикладами, обґрунтовано використовуючи інформаційні технології; чітко давати відповідь на запитання; правильно тлумачити конкретні факти, поняття, явища; відстоювати особисту позицію; творчий підхід до розв'язання поставленої проблеми; чітке, дохідливе та лаконічне мовне оформлення власних висловлювань; самостійність оцінних суджень; ступінь естетико-етичного розвитку та ін. [10, 106, 115]. При оформленні "навчального плакату" діагностиці окремо підлягають такі критерії, як охайність представленого продукту, відсутність помилок, вдале розміщення графічних об'єктів, карт та текстів, використання кольорів із урахуванням контрастів, взаємозв'язок між поданим інформаційним матеріалом, оригінальність мислення автора тощо [10, 110, 115]. Групи отримують письмовий звіт (Rückmeldung) про якість виконання роботи, в якому зафіксовані бали обґрунтовуються короткими вербальними судженнями. Розглянемо приклад оцінювання здібності щодо виготовлення "навчального плакату" в контексті групової форми роботи. Едгар Райнерт пропонує сформулювати критерії у рамках існуючої традиційної 6-бальної системи оцінювання таким чином:

– накопичення інформаційного матеріалу: бал "1" ставиться тоді, коли учень самостійно здобув достатню кількість різних джерел інформації, враховуючи при цьому їх актуальність і доцільність використання з огляду на узагальнене сприйняття проблеми; бал "2" ставиться, коли учень зумів відшукати і систематизувати потрібну інформацію; бал "3" ставиться, коли учень в процесі пошуку здобув частково необхідний для роботи матеріал; бал "4" ставиться коли учень у процесі пошуку виявив недостатні навички в роботі з інформаційною базою; бал "5" ставиться, коли учень не зрозумів практичного значення матеріалу і запропонував для роботи лише його незначну частину, не враховуючи при цьому тематику запропонованої для розв'язання проблеми; бал "6" ставиться, коли учень не брав участі в організації інформації;

– внесок учня до групової роботи щодо змістовного та мовного оформлення навчального плакату: бал "1" виставляється, якщо учень вільно послуговувався своєю компетентністю у розв'язанні поставленого завдання та запропонував багато корисних і

творчих ідей, виявляючи особисту позицію щодо них; бал “2” виставляється, якщо учень доклав чимало зусиль для успішного завершення процесу, брав активну участь в обговоренні проблеми, висловив хороші поради щодо оформлення продукту; бал “3” виставляється, якщо учень брав участь у систематизації запропонованих ідей та був здатний до висунення своїх власних; бал “4” виставляється, якщо пропозиції учня щодо змістовного оформлення заслуговували на позитивну оцінку, проте потребували виправлення у мовному контексті; бал “5” виставляється, якщо учень не виявив особливого інтересу до розв’язання поставленого завдання та допустився певних помилок; бал “6” виставляється, якщо учень мав нечіткі уявлення про можливості розв’язання даної проблеми, викладав свою думку уривчастими реченнями та допустився істотних помилок;

– групове об’єднання дітей, здатність працювати в колективі: бал “1” отримує учень, який проявив цільність соціальних контактів, легко вступав у взаємодію з іншими учасниками проекту та в разі необхідності надавав їм допомогу, прагнув створити у групі атмосферу розуміння, довіри і підтримки на шляху досягнення прийнятої усіма мети; бал “2” отримує учень, який проявив сформованість моральних та соціальних якостей та був уважний до інших членів групи; бал “3” отримує учень, який стосовно інших тримався в рамках обумовлених правил та старанно виконував відведений йому спектр завдань; бал “4” отримує учень, який при виконанні певних завдань виявив невміння вислухати поради інших; бал “5” отримує учень, який не проявив себе в житті групи та займав відокремлене становище у процесі розв’язання групових проблем; бал “6” отримує учень, який не брав участі у групових дискусіях та заважав учасникам групи у розв’язанні поставлених завдань [10, 155].

Деякі педагоги пропонують вносити в оціночний лист бали від 0 до 5, що відповідає вербальному еквіваленту від “погано” до “дуже добре” [10, 110]. Наведемо приклад одного із варіантів оформлення оціночного листа в рамках презентації (табл. 1) [8, 86].

Таблиця 1

Оціночний лист для презентації

Оціночний лист (презентація)			
Ім’я та прізвище: Ніна Й. Клас: 10 с		Дата: 13.03.2002 5-й урок	
Члени групи: Ніна Й., Ульріке Б.		Предмет: математика	
Тема: Визначення висоти та об’єму конусу			
Додаткова інформація: Груповий обсяг роботи виконано на протязі 2-х тижнів. 8.03.2001 р. відбулась навчальна консультація. Виставлена оцінка за презентацію заміняє оцінку за класну роботу в межах даного предмету.			
Оцінювання	Найвищий бал	Отриманий бал	Оцінка
Зміст (60 %)			
1. Композиційна структура	3		
2. Обсяг	1		
3. Знання і розуміння предметної термінології	2		
4. Дохідливе та лаконічне оформлення пояснень	3		
5. Охайне оформлення кінцевого продукту	3		
Форма (40 %)			
6. Інформаційні технології: використання згідно тематики	2		
7. Членування на смислові частини	2		
8. Дохідливе мовне оформлення	2		
9. Залучення спостерігачів	1		
10. Творчість (особливі ідеї)	1		
Загальний результат		20	
Додаткові зауваження			
Дата		Підпис вчителя математики	

Отже, оціночний лист може складатись із таких елементів:

- основна інформація (прізвище; клас/курс; часові рамки; кількість проведених навчальних занять; предмети, навчальні досягнення з яких оцінюються; прізвища учасників групи або назва групи);
- додаткова інформація (вказується, який вид роботи підлягав оцінюванню; дається інша інформація, що пояснює план проведення діагностичного процесу і може бути корисною (наприклад, для батьків);
- фіксація рівня навченості через оцінки/бали (успішність наприкінці фази орієнтованого на проект навчання може оцінюватись за допомогою діючої 6-бальної системи; в такому разі повинні бути сформульовані критерії оцінювання та вказані бали, які можна отримати в процесі роботи: див. таблицю 1);
- додаткове вербальне оцінювання (поряд із оцінками застосовуються вербальні судження: йдеться про індивідуальні зауваження або письмові повідомлення щодо якості кінцевого результату навчання, які могли б замінити систему оцінок);
- дата та підпис вчителя (ставить свій підпис вчитель або колектив вчителів, що брали участь у процесі діагностики).

Зауважимо принагідно, що оціночні листи носять офіційний характер та можуть бути запроваджені наприкінці навчальної фази у процесі вільної роботи, презентації, методичного дня, орієнтованого на проект заняття, а також багатьох експериментальних робіт в межах окремого навчального предмету (наприклад, хімії). За допомогою оціночних листів учні можуть зробити порівняльний аналіз своїх досягнень, батьки – отримати детальну інформацію про індивідуальний розвиток дітей з врахуванням їх здібностей, інші зацікавлені особи (наприклад, керівництво навчального закладу) – зробити висновки про слабкі та сильні сторони успішності на рівні школи.

Сьогодні альтернативні форми оцінювання знову привертають увагу німецьких педагогів (на початку 80-их років спостерігався занепад у цій галузі). На думку К.Інгенкампа, невдача була обумовлена недостатнім досвідом і компетентністю вчителів, відсутністю розуміння необхідності більш об'єктивних і детальних форм вимірювання якості навчання та раціонального зворотного зв'язку, небажанням витратити час на необхідні спостереження та фіксацію даних [3, 153]. Зорієнтована на навчальні цілі оцінна практика є надзвичайно плідним матеріалом у плані її переосмислення науковцями та педагогами-практиками. Проте, великий процент німецьких вчителів не зовсім готовий відмовитись від зручного традиційного виставлення оцінок на користь діагностичного інструментарію, що є більш вимогливим та трудомістким [3, 151]. Потрібно пам'ятати, що адаптація освітнього процесу до запитів і потреб особистості можлива лише завдяки динамічним змінам, формуванню ціннісного ставлення до власного розвитку та системи освіти в цілому.

Підсумовуючи результати проведеної роботи, зупинимось на аналізі нового бачення процесу оцінювання порівняно з його традиційним тлумаченням (таблиця 2) [11, 362].

Таблиця 2

Порівняльний аналіз традиційного і нового бачення системи оцінювання в контексті класної роботи та відкритих форм навчання

	Критерії	Класна робота	Відкрите навчання
Підготовка до оцінювання	Елемент оцінювання	Оцінюється письмова класна робота	Оцінюється процес, продукт, презентація
	Формулювання критеріїв оцінювання	Здійснюється з огляду на пріоритетну роль вчителя як основного контролера	Здійснюється з огляду на валідність спільного процесу
	Місце навчання	Обмеженість у виборі середовища (класна кімната, власний дім)	Гнучкість у виборі середовища (спец. кімната, бібліотека тощо)
	Особливості навчання	Культивування ролі вчителя; жорстка структуризація навчального матеріалу; фрагментарність знань та вузький діапазон застосування вмінь на практиці; акцент на індивідуальну роботу	Ідея диференційованого навчання; опора на самостійний розвиток пізнавальних здібностей; максимальне розкриття внутрішнього потенціалу учнів; здійснення освітніх завдань через групову роботу

ЗА РУБЕЖЕМ

Проведення процесу оцінювання	Педагогічна позиція	Вчитель-суддя і контролер; оцінювання кінцевого результату здійснюється з метою демонстрації помилок, декларування невдач	Вчитель-спостерігач, порадник, консультант; оцінювання кінцевого результату та процесу діяльності здійснюється з метою попередження помилок та подолання навчального бар'єру
	Фактор затрат	Оцінювання не потребує особливих зусиль з боку вчителя	Оцінювання є більш вимогливим та трудомістким процесом
	Фактор часу	Єдині вимоги в межах класного колективу	Відсутність жорстких часових рамок
	Участь учнів в оцінюванні	Заперечення ролі учнів у процесі діагностики навченості	Створення умов для самооцінки і/або взаємооцінки учнів; можливість отримати зворотній зв'язок від інших учасників групи
	Соціальна форма в рамках оцінної ситуації	Акцентування на індивідуальній роботі: спілкування з іншими учнями підлягає покаранню	Заохочення общинності в процесі презентації, оцінювання навчальної діяльності та кінцевого результату
	Необхідний матеріал	Письмове приладдя, класний робочий зошит	Різноманітне приладдя, широке застосування інформаційних технологій
	Допоміжні засоби	Здебільшого заборонені	Стимулюють процес пошукової, винахідницької діяльності
	Робоча атмосфера, стиль стосунків вчителя і учня в межах оцінної практики	Культ спокійного, розміреного перебігу оцінної діяльності; регламентований вибір робочого місця, відмова від активної співпраці вчителя з учнем у процесі оцінювання	Важливість розвитку комунікативних компетентностей, взаємодовіри, почуття спільності; визнання прагнення до максимальної активності; вільний вибір робочого місця в контексті презентації; цілеспрямована взаємодія вчителя і учня в процесі оцінювання
Результати оцінювання	Фіксація результатів	Оцінки	Оцінки і/або вербальні судження, листи спостереження (оціночні листи)
	Звіт про успішність	Виправлена класна робота із можливими короткими зауваженнями	Диференційований оціночний лист з вказівкою на елементи, критерії оцінювання, оцінки та вербальні судження
	Можливість учнів ознайомитись з інформацією щодо успішності інших учасників групи	Існує неформально	Панування відкритої структури оцінювання (наприклад, в рамках презентації); впровадження групової оцінки з метою забезпечення прозорих та зрозумілих всім методологій контролю якості навчання
	Навчальна консультація; прогнозування розвитку навчально-виховного процесу	Проведення навчальної консультації можливе при обговоренні результатів класної роботи	Систематичне проведення консультаційної бесіди з метою подолання навчальної перешкоди, самостійного пошуку власних помилок; спільний вибір досконалішого варіанта організації пізнавальної діяльності; формування механізмів самопрогнозування, саморозвитку, самореалізації особистості

Отже, матеріали нашого дослідження дають підстави говорити про непересічну цінність нових методів навчання та оцінювання в контексті новаторських змін у сучасній українській освіті. Докорінна зміна традиційної освітньої системи породжує нові вимоги, які спонукають налаштованих на творчість педагогів створити кожному, хто навчається, сприятливі умови для реалізації потенційних можливостей особистості на основі активізації її творчого саморозвитку. Проте, слід пам'ятати, що якісне реформування української школи можливе за умов опанування найкращих європейських зразків із урахуванням національного ґрунту, культурно-історичних цінностей, традицій та духовності нашого народу. Ми сподіваємося, що наша

наукова розвідка сприятиме подальшому пошуку оптимальних форм переходу освітньої системи до функціонування на нових засадах.

Перспективним напрямом подальших наукових досліджень є вивчення історичних особливостей оцінювання знань учнів, оцінка якості навчання в школах Німеччини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Воробьев Н., Иванова Н. Модернизация учебного процесса в средней школе Германии// Педагогика. – 2002. – № 7. – С.96-106.
2. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
3. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика/ Пер. с нем. – М.: Педагогика, 1991. – 240 с.
4. Локшина О. Контроль та оцінка успішності учнів у школах Західної Європи. – К.: КМІУВ імені Б.Грінченка, 2002. – 52 с.
5. Національна доктрина розвитку освіти (17 квітня 2002 р.)// Історія української школи і педагогіки: Хрестоматія/ Упоряд. О.О.Любар; За ред. В.Г.Кременя. – К.: Т-во “Знання”, КОО, 2003. – 766 с.
6. Підласний І.П. Діагностика та експертиза педагогічних проєктів: Навчальний посібник. – К.: Україна, 1998. – 343 с.
7. Соф'янци Е., Чернікова Л. Теорія та практика моніторингового підходу до управління якістю освіти// Педагогічна скарбниця Донеччини. – 2002. – № 2. – С.4-5.
8. Bohl T. Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht. – Neuwied; Krieffel: Luchterhand, 2001. – 121 s.
9. Burkard C., Eikenbusch G. Kleines Wörterbuch der „Evaluation in der Schule“// Pädagogik. – 2001. – № 11. – S. 38-39.
10. Grunder H.-U., Bohl T. Neue Formen der Leistungsbeurteilung in den Sekundarstufen I und II. – Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2001. – 470 s.
11. Grunder H.-U., Bohl T., Broszat K. Neue Lernformen – neue Beurteilungsformen?// Pädagogik. – 2001. – № 11. – S. 45-48.

Наталія МИКИТЕНКО

МЕЗО- ТА МАКРОРІВНІ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ У КАНАДІ (РОБОТА З ГРУПАМИ, ГРОМАДАМИ ТА ВПЛИВ НА СОЦІАЛЬНУ ПОЛІТИКУ)

Оскільки у попередній статті [1] ми здійснили загальний огляд функціонування закладів практичної соціальної роботи у Канаді, а також дещо детальніше розглянули особливості діяльності фахівців сфери соціальних послуг на рівнях роботи з окремими особами та сім'ями, запропонована стаття присвячується проблемам соціальної роботи з групами, громадами та впливу соціальних працівників на формування соціальної політики.

Сучасна практика соціальної роботи, власне на рівнях роботи з групами, громадами та на рівні формування соціальної політики, тісно пов'язана з суспільними, економічними та політичними проблемами і змінами, що відбуваються у суспільстві, й включає широкий спектр видів діяльності, спрямованих на вирішення цих проблем та задоволення потреб членів певних груп, громад та суспільства загалом. Відображення особливостей роботи соціальних працівників на цих рівнях практики – *мета* проведення даного дослідження і написання цієї статті.

Проблеми вдосконалення змісту, методів, засобів та форм практичної діяльності соціальних працівників на рівнях соціальної роботи з групами та громадами, а також у процесі формування та впливу на соціальну політику досліджували: Л. Пал [14], Г. Сіпоран [20], Е. Месбур [12], Е. Лайтман [11], Д. Гіл [9], Дж. Флінн [8], Дж. Шоплер [18], М. Блондін [5], Д. Пірс [15] та ін.

Послідовно розглянемо особливості роботи працівників сфери соціальних послуг на кожному із цих рівнів.

Соціальна робота з групами

Бурхливий розвиток соціальної роботи у групах припадає в Канаді на середину ХХ століття. Дж.Шоплер та М.Галінський [18] підкреслюють, що цю епоху соціальної роботи

характеризує такий факт: більшість науковців і теоретиків прийшли до визначення спільних цілей і завдань соціальної роботи з групами.

На сучасному етапі практика професійної роботи з групами ставить перед соціальним працівником певні ключові завдання: розуміння розвитку групи, володіння базою теоретичних категорій, планування основних етапів процесу втручання, а також наголос на перспективі розвитку кожного члена групи у його соціальній системі. У 1996 році теоретик і практик соціальної роботи у Канаді Еллен Месбур, у співпраці з Ф.Марра та К.Вебб, проаналізували роботу 32 агенцій соціальної роботи у Торонто [12]. Як виявили дослідники, соціальні працівники у клініках та агенціях соціальної роботи, будинках проживання, інших організаціях, а також у помешканнях клієнтів працюють із близько 90 типами груп. Процес роботи з переважною кількістю цих груп є короткотривалим (16 тижнів або менше). Більше половини груп є групами закритого типу, функціонування яких спрямоване не лише на взаємну допомогу і самопомогу, а й на досягнення певної мети. Практика соціальної роботи з групами поділяє усі категорії та типи груп на так звані “відкриті” й “закриті”. Група закритого типу не допускає введення нових членів після початку її роботи. Така стабільність членства, з одного боку, сприяє більшому об’єднанню групи. З іншого боку, відсутність змін у складі особливо довготривалої групи може перешкоджати її розвитку та сприяти недостатній стимуляції членів. Група відкритого типу допускає введення нових членів на будь-якому етапі роботи. Мета професійного втручання виступає основним чинником, що визначає категорію групи, яка формується. У практиці соціальної роботи Канади існує дві широкі категорії груп (згідно поділу Р. Тоусланда та Р. Ріваса [21]):

- 1-ша категорія – лікувальні групи. Вони сприяють особистій позитивній зміні кожного із своїх членів, покращенню особистого і соціального функціонування. Їх основною метою є задоволення соціально-емоційних потреб членів.

- 2 – га категорія – групи, спрямовані на виконання певних завдань. Метою роботи таких груп є, на противагу лікувальним групам, не задоволення особистих потреб їх членів, а досягнення зміни у контексті середовища та зосередження уваги на соціальних змінах.

У межах першої категорії (лікувальних груп) існує ще кілька типів груп, серед яких:

1. *Терапевтичні групи.* Члени таких груп – здебільшого досить емоційно вразливі особи, яким важко справлятися з серйозними особистими проблемами. Соціальний працівник, який спеціалізується у роботі з групами, в даному випадку, повинен бути дуже майстерним, високо кваліфікованим фахівцем. Він повинен розуміти поведінку групи та її динаміку, щоб у кінцевому результаті досягти бажаної зміни. Завданням терапевтичної групи, як і соціальної роботи з індивідами, є змусити членів цієї групи глибше розібратися у першопричинах своїх проблем і, у співпраці із соціальним працівником, розробити одну чи кілька стратегій їх вирішення і досягнення позитивних змін. Практика соціальної роботи з групами у Канаді налічує 4 різновиди терапевтичних груп:

- а) *група особистісного зростання* – терапевтична група, основною метою діяльності якої є розвиток навичок міжособистісного спілкування і сприяння позитивній зміні кожного окремого її члена;

- б) *структурована група* має багато спільного з освітніми групами. Робота структурованої групи, здебільшого, присвячена розгляду певної теми, наприклад: майстерність спілкування, опанування стресом, насильство у сім’ї і т.д.;

- в) *консультаційна група* (групове консультування)- короткотермінова група, що фокусує увагу на консультуванні членів щодо поведінки у стресовій ситуації. Програма роботи такої групи може включати профілактику та освіту;

- г) *група самопомоги* – мала волонтерська групова структура. Її члени зазвичай однолітки, які формують таку групу і організують зустрічі для надання взаємної допомоги у подоланні певних спільних проблем, в такий спосіб спричинюючи бажані особисті і соціальні зміни.

2. *Освітні групи* створюються з метою надання своїм членам знань та інформації стосовно важливих аспектів сімейного та соціального життя. Заняття у освітніх групах проводяться, здебільшого, у формі тренінгів. У практиці роботи освітніх груп Канади серед найпоширеніших проблем, яким присвячується переважна більшість тренінгів, можемо

виділити: освіта батьків та практика виховання дітей, поведінка у кризовій ситуації, стосунки між подружжям та стосунки між батьками і дітьми, насильство.

3. *Групи відпочинку* забезпечують своїх членів різними видами діяльності, розваг та занять спортом. Більшість таких груп – волонтерські об'єднання. У Канаді діяльність груп відпочинку орієнтується, в основному, на молодь. Координатор з питань освіти громадськості Клініки Громадського Здоров'я м.Вінніпег, Джеремі Бакнер вважає, що відпочинок, заняття спортом та позитивне спілкування між представниками однієї вікової групи допомагають сформувати характер і запобігти скоєнню злочинів та здійсненню правопорушень серед молоді, пропонуючи альтернативу проведенню вільного часу на вулиці.

Успішний результат професійного втручання у роботі з групами вимагає, щоб соціальний працівник – фахівець по роботі з групами – ретельно продумував такі найважливіші етапи роботи з групою, як: планування, проведення курсу занять, оцінювання та завершення роботи. Дуже важливими питаннями етапу підготовки до роботи є визначення структури групи, її кількості та підбору членів. Соціальний працівник повинен ретельно оцінити готовність членів до роботи в групі, а також їхню зацікавленість змістом роботи. Кожного потенційного члена групи потрібно проінформувати щодо тем та проблем, які розглядатимуться у процесі діяльності. Окрім цього, важливо надати членам групи право самостійно підбирати тематику занять, пропонувати власні шляхи вирішення проблем та запровадження змін на краще у власному житті, вільно висловлюватися з усіх питань, які розглядаються на заняттях.

Основним критерієм підбору членів групи є потенційний внесок членів у розвиток групи або їхня непродуктивність (стан активної кризи, активного психозу, суїцидного психозу).

Тривалість роботи групи – окрема і дуже важлива характеристика ефективності її роботи. Робота короткотермінових груп різних типів є ефективною для вирішення багатьох проблем, хоча мета формування певних груп вимагає довготривалої роботи. Стандарт тривалості діяльності терапевтичних та освітніх груп – 10-16 тижнів. Досить часто, якщо зустрічі групи продовжуються понад 12-14 тижнів, більшість її членів перестає відвідувати ці зустрічі.

На ранній стадії роботи з групою соціальний працівник повинен визначити основні напрямки діяльності групи і, що дуже важливо, створити атмосферу взаємної довіри і підтримки. Разом з учасниками групи, він розробляє норми поведінки та роботи під час групових занять. У той час, як на ранній стадії роботи групи її керівник запрошує членів до активної участі у всіх видах діяльності з метою налагодження чіткої системи роботи (зокрема, реалізації принципів послідовності та наступності на різних етапах роботи), то в подальшому учасники безпосередньо активно взаємодіють один з одним. Важливим у процесі розвитку групи є питання контролю та дотримання норм поведінки, встановлених самими учасниками групи, а також вирішення конфліктних ситуацій. Контроль здійснюється, здебільшого, соціальним працівником – керівником групи, який, використовуючи прийоми психотерапевтичного втручання, заохочує саморозкриття учасників, забезпечує конструктивну конфронтацію і зворотній зв'язок. На заключному етапі у практиці соціальної роботи з групами у Канаді важливо, спільно з усіма учасниками групи, обговорити і оцінити її роботу та розвиток. Керівник повинен, виражаючи об'єктивне ставлення до участі усіх членів, мотивації, взаємодії, а також емоційного клімату підсумувати результати роботи групи.

Такі аспекти, як мотивація активної участі членів групи у розвитку самої групи, їх взаємодія, емоційний мікроклімат, солідарність та підтримка серед членів групи, а також продуктивність їх роботи, яка характеризується рівнем досягнення мети, складають основні критерії оцінювання рівня розвитку групи. Р.Тоусланд та Р.Рівас [21, 368] наголошують, що процес оцінювання роботи групи повинен характеризуватись більш узагальненим підходом і включати такі елементи, як планування роботи, керівництво групою, розвиток групи та оцінка ефективності застосованих методів роботи.

Вплив групи на кожного окремого члена у процесі професійного втручання, надання допомоги та досягнення позитивної зміни у загальній практиці соціальної роботи є дуже вагомим. Саме тому сучасні теоретики і практики соціальної роботи відводять методів соціальної роботи з групами особливе місце серед рівнів практики соціальної роботи.

Соціальна робота з громадами

Цей рівень практичної соціальної роботи передбачає надання соціальних послуг громадам неповносправних, малозабезпечених, психічно не врівноважених осіб, а також членам різних територіальних і громадських об'єднань і орієнтується, в першу чергу, на потреби членів таких громад. Особливість канадської практики соціальної роботи з громадськістю полягає у тому, що в цій країні сформувались п'ять основних її напрямків (багато теоретиків соціальної роботи називають їх моделями практики соціальної роботи з громадськістю [13; 22; 2; 3]), які за певних умов історичного розвитку суспільства мали на меті задоволення потреб соціального здоров'я населення п'яти великих територіальних регіонів. Розглянемо більш детально сутність кожного напрямку соціальної роботи з громадами.

Першим таким напрямком став соціальний рух за економічний розвиток громадськості. Канадські вчені називають цей рух "антігонішським". Така назва походить від назви університету м. Антігоніш у провінції Нова Скотія. Науковці цього університету своїми дослідженнями та працями намагались вплинути на свідомість населення Канади, пояснюючи причини злиденності у роки депресії. Велику увагу прихильники цього напрямку, зокрема М. Коуді, приділяють співпраці з навчальними закладами, а також залученню високоосвічених волонтерів з метою здобуття певних знань та засвоєння практичного досвіду дорослим населенням під час просвітницьких зустрічей. Це, згідно з баченням М. Коуді, забезпечить можливість економічного, соціального та культурного розвитку громади [10]. М. Коуді виділяє три обов'язкових етапи роботи руху громадського економічного розвитку: визначення потреб місцевої громади; визначення запланованих громадою шляхів забезпечення цих потреб; колективна дія-відповідь. Започаткована науковцями університету м. Антігоніш, модель соціальної роботи з громадськістю у напрямку економічного розвитку діяла так добре, що протягом досить довгого часу учасники руху економічного розвитку були переконані, що вони знаходяться на шляху до вирішення глобальної проблеми бідності.

Наступний вагомий напрямок соціальної роботи з громадськістю, як стверджує М. Блондін [4], розвинувся у Квебеку. Цей напрям під назвою "соціальна анімація" запозичив багатий досвід французької прикладної соціології. Ключова роль цього напрямку у соціальній роботі з громадою відводиться так званому "аніматору", тобто лідеру організаційної структури, який несе відповідальність за її діяльність. Послідовність роботи у напрямку вирішення певних громадських проблем під керівництвом "аніматора" включає: аналіз ситуації, що склалася; пошук рішень; визначення завдань; реалізацію певних заходів; оцінювання результатів. Практична соціальна робота згідно моделі "соціальної анімації" у Квебеку є актуальною дотепер і базується на принципі максимального залучення місцевого населення, для якого автономія та право самовизначення є принципово важливими.

Третій напрямок роботи з громадськістю – "залучальне" дослідження – зародився і одержав визнання у Торонто та Південно-Західному Онтаріо. Він полягав у дослідженні та визначенні проблемних аспектів життя місцевого населення (наприклад, за допомогою опитування) і організації ретельно прорахованих проектів їх усунення. Так, за даними досліджень К. Бенкса [4], у цих регіонах діяло недостатньо, для забезпечення потреб населення, центрів охорони та підтримки здоров'я. Виявлення такої існуючої проблеми, здійснення аналізу можливостей її вирішення та комплекс безпосередніх заходів, спрямованих на її вирішення, – реальний приклад роботи з громадськістю у регіоні Онтаріо за моделлю "залучального" дослідження.

Четвертий напрямок пов'язаний із обслуговуванням населення великих віддалених територіальних одиниць. У багатьох сільських місцевостях Канади один соціальний працівник обслуговує населення досить значної території. Оскільки він є єдиною особою, яка надає професійну соціальну підтримку, йому доводиться у процесі професійної діяльності тісно співпрацювати з медиками, священиками і навіть працівниками поліції, котрі обслуговують жителів цього регіону, а також вирішувати чимало проблем, які мають місце саме у сільській місцевості. Працюючи в цьому напрямку, соціальні працівники сільських місцевостей шляхом проведення опитувань, бесід, організації зустрічей, повинні визначати першочергові потреби місцевого населення, а також залучати його до прийняття конструктивних рішень та активних дій.

Останній, п'ятий напрямок соціальної роботи з громадськістю – соціальна підтримка. Модель соціальної підтримки населення було розроблено і спонсоровано Школою Соціальної

Роботи університету м. Брітіш Колумбія у 1991 році. Вона акцентує увагу на встановленні тісних зв'язків між самотніми соціально неадаптованими членами суспільства, в першу чергу – жінками. Соціальні працівники визначають категорію людей, що мають ідентичні проблеми, допомагають їм об'єднатись і спільними зусиллями вирішувати їхні проблеми та здобувати навички соціалізації. У процесі сумісної роботи неадаптованих членів громади соціальний працівник, зазвичай, виконує роль дорадника, будуючи свою роботу на трьох основних етапах соціальної роботи з громадськістю, що включають: вивчення потреб членів громади; ознайомлення з рішеннями щодо пошуку шляхів виходу із проблемної ситуації, запропонованими членами громади; прийняття спільного рішення; активні дії з метою досягнення позитивної зміни.

Як впливає з короткої характеристики п'яти основних напрямків розвитку соціальної роботи з громадськістю у Канаді, загальна практика соціальної роботи виділяє три типи громад:

- географічна громада – група людей, які проживають на певній території (наприклад, село, місто, регіон, країна);
- громада, сформована за ознаками та функціями – група людей, які поділяють спільні ознаки, або їм притаманний спільний фактор: соціально-економічний статус, раса, етнічна приналежність, релігія, стать;
- громада за інтересами – група людей, що поділяють або переслідують певні спільні інтереси. Спільний інтерес, здебільшого, виступає основною визначною характеристикою групи (таким спільним інтересом може бути, наприклад, запобігання та вирішення проблеми насильства у сім'ї, боротьба з бідністю або профілактика адиктивної поведінки).

Хоча практика соціальної роботи у Канаді характеризується різноманітністю напрямків, а також типів громад (суб'єктів такої діяльності), етапи роботи з кожною із них є практично ідентичними: аналіз ситуації та визначення проблеми; встановлення хороших робочих стосунків; розробка і прийняття спільних рішень; безпосередня дія, що передбачає використання стратегій зміни; оцінювання та завершення роботи.

Вплив на формування соціальної політики

Соціальна політика виділяється у контексті канадської соціальної роботи як найвагоміший рівень загальної практики. Власне соціальна політика відіграє ключову роль у вирішенні того, яким чином і наскільки ефективно соціальний працівник може задовільняти потреби клієнтів. Етичний кодекс Канадської Асоціації Соціальних Працівників містить пункт про етичну відповідальність фахівців соціальної сфери, діяльність яких спрямована на соціальні зміни в суспільстві. У вступі до нього зазначається: “Соціальний працівник повинен заохочувати зміну, як з урахуванням інтересів окремого клієнта, так і для блага суспільства, навколишнього середовища та людства загалом” [6]. Цей пункт Етичного Кодексу звертає особливу увагу на вирішення таких проблем соціальної політики, як усунення дискримінації, рівний розподіл ресурсів, вільний доступ усіх членів суспільства до ресурсів та послуг, перспективи реалізації кожної особистості, захист навколишнього середовища та забезпечення соціальної справедливості.

Теоретики соціальної роботи до сьогоднішнього дня ведуть дискусію з приводу того, які сфери суспільного життя обіймає соціальна політика. Питання полягає у тому, чи соціальна політика здійснюється лише з метою надання таких соціальних послуг, як фінансовий соціальний захист, соціальне забезпечення дітей або дорадництво; чи вона включає ще й суміжні сфери: освіту, охорону здоров'я, певні аспекти економічної політики (удосконалення трудового законодавства, зменшення бюджетного дефіциту). Більшість канадських науковців підтримує точку зору, яка передбачає тісні зв'язки між соціальною політикою та певними аспектами економічної політики, серед них: К.Кольєр [7], Г.Терновецькі, Г.Річез [17], Ф.Тестер [25], Е.Лайтман [11].

Згідно з баченням Л.Пал [14], соціальна політика включає низку заходів запланованих урядом чи владою з метою вирішення певної суспільної проблеми (чи проблем). Дж.Флінн [8] дещо уточнює це визначення соціальної політики, обмежуючи коло питань, які вона має на меті вирішувати, сферами громадського здоров'я, безпеки та добробуту.

Д.Пірс [16] визначає кілька рівнів, на яких здійснюються різні форми реалізації соціальної політики: федеральний уряд, провінційна та місцева влада і так звані “малі системи

соціальної політики” [8], що включають установи по наданню соціальних послуг та професійні асоціації. Фахівців-практиків, які спеціалізуються у роботі з індивідами та сім'ями, Д.Пірс розглядає як елемент і рівень реалізації соціальної політики. І власне цей рівень, згідно з його баченням, забезпечує розуміння доцільності проведення заходів соціальної політики та відображає відповідну реакцію клієнтів на заходи соціальної політики та соціальні послуги.

Науковці Д.Гіл [9, 19-20], Р.Перлман та А.Гурін [15] окреслюють загальну модель розвитку соціальної політики, яка є універсальною для різних рівнів та систем реалізації її форм. Їхня модель включає такі етапи: дослідження проблеми, досягнення згоди щодо мети реалізації певних заходів, визначення та відбір альтернативних шляхів подолання проблеми, реалізації політики і оцінювання результату її впровадження.

Така модель є дуже узагальненою, оскільки реалізація заходів соціальної політики – комплексний процес, адже соціальна політика може здійснюватися на міжнародному рівні, державному, провінційному, місцевому рівнях влади, а також в межах кожного окремого закладу соціальної роботи.

Соціальну політику Канади дуже влучно характеризує термін “розподілений суверенітет”, запропонований Р.ван Лооном та М.Вайтінгтоном [23]. Він означає, що сфера повноважень стосовно одних аспектів розвитку соціальної політики надається федеральному уряду країни, в той час повноваження щодо інших її аспектів належать провінційним урядам. Так, федеральний уряд забезпечує формування і дотримання законодавчої бази та здійснює впровадження заходів соціальної політики на рівні держави, а уряди провінцій у межах своїх територіальних кордонів несуть відповідальність за організацію, управління та підтримку розвитку діяльності лікарень, притулків, добродійних організацій, фондів, інституцій, в'язниць і виправних закладів. Крім цього, вони вносять корективи і поправки до законодавчих актів регулювання практики соціальної роботи з урахуванням географічних, культурних та інших особливостей регіону.

Такий устрій соціальної політики Канади підтримував конституційний Акт 1982 року. Проте, останнім часом, простежується тенденція до обмеження ролі провінційних урядів у реалізації соціальної політики, особливо прийнятті і введенні у дію її нормативно-законодавчих документів.

Діяльність більшості місцевих урядів на сучасному етапі характеризується дуже обмеженим колом повноважень у галузі соціальної політики: вони не надають соціальних послуг та жодним чином не впливають на створення та регулювання законодавчої бази соціальної політики регіону. Уряди Нової Шотландії та Онтаріо реалізують соціальні послуги у сферах надання соціальної допомоги, соціального забезпечення дітей, грошового асигнування дитячої опіки, матеріального забезпечення опіки літніх людей. Це означає, що місцеві уряди цих провінцій відіграють ключову роль у визначенні обсягу і прийнятті річного бюджету у цих сферах.

Незалежно від того, чи соціальна політика має на меті зміни на державному, провінційному, місцевому рівні, чи на рівні агенції або закладу соціальної роботи, зусилля фахівців соціальної сфери позитивно впливають на процес налагодження стосунків між індивідами, групами, громадами і соціальними установами, таким чином сприяючи покращенню соціального функціонування та добробуту і окремих клієнтів, і населення певного регіону. Соціальному працівникові варто робити особливий акцент на позитивній зміні у житті як окремого клієнта, так і суспільства загалом, а також на розвитку групи чи громади на кожному із етапів її діяльності. Він повинен бути висококваліфікованим фахівцем, здатним розробити і реалізувати спеціальні методи професійного втручання та оцінити результати своєї роботи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Микитенко Н.О. Особливості соціальної роботи в Канаді на мікрорівні (робота з окремими особами та сім'ями)// Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. – 2004. – №5. – С. 209-215.
2. Banks C., Mangan M. The Company of Neighbours; Community Development Action Research. – Toronto: University of Toronto Press, 1997. – 181 p.

3. Banks C., Wideman G. "The Company of Neighbours' Building Social Support through the Use of Ethnography// *International Social Work*. – July, 1996. – Vol. 39, №3. – P. 21-23.
4. Banks K. *Community Social Work Practice Across Canada*// Turner F. *Social Work Practice: a Canadian Perspective*. – Ontario, 1999. – P.230.
5. Blondin M. *Social Animation: as Developed and Practised by Le Conseil des Oeuvres de Montreal*. – Ottawa: Community Funds and Councils of Canada, 1968. – 123 p.
6. Canadian Association of Social Workers. *Code of Ethics*. – Ottawa, 1994. – 177 p.
7. Collier K. *Social Policy versus Regional Trading Blocks in the Global System: NAFTA, the EEC and Asia/Canadian Review of Social Policy*. – 1995. – № 35 (1), P. 50-59.
8. Flynn J. *Social Agency Policy: Analysis and Presentation for Community Practice*. – Chicago; Nelson – Hall Publishers, 1992. – 232 p.
9. Gil D. *Unravelling Social Policy (4th ed.)*. – Vermont: Shenkman Books, Inc., 1990. – 330 p.
10. Laidlaw A. *Writings and Speeches of M. M. Coady* // Laidlaw A.(ed.). *The Man from Margaree* – Toronto : Mc Clelland and Stewart, Ltd., 1971. – P. 91-92.
11. Lightman E. *Support for Social Welfare in Canada and the United States*// *Canadian Review of Social Policy*. – 1991. – № 28 (2). – P. 9-27.
12. Mesbur E. *Social Group Practice: The Canadian Experience*// Turner F. *Social Work Practice: a Canadian Perspective*. – Ontario, 1999. – P. 212.
13. Morningside Toronto Peter Gzowski *Sharing Recipies With a Study Group in Antigonish, Honouring Father Moses Coady and the Continuing Movement*// CBC. – 1996. – December, 26.
14. Pal L. *Public Policy Analysis: An Introduction*. 2nd ed. – Scarborough, Ont.: Nelson Canada, 1992. – 303 p.
15. Perlman R., Gurin A. *Community Organization and Social Planning*. – New York: John Wiley and Sons, 1972. – 292 p.
16. Pierce D. *Policy for Social Work Practitioner*. – New York: Longman, 1984. – 246 p.
17. Riches G., Ternowetsky G. *Unemployment and Welfare: Social Policy and the Work of Social Work*. – Toronto: Garamond Press, 1990. – 189 p.
18. Schopler J., Galinsky M. *Meeting practice needs: conceptualizing the open-ended group*// *Social Work with Groups*. – 1984. – 7 (2). – P.3-19.
19. Siporan H. *Introduction to Social Work Practice*. – New York: Macmillan, 1975. – 186 p.
20. Tester F. *The Disencanted Democracy: Canada in the Global Economy of the 1990's*// *Canadian Review of Social Policy*. – 1992. – № 29/30 (½). – P. 132-157.
21. Toseland R., Rivas R. *An introduction to group work practice*. – New York: Macmillan, 1984. – 385 p.
22. Usher S. *Community Care and Participatory Research* // Alary J. (ed.) *Trans.* – Montreal: Nu – Age Editions, 1990. – P. 76.
23. Van Loon R., Whittington M. *The Canadian Political System: Environment, Structure and Process (2 nd ed.)*. – Toronto: Mc Graw – Hill Ryerson, 1976. – 238 p.

Галина ВОРОНКА

МОДУЛЬНА ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ШКОЛАХ БІЗНЕСУ В КАНАДІ ТА ВЕЛИКОБРИТАНІЇ

Ідея модульного навчання виникла наприкінці 60-х рр. ХХ ст. як удосконалений варіант програмованого навчання. Впровадження модульної системи розпочалося у 1972 р. У сучасній педагогічній науці сутність модульного навчання розуміють як сукупність адаптованих освітніх програм, складених у цілях індивідуального вивчення курсу.

Існують декілька дидактичних версій модульного навчання. В американській дидактичній практиці – це послідовність занять, наповнених відносно відокремленим дидактичним змістом, які характеризуються організаційною різноманітністю і реалізуються як програма індивідуального навчання. У цій версії головна увага зосереджується на структурно-організаційних компонентах навчального процесу, акцентується організаційний модуль, а не змістовий.

В англійській модульній версії одна з вимог полягає у необхідності формування поєднаної групи ідей, знань, які мають бути передані оптимальними дидактичними способами, що відповідають природі цих знань. У цій версії наголошується дидактично-змістовий елемент.

В українській модульній версії – передбачене поетапне, від компонента до компонента (цілі, зміст, форми, технології, результати навчання) перетворення традиційної освітньої

системи на інноваційно-розвивальну. В українській версії аналізуються теорія, методологія, технологія, експериментальна практика. Українська теорія модульного навчання спрямована на створення інноваційної освітньої інституції [1; 2; 3].

Принцип модульної організації навчального процесу полягає не лише в дистрибуції навчального матеріалу за частинами або блоками (блоково-модульний підхід до структурування змісту), а й в орієнтації тих, хто навчається, на самостійне або з незначною педагогічною підтримкою вивчення автономних порцій адаптованого матеріалу. Адаптованість матеріалу виявляється у врахуванні інтелектуально-особистісних можливостей студентів, самостійність навчання – у вивченні індивідуальних академічних програм, в яких сформульовані цілі, методичні інструкції, до яких входять план дій, банк інформації. Функції викладача як організатора взаємодії варіюються від інформаційно-контролюючих до консультативно-координуючих, завдання викладача – формувати паритетні соціальні, особистісні впливи. Корекція навчального процесу відбувається після визначення рівнів асиміляції фрагментів змісту навчального матеріалу. У цьому здійснюється індивідуалізація процесу навчання [2; 3; 4, 340-341].

У школах бізнесу у Канаді та Великобританії пропонують спектр автономних та інкорпорованих до академічних економічних програм рівнів бакалаврату і магістратури модульних курсів. Пропоновані модульні курси – різного академічного статусу, функціонального призначення, інформаційного змісту, академічного навантаження (оцінювання у системі заліково-кредитних одиниць). Існують академічні особливості у пропозиції модульних курсів у системах вищої освіти у Канаді та Великобританії. У статті розглянуто варіативні моделі модульних курсів, структурованих до канадських, британських академічних програм.

Стаття містить інформацію таксономічного характеру щодо структурування додипломних і післядипломних економічних програм у системі університетів у Канаді та Великобританії. *Мета статті* – висвітлити результати аналізу запропонованих у межах навчальних програм модульних курсів у школах бізнесу в Канаді та Великобританії. Використаний у статті матеріал – оглядово-когнітивного значення.

Модуль – короткотерміновий академічний курс (тривалість протягом 1-го-2-ох семестрів), раціональної інформаційної будови, спрямований на самостійне опрацювання навчального матеріалу, розвиток практичних професійних умінь і навичок, структурований з відносно незалежних навчальних елементів, інкорпорований до структури екстенсивної академічної програми.

Університет у м. Атабаска – “відкритий” університет на території Канади, навчання у ньому здійснюють винятково у дистанційному режимі (11 тис. студентів бакалаврату на території країни).

Статус слухача кваліфікаційних дипломних курсів університету набуває кожний, кого офіційно реєструють, хто закінчує вивчення одного модульного курсу із кінцевим складанням підсумкового іспиту протягом восьми місяців. Загальний принцип функціонування університету – реалізація “тотально портативних” програм, які переміщуються зі слухачами всюди, куди вони беруть із собою комп’ютер.

Реалізація режиму дистанційного навчання у вивченні модульного курсу на рівні магістратури полягає у виконанні самокоректованих вправ, одного “курсого” багатокомпонентного завдання, вивченні практично спрямованих і самооцінованих елективів, складанні тригодинного фундаментального кінцевого іспиту. Для набуття статусу студента стаціонарної форми магістерського навчання в університеті провінції Альберта кандидатам необхідно обрати для навчання щонайменше 3 курси протягом семестру. Шкала оцінювання вивчення курсів у цьому університеті – 9-5 балів: 9 – “найвищий рівень”, 5 – “найнижчий”. У канадських університетах, де право складання академічної програми належить студентам, функціонують “дорадчі комітети”, члени яких виконують обов’язки супервізії або ревізії побудованих студентами навчальних програм. Реєстрація в університеті – підстава консультування у складанні програми. Виконання програми контролюють хоча б раз у рік.

Крім модульних курсів “основних”, академічних, у цілях педагогічної підтримки студентів, слухачів у канадських школах бізнесу реалізують курси “допоміжні”, інструктивно-

методичні: двотижневі математичні, економетричні курси ревіталізації знань для щойно зарахованих, без оплати і нарахування кредитних балів (ун-т провінції Альберта) [5, 12]; курс “будівництва команди” або “орієнтаційний” для зарахованих до програми “МДУ” (“Магістр ділового управління”) полягає у проведенні перед початком навчального року семінарів з менеджменту, розвитку комп’ютерних умінь (ун-т провінції Альберта) [6, 2]; “програму літньої інтернатури” – 16-тижневого періоду зайнятості слухачів магістратури в організації бізнесу (ун-т провінції Альберта) [6, 2]; “літні сесійні курси” – вивчення курсів, пропущених протягом навчального року (з причин академічного перенавантаження, дефіциту часу), з метою інтенсифікації вивчення програми (внаслідок неможливості вибору курсів: їх пропонують 500), з метою спілкування з відомими лекторами, подорожування, інновативних курсів, пропозиція яких можлива тільки у літній період (кількість студентів, які одночасно відвідують курси – 7 тис. осіб) (ун-т провінції Манітоба) [7, 6]. Засобами мережі Канадського віртуального університету” (КВУ) можливе вивчення 250-ти ступеневих, дипломних, сертифікатних програм, 2 тис. модульних курсів, викладених англійською та французькою мовами.

Післядипломні навчальні програми, які пропонують в університетах Великобританії, – гнучкої модульної структури, складаються з модифікованих курсів-модулів. Навчаючись за програмою у стаціонарному режимі, слухачі відвідують 8 модульних курсів протягом навчального року, 4-5 курсів одночасно протягом семестру. Кожний модульний курс оцінюють у 10-60 кредитних балів залежно від тривалості й складності, курси вивчають, акумулюючи кредити.

Модулі класифікують за ступеневими рівнями програм: рівень 0 (підготовчий), рівні 1, 2, 3 (сертифікатний, дипломний, бакалаврський), рівень “М” (післядипломний, магістерський), за функціональним призначенням: обов’язкові, спеціальні, елективні. Впроваджують “науково-тренувальні” модульні курси, в яких викладають основи інформатики, етики, законодавства, розкривають філософські основи, принципи методології й аналізу здійснених наукових досліджень, розвивають навички користування комп’ютером, komponування наукової роботи, спілкування в інтелектуальному середовищі, читання наукової літератури, усної і письмової передачі наукової інформації.

Навчальний процес – комплексної будови, багатоелементної структури, для участі в ньому необхідне володіння сукупністю практичних навичок у засвоєнні знань. До навчальних програм входять „спеціальні навчальні” курси, слухачів яких забезпечують пакетами матеріалів з розвитку навичок самостійної навчальної діяльності. “Розвиваючі” курси призначені для ознайомлення студентів з науковими працями викладачів, рівнем і сферою їх експертизи.

Курси англійської мови для тих, хто вступив до університету або навчається у ньому, тривають 1, 2, 3 місяці. Курси – досесійні, міжсесійні, англійської для ведення бізнесу, англійської як фундаментальної дисципліни, англійської для ведення бізнесу і розвитку міжнародних відносин, англійської мови і британської культури, англійської для вивчення менеджменту, ділової англійської, англійської для академічних потреб, англійської для подорожей і туризму, англійської для користувачів Інтернет. В університетах організовано одно-, двосеместрові курси міждержавного обміну контингентами студентів. Понад 200 студентів стали учасниками акції академічного обміну в університеті “Метрополітен” у Лідсі в 1999-2000 н.р. [8, 15].

Специфічно університетські курси можна класифікувати як “реєстрові”, “індукційні”, “випробувальні”, “довільного темпу навчання”, “інтерсеместрові”. В університеті у Стретклайді, де дотримуються принципів глобального громадянства, проводять політику екологізації відносин, до навчальних програм обов’язково входить екологічний модульний курс [9, 18]. Поєднання модульних курсів додипломного і післядипломного рівнів, післядипломного рівня в одній програмі можливе будь-яке, якщо зумовлене академічними або виробничими потребами.

Післядипломні модульні програми реалізують засобами інтерактивних методів навчання. Основними формами навчальної діяльності на території кампусу залишаються лекції, сесійні заняття. Групові форми роботи в аудиторії – фон навчального процесу. Як парадигма професійної діяльності колективні форми взаємодії характерні для виробничого середовища, в якому працюватимуть фахівці, в процесі групової роботи у майбутніх спеціалістів розвивають

реалістично-практичні навички – вміння працювати в команді, на спільну перспективу, спілкуватися, розподіляти ресурси, розділяти відповідальність. Семінари, дискусії зі спеціальних проблем проводять, як правило, на основі доповідей експертів (викладачів, запрошених лекторів). Тьюторіали – дискусії у малій групі, проводять з обраної теми, з використанням тематичних матеріалів. Уміння усної презентації матеріалу – одна з вимог працедавців.

Екзаменаційне опитування – елемент магістерської програми, що служить об'єктивним індикатором знань студентів, показником їхніх умінь діяти у відсутності інформаційних матеріалів або при лімітованій їх кількості. В умовах обмеженого терміну екзаменаційного розкриття матеріалу необхідно володіти вмінням висловити або викласти певний обсяг інформації. Курси екзаменаційної підготовки, брошури з розвитку екзаменаційної техніки – засоби підготовки до семестрових або ініційованих викладачем іспитів.

Розробка проекту – індивідуальний або груповий вид науково-пошукової роботи. Доповідь або звіт являють собою фіксацію аналізу проблеми, теми, ситуації, гіпотези, закладених у проекті, студентом-проектантом або групою учасників проекту. Крім умінь досягати виробничих результатів, важливе значення має розвиток навичок управління процесом дослідження, найбільш раціональне його спрямування. У написанні звітів і особливо есе, які є елементами британської академічної культури, як і у здійсненні проектних чи виконанні творчих видів роботи, необхідне удосконалене вміння аргументувати і аналізувати. У сфері виробництва, у галузі економіки застосування аналітичних умінь – частина щоденного професійного життя. У звітах і есе слухачі магістерських курсів автоматизують уміння аргументації на різних рівнях аналізу, критично аналізують і підсумовують інформаційні дані. Всі результати пошуково-експериментальної діяльності студентів протягом періоду навчання фіксуються в екстенсивному виді наукової роботи – дисертаційному дослідженні.

Висновки і перспективи подальших наукових досліджень. Модульна структура додипломних і післядипломних навчально-дослідних програм, педагогічна організація академічного процесу на ступенях додипломної і післядипломної освіти у системі університетів Канади і Великобританії – змінних і адаптивних характеристик.

Модульна структура академічних програм рівнів бакалаврату і магістратури являє собою відображення динамічного, гнучкого навчально-освітнього процесу, динамічний навчальний процес, який мобілізує емоційно-інтелектуальні ресурси, творчий потенціал особистості стилю.

Подальші етапи наукового дослідження полягатимуть у порівняльному аналізі ієрархічної будови, інформаційного змісту українських і канадських та британських додипломних і післядипломних економічних програм.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Огнев'юк В.О., Фурман А.В. Принцип модульності в історії освіти. – К.: В.О., 1995. – 84 с.
2. Гуменюк О. Міні-модуль – прогресивна форма навчання // Рідна школа. – 1998. – № 6. – С. 64-65.
3. Гуменюк О.С. Модульно-розвивальне навчання: соціально-психологічний аспект (монографія). – К.: Б.В., 1998. – 112 с.
4. Стефановская Т.А. Педагогика: наука и искусство: Учеб. пособие. – М.: Совершенство, 1998. – 368 с.
5. Economics at the University of Alberta (Graduate Programs). – University of Alberta, 2002. – 26 p.
6. University of Alberta Master of Business Administration. – University of Alberta School of Business, 2001. – 30 p.
7. University of Manitoba Admissions Handbook 2004. – Enrolment Services, 2003. – 63 p.
8. Leeds Metropolitan University Prospectus 2000. – Leeds Metropolitan University Catalyst Creative Imaging, 1999. – 224 p.
9. University of Strathclyde Postgraduate Prospectus, Entry 1999/2000. – University of Strathclyde, External Affairs and Development Office, 1998. – 128 p.

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

Оксана МОСКАЛЮК

ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ ЯК ВИЗНАЧАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ТВОРЧОГО ОПАНУВАННЯ ПРОФЕСІЄЮ

Для того, щоб стати кваліфікованим фахівцем, професіоналом своєї справи, необхідно, насамперед, правильно вибрати майбутню професію. Усвідомлений та обґрунтований вибір професії можливий за наявності у студентів не тільки необхідних здібностей, нахилів, але й достатньо стійкого інтересу до неї. Питання про задоволеність своєю майбутньою професійною діяльністю є досить важливим, особливо в умовах сучасних перетворень у сфері освіти та професійних відносин.

Система вищої школи зазнає радикальних змін і отримує соціальне замовлення на спеціалістів нового профілю, серед яких – професія соціального педагога, яка претендує на загальне визнання та здобуття професійного статусу. Поступово формується новий тип спеціаліста, націлений на високий професіоналізм та ділову активність.

Професійне становлення особистості – важливий компонент загального процесу її розвитку. Особистісні і професійні якості, які складають поняття професійної готовності спеціаліста, представлені у вигляді професіограми, де провідне місце посідає спрямованість. Тому однією з центральних проблем підготовки майбутніх фахівців є дослідження професійної спрямованості як визначальної характеристики спеціаліста, що дозволяє людині максимально виявити свої здібності й творчо опанувати професією.

Мета статті – висвітлити сутність поняття професійної спрямованості як визначальної характеристики творчого опанування професією.

Теоретичне осмислення та обґрунтування спрямованості особистості у педагогічній науці базується на положеннях психологічних досліджень. Зокрема, значний внесок у дослідження проблеми спрямованості особистості внесли Л. Божович, О. Леонт'єв, В. Мерлін, К. Платонов, С. Рубінштейн та інші.

У психологічній літературі поняття “спрямованості” трактується неоднозначно, хоча більшість дослідників розглядають спрямованість як сукупність певних рис особистості або розглядають її як окрему грань особистості. Врахування різних підходів, досягнень психологічних досліджень має важливе значення для педагогічної теорії та практики.

Так, діяльнісна теорія особистості (С. Рубінштейн, О. Леонт'єв), що розглядає особистість у контексті діяльності, яка розуміється як складна динамічна система взаємодії суб'єкта (активного індивіда) зі світом (суспільством), в процесі яких і формуються властивості особистості [1]. Цей підхід розглядає чотирикомпонентну модель особистості, яка в якості основних структурних блоків включає в себе спрямованість, здібності, характер і самоконтроль.

У своїх дослідженнях С. Рубінштейн викладає концепцію формування особистості як процес відбиття зовнішніх впливів через внутрішні. Спрямованість не виникає просто як проекція системи зовнішніх впливів, а “...зовнішні (впливи) причини завжди діють лише опосередковано через внутрішні умови. З цим розумінням детермінізму пов'язане істинне значення, якого набуває особистість як цілісна сукупність внутрішніх умов для розуміння закономірностей психічних процесів. При поясненні будь-яких психічних явищ особистість виступає як зв'язана в єдине ціле сукупність внутрішніх умов, через які відображаються всі зовнішні впливи” [9]. Він виділяє серед усього розмаїття властивостей ті, які спричиняють суспільно значущу поведінку або діяльність людини. Тому основне місце серед них мають займати система мотивів і завдань, які людина ставить перед собою, а також властивості

характеру, що зумовлюють вчинки людини, здібності, роблять її здатною до виконання історично сформованих видів суспільно корисної діяльності. Спрямованість особистості зумовлена також і суспільно-історичними силами, які впливають на реальну діяльність. Ядро спрямованості "... складають усвідомлені спонукання – мотиви свідомих дій особистості [10], зазначає далі С. Рубінштейн: "Проблема спрямованості – це перш за все питання про динамічні тенденції, які в якості мотивів визначають людську діяльність, самі в свою чергу визначаються її цілями і задачами [10].

У дослідженнях О. Леонтьєва особистість як цілісне утворення, характеризують тільки ті психічні утворення й особливості, які сприяють здійсненню її діяльностей. Спрямованість особистості він розглядає через призму людських потреб. У людини прижиттєво формуються функціональні мозкові механізми – "матеріальний субстрат" – специфічно людські потреби спрямованості особистості. Ці новотвори виникають в процесі індивідуального розвитку людей [2]. Ієрархії мотивів та діяльностей особистості утворюють відносно самостійні одиниці її життя. Внутрішні співвідношення головних мотиваційних ліній у сукупності діяльностей людини характеризують загальний "психологічний профіль" особистості, де спрямованість як психологічна підструктура, виявляє себе в умовах життя особистості.

"Розвиток і формування специфічно людських потреб (спрямованостей) відбувається в процесі засвоєння індивідом суспільно-історичного досвіду попередніх поколінь. Людина наділена здатністю формування специфічних людських потреб (спрямованостей). Засвоєння – це процес відтворення у властивостях індивіда історично складених людських рис та здібностей" [3]. Важливою є думка О. Леонтьєва про те, що пріоритетне значення у формуванні спрямованості особистості має виховання та соціальний вплив.

Розглядаючи питання про місце спрямованості у структурі особистості, варто розглянути динамічну функціональну структуру особистості, запропоновану психологом К. Платоновим. У структурі особистості він виокремлює чотири підструктури, перша з яких – спрямованість, соціально зумовлена підструктура, яка включає моральні якості, настанови особистості, її стосунки з іншими тощо. Визначальним для цієї підструктури є суспільне буття людини. А саме, спрямованість об'єднує мотиви і ставлення особистості, що проявляються як моральні властивості. Елементи структури особистості (риси) переважно не мають безпосередніх природжених задатків (за винятком потягів та нахилів), а відображають індивідуально зумовлену суспільну свідомість. Спрямованість, взята в якості цілого, в свою чергу включає в себе такі підструктури (форми), як потяги, бажання, інтереси, нахили, ідеали, прагнення, переконання, світогляд. У цих формах проявляється і ставлення, і моральні якості особистості, і різні потреби. Формується спрямованість шляхом виховання, К. Платонов відносить цю підструктуру до "вищого рівня особистості" [6].

В. Мерлін, розвиваючи теорію інтегральної індивідуальності, підкреслює, що "структуру особистості не можна характеризувати як систему, яка складається з різних груп психічних властивостей: темпераменту, характеру, здібностей та спрямованості. Одні з них (властивості темпераменту) взагалі не є властивостями особистості; інші ж (характер, здібності та спрямованість) представляють собою не різні підсистеми, а різні функції одних і тих самих властивостей особистості" [5].

Він зауважує, що від системи мотивів залежить загальна спрямованість діяльності особистості. А на ставлення особистості до діяльності, на внутрішню її позицію впливає не кожний, а лише провідний мотив у загальній системі. "Мотив – це спонукання до конкретної дії в конкретних обставинах. Проте кожне окреме спонукання не може визначити загальну спрямованість діяльності в різних умовах і за різних обставин, а отже, не може визначити і спрямованості особистості" [5]. Лише система, а не окремий мотив в змозі пояснити ті завдання, які ставить перед собою особистість.

Отже, спрямованість особистості у працях В. Мерліна розглядається як психічні властивості, що впливають на діяльність людини та її загальний напрямок за різних обставин. "Найсуттєвіше в характеристиці особистості людини – це її спрямованість, тобто те, від чого залежить загальний напрямок в її житті і всій її активній творчій діяльності..., від спрямованості особистості залежать риси характеру і навіть розвиток здібностей..., від спрямованості особистості залежить її соціальна і моральна вартісність..." [5].

Таким чином, спрямованість – одна з найістотніших сторін особистості, яка характеризує її мотиваційну сферу. В різних концепціях спрямованість як основна характеристика особистості розкривається по-різному: “динамічна тенденція” (С. Рубінштейн), “змістоутворюючий мотив” (О. Леонтьєв), “домінуюче ставлення” (В. Мясіщев), “основна життєва спрямованість” (Б. Ананьєв), “динамічна організація “сутності сил” людини” (А. Прангішвілі) тощо. Але, яким би чином ця характеристика особистості не розкривалася, в усіх концепціях їй надано провідного значення.

Цим поняттям позначають ті особистісні утворення, які результативно виявляють себе, з одного боку, в одній і тій самій життєвій ситуації, спонукають різних індивідів ставити перед собою різні завдання, з іншого – створюють у конкретного індивіда не випадкову послідовність постановки цілей, що протистоїть випадковим змінам ситуацій. Іншими словами, спрямованість – це модус особистості, стрижень її структури, що визначає її ініціативну поведінку, яка виходить за межі пасивних реакцій на зовнішні подразники. Це мотиваційна зумовленість її дій, вчинків, усієї поведінки конкретними життєвими цілями, джерелом яких є потреби, суспільні вимоги і ін. [8].

На думку Б. Ломова, в забезпеченні інтеграції особистості провідну роль відіграє її спрямованість: “Саме вона виступає в ролі “спонукальної системи”, яка визначає вибірковість відношень до активності особистості” [4].

Щоб підійти до узагальненого розуміння спрямованості особистості, варто розглянути структуру спрямованості, до якої входять, передусім, усвідомлені мотиви поведінки: цілі, інтереси, ідеали, переконання особистості. Їхня стійка ієрархія дає змогу в певних межах передбачити загальну спрямованість особистості, її вчинків. Але на поведінку людини впливають не тільки усвідомлені, а й малоусвідомлені мотиви. Їхнє співвідношення визначає поведінку людини в новій ситуації. Тому людина часто діє всупереч свідомо сформованому наміру, під впливом безпосередньої спонуки, наприклад, емоційного стану. Інтенсивність певного інтересу залежить від конкретної життєвої ситуації, свідомо, а іноді й не зовсім свідомо може набувати самостійного спрямовуючого, мотивуючого значення. Мотиви можуть зливатися в групу мотивів, які викликають ту чи ту поведінку. Якщо інтереси, ідеали, переконання особистості стикаються один з одним, спрямованість особистості виявляється в групі конфліктуючих мотивів. У значущій для особистості ситуації мотиви виявляються чіткіше, й окремі з них стають домінуючими. Але вони не завжди є домінуючими, їх домінування може мати ситуативний характер. Окремі мотиви можуть відігравати роль стійкого й домінуючого чинника лише в деяких людей, частіше вони виступають у такій ролі тільки в найбільш значущій для особистості ситуації, стосовно найбільш значущих для неї цінностей.

У психологічній літературі за домінуючою в діяльності та поведінці людини мотивацією розрізняють три основні види спрямованості: спрямованість на взаємодію, спрямованість на завдання (ділова спрямованість) і спрямованість на себе (особиста спрямованість).

Спрямованість на взаємодію спостерігається у тих випадках, коли вчинки людини визначаються потребою у спілкуванні, прагненням підтримувати добрі стосунки з колегами. Така людина виявляє стійкий інтерес до спільної діяльності, хоча її фактичний внесок у виконання завдання може бути мінімальним.

Спрямованість на завдання – ділова спрямованість – відображає перевагу мотивів, породжених діяльністю: інтерес до процесу праці, безкорисливе прагнення до опанування нових навичок та умінь. Людина з такою спрямованістю орієнтується на співпрацю з колективом, домагається найбільшої продуктивності праці – своєї та інших людей, намагається обґрунтовано довести свою точку зору, яку вважає корисною для виконання завдання.

Спрямованість на себе – особиста спрямованість – характеризується перевагою мотивів досягнення особистого добробуту, прагненням підтвердити особисту першість та престиж. У цьому випадку людина частіше зайнята собою, своїми почуттями, переживаннями, мало реагує на потреби оточуючих людей, байдужа до колег, своїх обов’язків. У праці вона бачить передусім можливість задовольнити свої прагнення незалежно від інтересів колег [8].

Отже, спрямованість є інтегрованим показником соціальної цінності орієнтацій особистості як система домінуючих цілей і мотивів діяльності людини, що визначають її

самоцінність і суспільну значущість. Спрямованість разом із світоглядом є вищим регулятором поведінки і дій людини.

Дані положення характеризують як спрямованість особистості в цілому, так і професійну спрямованість як складову загальної.

Розкриттю різних аспектів професійної спрямованості присвячено чимало теоретичних і практичних досліджень В. Бодрова, А. Вербицького, О. Каганова, Н. Кузьміної, А. Реана, В. Сластьоніна, Н. Талізної, В. Якуніна та інших. Незважаючи на різні підходи до тлумачення поняття “професійна спрямованість”, дослідники сходяться на тому, що вона залежить від ієрархії мотиваційної сфери особистості.

У сучасній психолого-педагогічній літературі поняття “професійна спрямованість” тлумачиться неоднозначно.

На думку Б. Федоришина, професійна спрямованість – складне психологічне явище, яке характеризує психологічну готовність людини до вибору напрямку майбутньої професійної діяльності.

У цьому розумінні професійну спрямованість можна розглядати як відображення в психологічній структурі особистості вагомих сторін та особливостей професійної діяльності. Професійна спрямованість проявляє себе в практичній діяльності як концентроване відображення вимог професії до можливостей особистості. При цьому не обов'язково, щоб дана практична діяльність імітувала діяльність професійну. Це зумовлено тим, що не завжди можна надати особі можливість поспробувати свої сили в умовах, максимально наближених до умов відповідної професійної діяльності.

Спрямованість може проявлятися в активізації інтересів особистості до певних явищ, процесів, фактів, що мають як безпосереднє, так і опосередковане відношення до тієї чи іншої професії. В цьому випадку інтереси реалізуються в пізнавальній діяльності студента: накопичення відповідної інформації (читання літератури, перегляд фільмів, спілкування), участь в роботі гуртків, навчальна діяльність (зокрема, навчально-практична).

Активізація інтересів, підкріплених відповідними здібностями, сприяє швидкому та ґрунтовному озброєнню студентів такою інформацією, яка має місце у вибраній професії. При цьому емоційно-вольова сфера студента представляє собою те поле, на якому розгортається його пізнавальна діяльність і формується позитивне ставлення до об'єкта та предмета майбутньої діяльності [7].

В. Бодров серед основних передумов професійного розвитку виділяє положення про спрямованість особистості, яку він розуміє як визначальний психологічний фактор вибору професійного шляху та професіоналізації [1]. Узагальнюючи дослідження Е. Клімова, Т. Кудрявцева та ін., він подає класифікацію етапів професійного розвитку особистості, де звертає увагу на формування професійної спрямованості на стадіях вибору професії та професійного навчання. Спрямованість особистості в ході професіоналізації певним чином змінюється за рахунок зміни змісту мотивів і конкретних цілей на кожному етапі професійного становлення.

Б. Ломов пропонує розглядати професійну спрямованість як інтегральну властивість особистості, яка характеризує ставлення людини до обраної професії, впливає на підготовку та успішний перебіг професійної діяльності. Він підкреслює, що на формування стійкої спрямованості особистості великий вплив має глибоке усвідомлення людиною свого ставлення до навколишнього світу, наявність почуттів та емоцій, які стимулюють активність особистості [4].

В. Якунін розуміє професійну спрямованість особистості як прагнення застосовувати свої знання, досвід, здібності в галузі обраної професії. На його думку, професійна спрямованість має впливати на поточні мотиви та ефективність діяльності в цілому. Формувати професійну спрямованість у студентів означає виховувати в них позитивне ставлення до майбутньої професії, інтерес, схильності, здібності до неї, прагнення вдосконалювати свою кваліфікацію, задовольняти матеріальні та духовні потреби, займаючись працею в галузі вибраного фаху, розвивати ідеали, погляди, переконання, престиж професії [11].

Позитивне ставлення до професії починається з виникнення професійних інтересів, які під час свого розвитку формують спрямованість на певний вид діяльності і пов'язаний з ним спосіб життя. Формування професійних інтересів в умовах вузу досягається шляхом роз'яснення мети

(цілей) та значущості вибраної професії, застосування переконань для впливу на процес усвідомлення студентами вимог, які дана професія ставить до людини.

Пізнавальні інтереси традиційно виховуються у процесі навчання. Саме вони визначають спрямованість особистості, яка становить ядро її розвитку. Професійна спрямованість відображає потреби особистості у професійних знаннях і виявляється в готовності та вмінні людини за власною ініціативою ставити перед собою певні професійні завдання, знаходити способи їх вирішення, застосовувати набуті навички в певних ситуаціях. Професійні інтереси є більш конкретним проявом спрямованості особистості, вони сприяють об'єктивному включенню студентів у сферу активної навчальної діяльності та організують систему їх професійної орієнтації. Необхідно переконувати студентів у можливості оволодіння професією, показувати різні її грані, творчий характер, навіювати їм впевненість у перспективності майбутньої роботи, пропагувати трудові традиції.

Н. Кузьміна виділяє три основні типи спрямованості, які визначають характер педагогічної діяльності вчителя: дійсно педагогічну, формально педагогічну і удавано педагогічну. Педагог може бути зорієнтований на професійне самоствердження, на засоби педагогічного впливу, на учня, на учнівський колектив, на цілі педагогічної діяльності. Дійсно педагогічна спрямованість особистості – це стійка мотивація формування особистості учня, її всебічного гармонійного розвитку. Саме ця спрямованість вважається гуманістичною.

Російські дослідники В. Нікітін, Л. Мардахаєв та інші до обов'язкових компонентів культури соціального педагога включають: педагогічні нахили та здібності, а також набуті, отримані професійні якості. Схильність визначають як постійну потребу, потяг, нахил. Педагогічна схильність – потреба, потяг, нахил до педагогічної діяльності, яка включає в себе соціальну спрямованість, професійну спрямованість та педагогічні здібності. Соціальна спрямованість педагога – сукупність стійких соціальних мотивів, які визначають його діяльність. До них відносять: альтруїзм, духовність, соціальну ініціативу та активність, широкий світогляд, ерудицію, відчуття нового, соціальну відповідальність, почуття обов'язку, соціальний оптимізм тощо.

Професійну спрямованість соціального педагога визначають як сукупність психолого-педагогічних властивостей та якостей особистості, яка визначає її схильність до педагогіки. Вона включає: інтерес до дітей, до людей як об'єктів пізнання і педагогічної діяльності, контактність, потребу у передачі знань, педагогічну допомогу, прагнення до самовдосконалення тощо.

М. Гур'янова розглядає професійно-педагогічну спрямованість соціального педагога як одну з найважливіших якостей особистості, як інтерес до педагогічної діяльності, як задоволення її результатами, як прагнення допомогти людині в розвитку її як особистості. Далі вона відзначає, що, зазвичай, педагогічна спрямованість – це любов до дітей. Вона виникає в результаті допрофесійної педагогічної діяльності, розвивається в процесі професійної підготовки і стає провідною спрямовуючою силою педагогічного самовдосконалення.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з досліджуваної проблеми показав, що не існує єдиного визначення та розуміння професійної спрямованості. Що стосується соціального педагога, то він не обмежений якимись наперед заданими цілями діяльності. Ці цілі він формує разом з іншими учасниками соціального виховання. Тому педагогічна спрямованість для нього є рушійною силою діяльності, критерієм якості його роботи. З нею тісно пов'язується гуманність педагогічних стосунків, які соціальний педагог реалізує в процесі своєї діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности. Учебное пособие для вузов. – М.: ПЕР СЭ, 2001. – 511 с.
2. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. – 495 с.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
4. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
5. Мерлин В.С. Очерк теории темперамента. – М.: Просвещение, 1964. – 304 с.
6. Платонов К.К. Система психологии и теория отражения. – М.: Наука, 1982. – 324 с.
7. Профконсультационная работа со старшеклассниками / Под ред. Б.А. Федоришина. – К.: Радянська школа, 1980. – 160 с.

8. Психологія: Підручник/ Ю.Л. Трофімов, В.В. Рибалка, П.А. Гончарук та ін.; за ред. Ю.Л. Трофімова. – 2-ге вид. – К.: Либідь, 2000. – 558 с.
9. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. – М.: Изд-во Акад. Наук СССР, 1957. – 328 с.
10. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1976. – 416 с.
11. Якунин В.А. Педагогическая психология: Учеб. пособие/ Европ. ин-т экспертов. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А.: Изд-во “Полус”, 1998. – 639 с.

Олександра АЛЕКСЄЄВА

ПРАВОВА ОСВІТА ЯК ОСНОВНИЙ АСПЕКТ ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ ЛЮДИНИ В КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ІНТЕГРАЦІЇ

Перебудова громадського життя, осмислення її соціокультурних передумов і наслідків є однією з основ переходу до нового стану суспільства. Реалізація нових підходів і вироблення стратегічних перспектив припускає найбільш повне забезпечення високого становища кожної людини, що останнім часом прийнято називати суверенітетом особистості [1, 90].

Особистість вимагає насамперед свободи й недоторканості. Держава не може бути необмеженим владарем над нею. Особистість стоїть вище від держави, і ніяка держава не може розглядати її як своє допоміжне знаряддя. Отже, право служить для забезпечення волі людини, що неминуче призводить до удосконалення самої особистості, розвитку моральних і духовних принципів у суспільстві. При цьому основним напрямком забезпечення прав і свобод особи є дотримання принципів толерантності. Толерантність (від лат. “*терпячий*”) – терпимість до чужих думок, ідей, вірувань, учинків.

Для плідного розвитку особистості й суспільства необхідно навчити людей розумно користуватися своїми правами та свободами в інтересах особистості й суспільства.

У вирішенні цього найскладнішого педагогічного завдання накопичений значний позитивний досвід багатьох демократичних країн: Великобританії, Німеччини, Канади, Норвегії, Сполучених Штатів Америки, Фінляндії, Франції, Швейцарії й ін. Це свідчить про те, що на основі демократичних принципів дане завдання може бути успішно розв’язане.

Основні засади в політиці виховання у дусі прав людини тих, хто навчається, висвітлені в низці документів і матеріалів міжнародного, регіонального й національного рівнів. Понад двадцять років міжнародні організації: ООН, ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, Рада Європи – систематично займаються викладанням проблемних питань, пов’язаних із правами людини. Вони ж ставлять конкретні завдання з виконання розроблених ними рекомендацій для держав-учасників. Відповідно уряди тих держав, що несуть відповідальність за пропагування й поширення ідей миру, взаєморозуміння і дотримання прав людини, намагаються залучити до розробки стратегії введення цього курсу науково-дослідні установи, різні неурядові організації та фонди, фахівців-дослідників у галузі педагогічних знань, прогресивних викладачів-новаторів.

Сьогодні в ряді держав, особливо членів Європейського Співтовариства, США й Канаді, розроблена міжнародна науково обґрунтована концепція викладання курсів з прав людини у вищій школі й накопичений значний досвід впровадження основних положень цієї політики в практику. Концепція розглядається як система ідей, поглядів на предмет, явище, спосіб їх розуміння, що визначає характер пізнавальної й практичної діяльності в певному напрямку [2, 34].

Концепція викладання прав людини, рекомендована міжнародними організаціями (ООН, ЮНЕСКО, Радою Європи, Міжнародними інститутами прав людини й ін.) містить у собі визначення мети, завдань, основних напрямків, змісту, методів, форм та засобів політики викладання прав людини.

Усе це дає підстави зробити висновок про необхідність глибокого аналізу низки концептуальних положень, пов’язаних з питаннями, що стосуються прав людини.

Прагнення осмислити тенденцію гуманітаризації змісту освіти простежується в роботах багатьох педагогів Заходу. Сферою гострих зіткнень між реакційними та прогресивними педагогами є проблема реалізації у змісті освіти виховних завдань, безпосередньо пов’язаних із правами людини. Дидакти Великобританії ведуть інтенсивні пошуки основ і джерел

формування змісту виховання тих, хто навчається, у дусі поваги прав людини. У руслі когнітивного напрямку західної педагогіки дослідники Великобританії, Канади, США, Франції, Фінляндії, Швеції та інших країн уже понад два десятиліття вивчають питання включення прав людини до змісту вищої освіти, використання навичок критичного мислення, розв'язання спірних, конфліктних проблем, прийняття рішень, відповідальності, досвіду творчої діяльності. Таким чином, виявлення й аналіз концептуальних підходів у міжнародній педагогіці, спрямованих на теоретичне забезпечення перебудови вищої школи на демократичній основі, і науково-критичне вивчення основних тенденцій у розробці одного з нових напрямків у змісті навчальних дисциплін стають актуальним завданням педагогічної науки [5, 23].

Уряди і громадськість західних країн стоять перед необхідністю подумати про формування нової системи цінностей у вихованні молоді, про уведення до шкільних програм нових курсів, що допомагають молодій людині уникнути будь-яких варіантів неадаптації в сучасному світі. Це обумовило появу наприкінці 60-х років великої кількості розвиваючих програм-проектів у галузі суспільних наук: соціальна освіта, суспільні знання та гуманізм. У 70-і роки розроблялися проекти навчання з громадянського і політичного виховання. 80-і внесли нові проекти, пов'язані з освітою в галузі розвитку, мультикультурним вихованням (або міжкультурним – *Рада Європи віддає перевагу цьому терміну*), вихованням молоді в дусі прав людини, а також вихованням у дусі толерантності, миру і взаєморозуміння. Відзначимо, що протягом останнього десятиліття процес упровадження в навчальну практику тем, зв'язаних із правами людини, помітно активізувався, і сьогодні він має значне число прихильників з-поміж міжнародних, урядових та неурядових організацій. Сьогодні чимало проектів у цій галузі спонсорують міжнародні організації – ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, Рада Європи; зазначені проекти є частиною великих міжнародних програм – таких, як Світові навчальні проекти та Джорданхільський проект з міжнародного взаєморозуміння.

Конкретний виклад мети, задач і політики виховання в дусі прав людини подано в низці документів міжнародного та регіонального рівнів. До документів, у яких виражена підтримка викладання прав людини, передусім належить Загальна Декларація прав людини (10 грудня 1948 р.). У ній говориться: "... держави-учасники зобов'язані сприяти загальній повазі і дотриманню прав людини та основних свобод ... загальне розуміння характеру цих прав і свобод має величезне значення для повного виконання цього зобов'язання ... кожна людина і кожен орган суспільства, постійно спираючись на цю Декларацію, повинен прагнути шляхом освіти, сприяти повазі цих прав і свобод" [3,14]. Ці визнані і прийняті світовим співтовариством положення Загальної Декларації прав людини можуть служити обґрунтуванням викладання прав людини у всіх країнах світу.

З 17 жовтня по 23 листопада 1974 року в Парижі була скликана Генеральна конференція ООН з питань освіти, науки й культури. На ній було відзначено, що держави несуть відповідальність за здійснення (шляхом освіти) цілей, викладених у Статуті ООН, Загальній Декларації прав людини, спрямованих на зміцнення міжнародного взаєморозуміння, співробітництва, миру та поваги прав людини й основних свобод. Для того, щоб зник розрив між "проголошеними ідеалами, оголошеними намірами і дійсністю", Генеральна конференція прийняла "Рекомендації про виховання в дусі міжнародного взаєморозуміння, співробітництва та миру й виховання в дусі поваги прав людини та основних свобод". Цей документ став основним у міжнародній виховній політиці, визначивши головні принципи, цілі і завдання цієї політики: а) міжнародний аспект і глобальна перспектива в освіті на всіх рівнях і у всіх її формах; б) розуміння й повага до всіх народів, їх культур, цивілізацій, цінностей та способу життя, включаючи місцеві етнічні культури й культури інших націй; в) усвідомлення глобальної взаємозалежності між народами й націями; г) здатність до спілкування з іншими; д) усвідомлення не тільки прав, а й обов'язків, покладених на окремих осіб, соціальні групи і народи, стосовно один до одного; е) розуміння необхідності міжнародної солідарності і співробітництва; ж) готовність окремої особи брати участь у вирішенні проблем свого суспільства, своєї країни і світу в цілому. Також "освіту варто спрямовувати як на ліквідацію умов, що загострюють основні проблеми виживання й добробут людства (нерівність, несправедливість, міжнародні відносини, засновані на застосуванні сили), так і на розвиток міжнародного співробітництва, що може допомогти в розв'язанні цих проблем" (розділ 5 пункт 18) [4, 6].

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеева А.В. Теория и практика воспитания гражданственности в школах Франции в контексте Европейской интеграции: Дис...канд.пед.наук: 13.00.07. – К., 2003. – 168 с.
2. Вульфсон Б.Л. Западноевропейское образовательное пространство 21 века: прогностические модели. – М.: Педагогика, 1993. – 171 с.
3. Лещенко М. П. Технології підготовки вчителів до естетичного виховання за рубежом (на матеріалах Великобританії, Канади, США): Автореф. дис... докт. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 1997. – 53 с.
4. Резолюція 217А (III) Генеральної Ассамблеї ООН. Всеобщая Декларация прав человека. 10 декабря 1948 г.// СССР и международное сотрудничество в области прав человека. Документы и материалы. – М.: Просвещение, 1989. – 505 с.
5. Рекомендации о воспитании в духе международного взаимопонимания, сотрудничества и мира и воспитании в духе уважения прав человека и основных свобод 1974 г. / ЮНЕСКО. – Париж: Образование, 1974. – 111с.

Іванна ПАРФАНОВИЧ

ПРАВОСВІДОМІСТЬ НЕПОВНОЛІТНІХ, ЯКІ ВСТУПАЮТЬ У КОНФЛІКТ ІЗ ЗАКОНОМ: АСПЕКТ ПРАВОВОГО ЗАХИСТУ ЇХ ДЕРЖАВОЮ

Правовий захист людей у державі є ознакою демократії. Особливо це стосується вразливих категорій населення і, зокрема, неповнолітніх, які вступили в конфлікт із законом, порушили визначені суспільством правові норми. У Заключних зауваженнях Комітету ООН з прав дитини у 1996 р. було зазначено, що ситуація щодо здійснення правосуддя стосовно неповнолітніх в Україні викликає стурбованість [12, 32]. Рівень правової культури та знань дітьми своїх прав є досить низьким. У жовтні 2000 р. Центр “Соціальний моніторинг” за сприяння представництва ЮНІСЕФ в Україні провів соціологічне опитування 5221 неповнолітнього віком від 9 до 17 років. Лише 3% опитаних респондентів зазначили, що права дитини в нашій державі не порушуються, 48% визнали, що це буває досить часто, 49% з них відповіли, що іноді. Частина дітей, які навіть не чули про ті чи інші права, гарантовані Конституцією ООН, становить від 20% до 28%. Близько половини неповнолітніх вважають себе недостатньо захищеними державою від жорстокості, знущання, брутального поводження. 9% опитаних уперше почули про право на піклування з боку держави та суспільства [4].

Формування особистості неповнолітнього залежить від факторів, які обумовлюють і визначають спрямованість цього розвитку. Характер реагування на порушення прав особи з боку держави відображається на їх самосвідомості, ставленні до суспільства, чинних у ньому моральних і правових норм. Порушення прав неповнолітніх, які вступили у конфлікт із законом, має бути не тільки у правовому полі зору держави, а й соціології та педагогіки.

В Україні поступово формуються демократичні засади захисту прав неповнолітніх правопорушників. Але вони повинні знати ці гарантовані права, механізми їхньої дії. *Метою статті* є аналіз наукової літератури, законодавчої бази з питань запобігання протиправних й злочинних посягань на права особи віком до 18 років, яка вчинила протиправну дію, та дослідження правосвідомості неповнолітніх, засуджених із звільненням від відбування покарання згідно зі ст. 104 Кримінального кодексу України.

Правова культура визначається як історичний досвід, що впливає на поведінку соціальних угруповань та окремих людей у сфері права, а також як якісний стан правового життя суспільства, що відображається: 1) у досягнутому рівні правової діяльності; 2) у рівні досконалості правових актів; 3) у ступені свободи особистості й відповідальності держави та особи; 4) у рівні позитивного впливу права на суспільні відносини та їх впорядкування; 5) у ступені правосвідомості та правового розвитку особистості [13, 3]. З іншого боку, джерелами правового нігілізму І.Осіка вважає недосконалість і суперечливість самих законів, недовіру людей до закону, недосконалість державного апарату і всієї системи керування [11, 99].

Вивчення правосвідомості як суспільного феномену і її дефектів у неповнолітніх правопорушників знаходимо у працях А.Долгової. Вона зазначає, що правосвідомість особистості проявляється, як правило, в індивідуальних актах (словах, діях), тоді як суспільна –

значною мірою в актах колективного характеру [6, 13]. Остання обумовлює правосвідомість кожного індивіда, впливає на її розвиток, корегує відхилення. К. Бейсебаєв і Г. Попова правосвідомість індивіда за структурою умовно поділяють відповідно до трьох сфер психічної діяльності – інтелектуальної, емоційної і вольової. Цим сферам відповідні три функції правосвідомості – пізнавальна, оцінювальна і регулятивна. У неповнолітніх правопорушників під час дослідження вони знайшли відхилення у кожній з них [1, 7].

Вивчаючи причини і умови злочинності неповнолітніх, Ю. Заросинський, О. Заросинський теж відзначають, що за загальним розвитком, рівнем соціально-етичних знань правопорушники переважно відстають від своїх однолітків. Вони вважають, що до уваги мають бути взяті активні умови, ресурси запобігання злочинності, а також своєчасне, повне і правильне застосування всіх норм права, спрямованих на запобігання правопорушенням неповнолітніх і створення останнім нормальних матеріальних та інших умов життя, охорону їх прав й інтересів [7, 64].

І. Дегтяров, М. Богатирьов пропонують форми і методи розвитку правосвідомості неповнолітніх розробляти в трьох напрямках: 1) безпосередній вплив як під час навчання в школі, так і в позашкільній роботі з ними; 2) підготовка самих вихователів, прищеплення їм навичок правової пропаганди систематичного, повсякденного, всебічного виховання правової свідомості молоді; 3) якнайповніше використання засобів наочної агітації радіо- і телепередач, кіно, періодичних видань, літератури [5, 50]. А. Фіцула зауважує: “У правовому вихованні учнів важливу роль відіграє їх своєчасне інформування про прийняття того чи іншого правового акта” [14, 52].

На сторожі прав людини перебуває і церква. У зверненні Івана Павла II наголошується, що законодавство повинно уникати ситуацій, в яких переважало би право сильнішого. Його основою має бути моральна сила права, передбачаючи санкції щодо тих, які не дотримуються його норм. Він акцентує увагу, що у внутрішніх справах держави не повинно бути безкарного порушення гідності і прав людини [3, 17]. “Бог створив людину за образом і подобою своєю, наділивши її волею, яка й лежить в основі права. Звідси – гідність людини як абсолютна категорія. Перед Богом у людини немає прав, але перед людьми є цілком визначені права” [8, 9].

Умовно прийнято виділяти такі категорії неповнолітніх, що вступили у конфлікт із законом: 1) які мають різні види покарання, непов’язаного з позбавленням волі; 2) до яких застосовано міру покарання у вигляді позбавлення волі. Правовий захист неповнолітніх, які порушили правові норми у суспільстві, передбачено на всіх етапах від моменту вчинення ними протиправних дій і до завершення виконання покарання. Тобто при затриманні, досудовому і судовому розслідуваннях справи про злочин чи правопорушення, під час відбування покарання.

Захищеність неповнолітніх з боку держави має законодавче підтвердження. Конвенцією ООН про права дитини захист дітей, які вступили у конфлікт із законом, передбачено статтями 37, 40. Такий захист обумовлено також Міжнародним пактом про економічні, соціальні та культурні права (1966 р.), Міжнародним пактом про громадянські та політичні права (1966 р.) з відповідними протоколами до них. Окрім того, Організація Об’єднаних Націй прийняла ще три документи, безпосередньо присвячених правам й принципам правосуддя стосовно правопорушників на міжнародному рівні: Стандартні Мінімальні правила, які стосуються здійснення правосуддя щодо неповнолітніх (“Пекінські правила”, 1985 р.); Керівні принципи для політичного захисту серед неповнолітніх (“Керівні принципи”, прийняті в Ер-Ріяді, 1990 р.); Правила захисту неповнолітніх, засуджених до позбавлення волі (1990 р.).

Ратифікувавши Конвенцію ООН про права дитини у 1991 р., Україна тим самим взяла на себе міжнародні зобов’язання узгодити своє законодавство відповідно до Конвенції. У ст. 9 Конституції України міжнародні стандарти прав людини і прав дитини є частиною національного законодавства і підлягають виконанню всіма фізичними і юридичними особами, які знаходяться під юрисдикцією нашої держави. Конституцією України також гарантовано такі права, як рівність прав дітей (ст. 24, 25), охорона дитинства (ст. 51), заборона насильства над дитиною та заборона її експлуатації (ст. 52) й ін.

Статтею 55 Конституції України передбачено, що кожен має право звертатися за захистом своїх прав до Уповноваженого Верховної Ради України з прав людини. Цей інститут є методом захисту прав дитини, безоплатним, швидким для реагування на звернення і таким, що

не ставить умовою використання всіх можливих національних засобів захисту прав, оскільки до Європейського Суду та Європейської Комісії з прав людини можна звертатися лише тоді, коли їх вичерпано.

Останнім часом у кримінально-правовій сфері, яка регулює захист неповнолітніх, відбулись зміни на краще. Антисуспільні дії неповнолітніх і їх захист урегульовують закони незалежної України і серед них – Кримінальний, Кримінально-процесуальний, Цивільний, Виправно-трудоий кодекси, Кодекс України про адміністративні порушення, “Про попереднє ув’язнення”, “Про міліцію”, “Про органи і служби у справах неповнолітніх та спеціальні установи для неповнолітніх”, Сімейний кодекс, “Про державну допомогу сім’ям з дітьми”, “Про сприяння соціальному становленню і розвитку молоді в Україні”, “Про освіту”. На період до 2005 р. в Україні діє Національна програма “Діти України”.

26 квітня 2001 року прийнято закон України “Про охорону дитинства”, який визначає захист дітей, їх прав в Україні як загальнонаціональний пріоритет і встановлює засади державної політики у цій сфері.

Додержання і правовий захист правових норм неповнолітніх і зокрема тих з них, які вступили в конфлікт із законом, забезпечує прокуратура. Згідно із Законом України “Про прокуратуру” функціями щодо захисту прав і законних інтересів осіб досліджуваної категорії є: 1) нагляд за додержанням законів органами, що ведуть профілактику злочинності і правопорушень, за розслідуванням злочинів, вчинених ними; 2) підтримка державного обвинувачення при розгляді справ неповнолітніх у суді; 3) нагляд за виконанням законів у місцях утримання затриманих неповнолітніх.

Так, тільки у Кіровоградській області перевіркою прокуратури 162 справ стосовно неповнолітніх, які вчинили суспільно небезпечні діяння, виявлено таке: лише у 13 з них внесені подання про усунення умов та причин, що сприяють вчиненню цих діянь; через недоліки слідства суди повернули 11 справ на додаткове розслідування; у 99 з них суд допускав порушення термінів розгляду справ. Виявлено, що 55% правопорушників на момент вчинення злочину проживали в неблагополучних сім’ях або поза сім’ями, що свідчить про низьку профілактичну роботу, здійснювану органами у справах неповнолітніх. Окрім того, було виявлено порушення щодо термінів утримання неповнолітніх у приймальниках-розподільниках та підготовки документів для розгляду справи у суді, а також при направленні у школи соціальної реабілітації. Перевіркою встановлено відсутність взаємодії та факти несвоечасного інформування між слідчими підрозділами, кримінальною міліцією у справах неповнолітніх, службами у справах неповнолітніх, навчальними закладами. У діяльності останніх виявлено упущення щодо повернення до навчання неповнолітніх правопорушників, які його залишили. На думку прокуратури, наслідком усіх цих упущень діяльності, порушень прав дітей та їх інтересів стало те, що 86 осіб скоїли повторні злочини [2].

Нашим законодавством передбачено й те, що неповнолітній має право на відшкодування збитків, заподіяних незаконними вчинками працівників органів внутрішніх справ, прокуратури, суду. Це регулюється законом “Про порядок відшкодування шкоди, завданої громадянину незаконними діями органів дізнання, попереднього слідства, прокуратури і суду”.

Отже, законодавча база захисту прав неповнолітніх, які вступили в конфлікт із законом, в основному є сформованою. Налагодженим є і механізм охорони дитинства шляхом функціонування інституцій, задіяних до цього. Це здійснюється шляхом контролю за діяльністю людей, що тією чи іншою мірою можуть порушити права неповнолітнього, який вчинив протиправну дію. Слабкою ланкою у цьому процесі залишається правосвідомість неповнолітніх, готовність діяти відповідно до законодавчо гарантованих їм прав.

Передусім постає питання, наскільки добре неповнолітні правопорушники володіють знаннями про свої права. Так, із 42 засуджених осіб, звільнених від відбування покарання, тільки 9% з них змогли чітко назвати свої права, визначені законодавством з моменту вчинення протиправних дій і до відбуття покарання, 38% – про переважну більшість своїх прав чули, але не слідували за абсолютним їх дотриманням, 53% – знали про свої права частково, тією чи іншою мірою змогли проаналізувати їх дієвість. Серед останніх ніхто не назвав права на свободу виявлення власних поглядів, свободу мирних зборів і асоціацій. Добре відомими для неповнолітніх правопорушників виявилися такі, як мати захисника, бути затриманим не більше

часу, встановленого законом, неприпустимість фізичного насилья, представлення їхніх інтересів батьками. Це є свідченням набутого досвіду. Але на момент вчинення протиправних дій повного переліку своїх прав не знав жоден з правопорушників, а деякі з них – тільки третина осіб досліджуваної категорії. Багато засуджених із звільненням від відбування покарання чули про Конвенцію ООН про права дитини, але ніхто не зміг сказати, які саме права передбачені нею. Більша половина були впевнені, що їхні права захищає Конституція України (64%). Решта (36%) респондентів визначили для себе, що захист їх прав покладено на батьків.

Так, вступивши у конфлікт із законом, правосвідомість неповнолітніх дещо підвищується. Покращується і їх обізнаність зі своїми правами, гарантованими державою у таких ситуаціях. Завадою у їх застосуванні в багатьох випадках стають і незнання механізмів захисту своїх прав, і недовіра до осіб, які ці права забезпечують, і до системи правосуддя загалом. Але слід відмітити і наявність значних відхилень у їх моральному розвитку, що проявляється: по-перше, у розумінні й реалізації понять чесності, справедливості, взаємопідтримки; по-друге, у розвитку негативних рис, таких як хитрість, цинізм, зневага, корисливість, егоїзм; по-третє, у нормах поведінки – готовність діяти поза законом, вміння обманювати.

Загалом для неповнолітніх правопорушників характерним є неправильне розуміння правових понять правопорядку, законності, гуманності, справедливості. Встановлюючи дефектність правосвідомості осіб досліджуваної категорії, слід відмітити, що її формування здебільшого здійснювалось через призму негативного ставлення до оточення. Насамперед, у несприятливих сімейних умовах: майже кожен другий з них виховується у неблагополучній тією чи тією мірою сім'ї. Більшість мають значні проблеми у стосунках з ровесниками, у навчальних колективах. Часто паралельно з негативними проявами низької правосвідомості неповнолітніх правопорушників спостерігається замкнутість, озлобленість у ставленні до мікросоціуму, суспільства загалом. Нерозвинутою у них виявляється і самоцінність особистості, яка лежить в основі гідності та особистого права стосовно інших людей. Звідси – небажання знати свої права, вміння користуватися ними.

Наслідком стає зміщення і у визначенні самооцінки, ставленні до тих, хто їх оточує, до панівних у суспільстві моральних і правових норм. Так, недовіра до людей спостерігається у 86% з них. Таке ставлення переважає і до працівників органів у справах неповнолітніх. Більше довіри вони виявляють батькам і педагогам. Переважна більшість їх визнає для себе авторитетність старших друзів.

Як доводять результати дослідження, ніхто з правопорушників не знає про надання допомоги у разі порушення їх прав: ні органів, до яких можна звернутися, ні самого механізму цього процесу. Третина із засуджених з випробуванням правопорушників (29%) впевнені, що їх права у процесі розслідування злочину на досудовому етапі, розгляду справи у суді, призначення покарання та його відбування не були порушені, 26% – заперечують, що правовий захист, передбачений державою законодавчо, має місце на практиці, майже половина з них (46%) – не розмежовують діяльності органів внутрішніх справ, суду з політикою держави та її законодавчого підтвердження.

Соціально-педагогічний вплив на неповнолітніх правопорушників обумовлений необхідністю формування у них навичок поведінки, відповідних правовим нормам суспільства. Це також і підвищення рівня їх правосвідомості у сфері знань та уявлень про свої права. Досягнення цього можливе за певних умов:

1. Правовий захист неповнолітніх правопорушників, законодавчо гарантований державою, має мати чітке й точне виконання на практиці. Правові та моральні норми, яких дотримуються працівники прокуратури, суду, органів у справах неповнолітніх, самим своїм змістом впливають на свідомість правопорушників, формуючи у них уявлення, переконання, норми поведінки. Згідно зі статистичними даними ставлення до соціально-правового захисту дітей, їх прав та інтересів набуває все більшої актуальності. Так, тільки у 2001 р. в Україні порушено 366 кримінальних справ щодо захисту дітей у різних сферах життя, а вже у 2002 р. – понад 600 [9. 17].

2. Оскільки рівень знань неповнолітніми своїх прав у разі вчинення ними протиправних дій залишається на дуже низькому рівні, потребує вдосконалення система їх формування. О.Мойсеева пропонує скористатися досвідом західних країн (Великобританії, Німеччини, Швеції), в яких інформація правового захисту щодо особистої безпеки та своїх прав у доступній формі (ігри, мальовані посібники, теле-, відеопрोगрами) починає надаватися вже з трьох-чотирьох років і викликає інтерес у дітей та підлітків [10, 60]. Думка автора є актуальною, оскільки правосвідомість формується одночасно з набуттям життєвого досвіду, знань і навичок правової поведінки. І чим швидше вони стануть нормою, тим правильнішим, кращим буде подальший розвиток особистості. Сприятиме цьому і використання всіх доступних, своєчасних форм і методів інститутами, задіяними у вихованні молоді і правопорушників зокрема.

Висновки. Таким чином, метою розвитку правосвідомості неповнолітніх, які вступили у конфлікт із законом, є загальне підвищення рівня знань про право, засвоєння правових вимог, формування переконань про необхідність дієвості права в соціумі та навичок правової поведінки. Підвищення рівня правосвідомості неповнолітніх правопорушників допомагає: по-перше, уникнути повторного вчинення ними правопорушень та злочинів; по-друге, підвищити рівень правової культури в суспільних стосунках; по-третє, забезпечити дієвість усіх норм права, спрямованих на створення сприятливих умов життя, охорону прав та інтересів неповнолітніх.

Розвиток особистості правопорушників проходить, зазвичай, складно і суперечливо. Спрямувати його у правильне русло допомагає законодавче забезпечення та гуманне впровадження правових норм щодо захисту особи від неправомірних дій інших людей. Цим самим неповнолітньому, який вступив у конфлікт із законом, створюються сприятливі умови для виправлення й розвитку.

Досліджувана проблема не є вичерпаною, оскільки більш детального вивчення потребують питання захисту прав неповнолітніх на кожному з етапів, починаючи з моменту вчинення ними протиправних дій і до відбуття призначеного за це покарання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бейсебаев К.М., Попова Г.М. Правовое воспитание несовершеннолетних и его формы в деятельности горрайорганов внутренних дел: Учебное пособие. – М.: ВНИИ МВД, 1983. – 56 с.
2. Білобрицька Л. Додержання законів при застосуванні до неповнолітніх примусових заходів виховного характеру // Вісник прокуратури. – 2001. – №5. – С. 79-82.
3. Витяги зі звернення Святішого отця Івана-Павла II з нагоди Всесвітнього дня Миру 1-го січня 2004 р. // Місіонер. – 2004. – №1. – С. 89.
4. Волинєць Л.С. Права дитини в Україні: проблеми та перспективи. – К.: Логос, 2000. – 74 с.
5. Дегтяров І.Л., Богатирьов М.Г. Формування правосвідомості учнів / Педагогічні проблеми виховання неповнолітніх. – К., 1976. – С. 48-53.
6. Долгова А.И. Правосознание и его дефекты у несовершеннолетних правонарушителей. – М., 1982. – 98 с.
7. Заросинський Ю., Заросинський О. Причини і умови злочинності неповнолітніх потребують теоретичного і практичного розроблення // Право України. – 2004. – №3. – С. 64-68.
8. Ігумен Вініамін Новік. Права людини // Людина і світ. – 2003. – С. 24-27.
9. Корнякова Т. Інтереси держави – це і права дітей, права кожного з громадян // Вісник прокуратури. – 2003. – №2. – С. 14-17.
10. Мойсеева О. Правовий захист неповнолітніх // Право України. – 2001. – №9. – С. 59-60.
11. Осика І. Правовий нігілізм і правова культура // Право України. – 2001. – №7. – С. 98-102.
12. Права дитини: посібник для журналіста. – К.: Молодіжна громадська організація “Клуб Компас” за підтримки Дитячого фонду ООН в Україні. – 2002. – 116 с.
13. Правознавство / За редакцією М.Настюка. – Львів, 1995. – С. 144-151.
14. Фіцула М.М. Виховати в учня повагу до закону // Право України. – 1997. – №2. – С. 51-54.
15. Закони України, розміщені на офіційному сайті Верховної Ради України. <http://www.rada.kiev.ua>

ОБРАЗНА СКААДОВА В СТРУКТУРІ ТЕОРЕТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТА

В умовах розвитку сучасних виробничих технологій емпіричний підхід до дійсності часто не забезпечує якісних результатів у різних сферах діяльності, тому для розв'язання соціально – економічних та виробничо – технологічних проблем все гострішою стає проблема у спеціалістах, що мають теоретичне мислення.

Поняття “теоретичне мислення” та проблеми його формування розглядаються в працях В. Давидова, Е. Ільєнкова, А. Леонтьєва, С. Рубінштейна, Д. Ельконіна та ін. Але аналіз психолого-педагогічної літератури виявляє, що питання про поняття, зміст, компоненти та умови формування теоретичного мислення вивчені лише для вербального випадку. Стосовно ж його образної складової досліджень та результатів значно менше. Вивчення механізмів створення образів, особливостей розумового “маніпулювання” їх складними системами має методологічне значення, оскільки розумовий образ складає основний зміст психічного. Світ образів – суттєвий компонент теоретичного мислення людини, результат її індивідуального досвіду сприйняття та перетворення інформації. Враховуючи, що розвиток просторового мислення, в першу чергу, пов'язується з оперуванням графічними образами, ми поставили за мету нашого дослідження виявити умови ефективного формування просторового мислення теоретичного типу в процесі графічної діяльності.

Зупинимось на визначенні двох важливих для нашого дослідження понять – “теоретичне мислення” та “образне мислення”. І. Каплунович визначає поняття „теоретичного мислення” як сукупність особливих розумових дій щодо відтворення та конструювання ідеалізованих просторових об'єктів та систем їх зв'язків, що відображають у своїй єдності всезагальність, сутність трансформації вихідного об'єкта та його відношень з іншими просторовими предметами [6].

У психології візуального мислення виділяють два види ідеалізованих просторових об'єктів або образів: синтетичні та конструктивні. Синтетичні образи являють собою іконічний, фотографічний відбиток об'єкта. Він легко сприймається суб'єктом, оскільки відображає велику кількість зовнішніх деталей та характеристик. Конструктивні образи є певною модифікацією синтетичних образів, результатом виділення в них необхідних „вузлів” генетично вихідних елементів. На відміну від синтетичних, в конструктивних образах фіксуються не зовнішні, а внутрішні, суттєві для даної задачі відношення між просторовими об'єктами [4].

І. Каплунович вважає конструктивні образи суб'єктивними, такими, що залежать від індивідуальних особливостей просторового мислення суб'єкта. Автор виділяє в структурі просторового мислення п'ять основних підструктур: топологічні, проєктивні, порядкові, метричні та алгебраїчні [5].

Топологічна підструктура дозволяє відображати в конструктивних образах відношення неперервності, замкненості, пов'язаності, компактності, належності.

Якщо домінує проєктивна підструктура, то відображаються конкретні особливості конструктивних образів з різних точок зору, під різним кутом. Виявлення відповідності між вихідним просторовим об'єктом та його образом, схожість оригінала з будь-яким предметом допомагають будувати його конструктивний образ.

Порядкова підструктура спрямована на відображення якісних характеристик конструктивного образу за різними основами (більше – менше, ближче – даліше, вище – нижче, над – під, раніше – потім, дорівнює – не дорівнює). У цьому випадку значення набуває форма вихідних просторових об'єктів, їх відношення, напрямок руху, що знаходиться відображення в конструктивних образах цих об'єктів.

Метрична підструктура акцентує увагу на кількісних характеристиках конструктивного образу: скільки, яка довжина, площа, відстань та кількість об'єктів, які необхідно створити.

Алгебраїчна підструктура націлена на комбінування, маніпулювання частинами конструктивних образів як єдиного цілого шляхом скорочень та заміन декількох відношень та взаємозв'язків між об'єктами одним [4].

Виходячи з описаної структури просторового мислення, робимо висновок про те, що при формуванні просторового мислення необхідно врахувати індивідуальні особливості мислення людини.

Наша гіпотеза полягає у наступному: ефективне формування просторового мислення можливе через навчання студентів моделюванню в процесі графічної діяльності з урахуванням домінуючих підструктур просторового мислення.

Аналіз дослідження з проблем графічної діяльності показує, що там, де предметом засвоєння виступає теоретичне мислення, необхідним засобом є моделювання.

Це пов'язано з тим, що об'єкти теоретичного мислення являють собою "ідеалізовану" предметність, яка не має чуттєвих аналогів у реальності.

Проаналізуємо поняття "образне мислення". Як з'ясовано у багатьох дослідженнях (Б. Ананьєва, Л. Гурова та ін.), саме через образи здійснюється перетворення людиною предметного світу, без цього неможливо засвоїти й використати знання, оволодіти вміннями і навичками, формувати потреби, переконання, інтереси. За висловом Л. Виготського, образ є сплав інтелекту та афекту, через нього суспільно значиме набуває особистісного змісту [1].

Мислення в образах є суттєвим компонентом усіх без виключення видів людської діяльності, якою б розвиненою діяльність не була. Однак зміст розумових образів, умови їх створення, оперування ними в процесі діяльності змінюються суттєво, оскільки образ функціонує в мисленні не сам по собі, а в складній структурі цієї діяльності виконує особливу функцію – планування, прогностичну, корегуючу, забезпечення не тільки сприйняття відомого, але й створення нового – невідомого раніш, або такого, що взагалі не існує.

Просторові образи, створені на різній графічній основі, мають досить складне походження. У них фіксуються просторові залежності, характерні як для окремих предметів, так і для цілого класу предметів, що мають загальні геометричні та конструктивно-технічні особливості. Структура просторового образу суттєво залежить від характеру графічної основи, на якій образ виникає. Але поряд з цим, вона визначається також тією функцією, яку образ виконує у процесі розв'язання технічної задачі, пов'язаної з використанням графічних зображень.

Програма навчання моделюванню включає послідовне відпрацювання дій, що входять до складу моделювання, тобто попередній аналіз матеріалу, переклад опису об'єкта у графічну модель (графічне зображення), перетворення, співвіднесення результатів з реальністю.

Метою дій аналізу є виявлення загального змісту текстової частини, що описує об'єкт, який потрібно представити у вигляді графічної моделі, виділення у ній смислових частин, переформулювання їх таким чином, щоб став можливим ізоморфний переклад їх на графічну мову. Для цього в матеріалі виділяють суттєві ознаки, оскільки саме вони повинні бути представленими у графічній схемі. Надзвичайно важливою операцією є переформулювання. Завдяки використанню графічних засобів для фіксації окремих величин (відомих та невідомих) аналіз веде до виділення в задачі елементів, суттєвих для її розв'язання.

У рамках діяльності моделювання аналіз є підготовчим етапом, але має більш широке значення в дії перетворення та співвіднесення результатів з реальністю. Дійсно, для того, щоб почати перетворення об'єкта, потрібно виділити ті частини, перетворення яких приведе до нового представлення об'єкта на кресленні.

Відмітимо, що аналіз, будучи підготовчим етапом для кожної з дій (а не тільки для перекладу), не замінює собою цих дій, які здійснюються за допомогою специфічних для них засобів.

Метою дії перекладу є представлення текстової інформації в графічну форму. Тут можна виділити 2 основних етапи: виділення в задачі відрізків, смисл яких може бути формалізованим і переведеним на графічну мову, і безпосередня побудова графічного зображення. Зазвичай, мають діло з такими задачами, у яких від тексту можна відразу переходити до моделювання.

При перекладі особливого значення надається, перш за все, засвоєнню принципу ізоморфізму (взаємоднозначної відповідності) і гомоморфізму. Якщо не дотримуватися цього принципу, побудована модель не дасть потрібного знання про предмет дослідження.

Наступний принцип, необхідний для засвоєння дій перекладу, – принцип автономності, відповідно до якого однакові елементи та відношення повинні позначатись однаковими засобами, а різні елементи і відношення – різними засобами. Але, зауважимо, що цей принцип повинен функціонувати в межах розв'язання одної задачі, інакше буде порушуватись ще один важливий принцип – принцип узагальненості [2].

Іноді виконання дій перекладу і побудови моделі стає достатнім засобом розв'язання задачі. Але у більшості випадків, щоб модель стала засобом розв'язання або аналізу, необхідно її перетворити. Дія перетворення моделі включає ряд операцій: перетворити означає переконструювати модель, доповнити її відсутніми елементами, а також перегрупувати.

У психолого-педагогічній літературі зазначено, що перетворення сприяють розвитку у студентів таких важливих якостей, як уміння аналізувати вихідні дані під певним кутом зору, здійснювати їх переосмислення, переконструювання, а також формують загальну творчу спрямованість мислення. Як зазначає Б. Ломов, рівень графічної підготовки людини визначається, головним чином, не ступенем оволодіння технікою виконання графічного зображення, а тим, наскільки вона готова до розумових перетворень образно – знакових моделей [3].

Теоретичне мислення розглядається як діяльність, одним з результатів якої є отримання теоретичного знання. До компонентів теоретичного мислення відносять: аналіз, рефлексію, внутрішній план дій.

Відомо, що аналіз може бути емпіричним і теоретичним. Як конституюючий компонент теоретичного мислення ми розглядаємо лише теоретичний аналіз, внаслідок якого виділяться генетична основа об'єкта – “клітинка”, розгортання якої забезпечує нову інформацію про об'єкт, виділення суттєвих ознак об'єкта.

Рефлексію в психології прийнято розглядати як форму теоретичної діяльності, що спрямована на усвідомлення власних дій та законів. Виділяють два рівні рефлексів: а) зміст значення; б) процес мислення.

Під внутрішнім планом дій розуміють спроможність виконувати дії в розумовому плані без опори на матеріальні або матеріалізовані засоби.

Внутрішній план дій розглядається як необхідна характеристика теоретичного мислення і міститься у плануванні, попередній розумовій проробці можливих кроків та їх корекції.

Проведений нами експеримент був спрямований на формування у студентів діяльності моделювання в процесі розв'язання графічних задач (при вивченні дисципліни “Нарисна геометрія та креслення”). Розроблені навчальні карти включали зразки моделей, критерії виділення властивостей, опис послідовності дій у вигляді правил, принципів і вказівок.

У констатуючій частині експерименту проводилось діагностування сформованості діяльності моделювання і компонентів теоретичного мислення у студентів першого курсу факультету механізації сільського господарства Вінницького державного аграрного університету. За результатами виконання задач на моделювання студенти розподілились за двома нижчими рівнями. Біля 20% від загальної частини студентів не змогли провести попередній аналіз та декодувати графічне зображення, не зуміли здійснити операції кодування. Основна частина студентів (біля 80%) змогли кодувати і декодувати прості графічні зображення.

Для того, щоб перевірити, чи викликає оволодіння діяльністю моделювання зсув в інтелектуальному розвитку студентів за параметрами теоретичного аналізу, рефлексії та внутрішнього плану дій, було пред'явлено задачі, які звичайно пропонувались для їх діагностування.

Проведений після навчання контрольний експеримент показав, що діяльність моделювання у 68% студентів була сформованою як узагальнений спосіб розв'язування задач, у 32% студентів високий рівень не був встановленим. Вони розподілились за різними більш низькими рівнями. Розподіл цей викликає зацікавленість, оскільки є “найближчим резервом” у досягненні найвищого рівня. Значна частина студентів даної підгрупи (19%) в процесі навчання на заключних заняттях демонстрували стійке уміння розв'язувати задачі за допомогою моделей. Діяльність моделювання у них була сформованою як спосіб розв'язання задач в деяких типів. У процесі навчання нарисної геометрії та креслення вони допускали помилки при

розв'язанні більш складних задач. Приблизно 12% студентів оволоділи діями попереднього аналізу та декодування, тобто були спроможними розв'язувати задачі за допомогою готових моделей. Для решти студентів (11%) була характерною нестабільність результатів і несформованість адекватного перекладу.

У контрольному експерименті щодо виявлення рівнів сформованості компонентів студенти, які оволоділи діяльністю моделювання, продемонстрували високий рівень теоретичного аналізу (74, 4% всіх учасників експерименту), рефлексії на спосіб дій (у 68%) і внутрішнього плану дій п'ятого рівня (за Я. Пономарьовим).

Аналіз розв'язання студентами задач показав, що ті з них, які оволоділи діяльністю моделювання як узагальненим способом, розв'язали задачі теоретично. Приблизно 10% виявили нестабільність аналізу. Ці студенти спочатку використали метод спроб та помилок і, виявивши безвідхідну ситуацію, починали аналіз графічного зображення. Після знаходження правильної відповіді такі студенти не робили спробу виявити інші можливі варіанти розв'язання задач. Це студенти, у яких діяльність моделювання була сформованою як спосіб розв'язання задач даних типів.

Приблизно у 18% студентів експериментальної групи було виявлено розвинутий емпіричний аналіз. У 60% було виявлено рефлексію на спосіб дії. Діяльність моделювання у них була сформованою як спроможність використовувати готові моделі без можливості перетворення. Високий рівень розвитку внутрішнього плану дій виявлений у 40% студентів, у яких діяльність моделювання сформована як узагальнений спосіб розв'язання задач.

Таким чином, після навчання діяльності моделювання у студентів був виявлений взаємозв'язок між рівнями сформованості діяльності моделювання та основних компонентів теоретичного мислення за всіма показниками (теоретичний аналіз і рефлексія – більшою мірою, внутрішній план дій – меншою).

У процесі дослідження ми виявили деяку спільність структурних компонентів моделювання та теоретичного аналізу. Найбільш чітко це проявилось при розгляді теоретичного аналізу та початкового етапу діяльності моделювання. Те саме можна відмітити для рефлексії та діяльності моделювання. Вплив сформованості діяльності моделювання на внутрішній план дій можна пояснити тим, що моделювання передбачає планування та наявність розумових перетворень та постійного аналізу.

Проведене нами дослідження дозволяє зробити висновок: образна складова суттєво впливає на теоретичне мислення через діяльність моделювання; раціонально побудоване навчання моделюванню сприяє формуванню теоретичного мислення внаслідок спільності операцій структурних компонентів моделювання та основних компонентів теоретичного мислення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 506 с.
2. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
3. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
4. Каглунович И.Я. Об учете возрастных и индивидуальных особенностей при формировании теоретического мышления // Теория и практика развивающего обучения. – Уфа. 1995. – С.81-84.
5. Каглунович И.Я. Психологические закономерности развития пространственного мышления // Вопросы психологии. – 1999. – №1. – С.60-68.
6. Каглунович И. Я. Формирования пространственного мышления теоретического типа в процессе обучения математическим дисциплинам в вузе // Научно-теоретические и методические основы конструирования содержания профессионального образования: Материалы международной научно-практич. конф. В 2-х частях. Часть 2. – Винница, 1998. – С. 114-116.

ЧУМАЦЬКА ПІСНЯ ЯК ЗАСІБ МОРАЛЬНО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Держава – це перш за все історична пам'ять, національна гідність та свідомість народу. Невипадково в Державній програмі “Освіта. Україна XXI ст.” підкреслено вимогу невіддільності освіти від національного ґрунту. Морально-естетичне виховання засобами народної пісенності є однією із сторінок різностороннього виховання студентів музично-педагогічного факультету, а саме формування особистості майбутнього вчителя високої духовності. З глибини століть витікає пісенна творчість народу, сповнена чарівної краси. Багато чумацьких пісень ставали взірцем для композиторів-класиків, надихали їх на написання власних творів, в основу яких лягли характерні риси народно-пісенного мелосу. Чумацька пісня звучить у обробках багатьох композиторів – М.Лисенка, П.Ніщинського, К.Стеценка, Я.Степового, А.Єдлічки, неперевершеного М.Леонтовича.

Українським фольклором, в тому числі жанром чумацької пісні, цікавилися, збирали та записували слова й мелодії безліч композиторів, поетів і фольклористів. Так, М.Вілінська (Марко Вовчок) переймалась соціально-побутовим явищем чумацтва. Одному зі своїх оповідань дала назву “Чумак”. Написав власні твори на чумацьку тематику та зібрав багато пісень С.Руданський: “Пішов Максим та й у Крим по сіль”, “Купи мені, мамо, мальовані п'яльця, я вишию чумакові на славу рукавця”, дивоспів “Чумак” та ін. Пісня “Над річкою бережком” в обробці М.Леонтовича і нині не сходить з репертуару шкільних хорів. Відомий збирач-фольклорист А.Іваницький записує цілі серії чумацьких пісень з додатком коментарів. Однією з найдавніших чумацьких пісень, що показує кмітливість та відвагу чумаків при взятті Азова в 1637 р., є пісня “Ой, що то за крячок” (1810). У “Новейшим всеобщим песеннике”, виданому у Москві, була надрукована пісня “Да чумаче-бурлаче, молодой козаче, да що заробляєш, то й те пропиваєш”. У збірці “Украинские народные песни” (1894) вперше у фольклористиці запроваджено для них спеціальну рубрику. Вагомий внесок до скарбниці пісенного мистецтва зробив М.Максимович. З його уст записав та гармонізував пісні російський композитор О.Аляб'єв, автор знаменитого романсу “Соловей”. За сприяння М.Максимовича та О.Аляб'єва вийшла у 1834 р. перша збірка українських народних пісень, куди увійшли й чумацькі пісні.

Чумацька пісня звучить у кінофільмах. Так, О.Довженко поводить у фільмі “Земля” слова старої чумацької пісні, що рокотали, як грім, надавали фільму великої виразності:

*Ой ревули воли, степом ідучи,
Сльоза сльозу пробиває.
Та вже, милі браття,
Нашого товариша, гей та на світі немає.*

Український народ створив понад 400 тисяч пісень. Дослідники поділили їх на обрядові, побутові, козацькі, бурлацькі, чумацькі та ін. Чумацькі пісні займають особливе місце, оскільки висвітлюють життя значної частини українського народу.

Значення чумацтва, цього динамічного явища, було надзвичайно важливим в економічному житті України у XVIII ст., чумаки перевозили щороку солі і риби мільйони пудів і дві третини зерна. Потрібно сказати, що ця справа була доволі небезпечною, пов'язаною з постійним ризиком. Торговельні шляхи чумацького промислу пролягали через малонаселені місцевості, головні з них – у Крим і на Дон – йшли південними степами, де нищорили татарські наїзники і ватаги розбійників. Чумаки, які вирушали навесні, звалися ранніми, а ті, що з половини літа, – пізніми. Воли йшли повільно, зате надійно. Найбільше чумацтво вкоренилося в центральних областях, зокрема, Київщині, Сумщині, Полтавщині, Черкащині.

Півтисячолітня історія чумацтва накладала відбиток не тільки на економічне життя народу, але й залишила глибокий слід у духовній культурі.

У процесі відродження національної культури значення фольклору важко переоцінити. Адже безперервність фольклорних традицій забезпечується тоді, коли народну усну поетичну творчість опановують діти, тому на музично-педагогічних факультетах особливу увагу приділяють її вивченню, що має неабияке значення для подальшої професійної діяльності майбутнього вчителя.

Сприяти духовному відродженню зможе лише той, хто має високий рівень особистої культури, розвинені орієнтири естетичної оцінки, знання музичного матеріалу народно-пісенної творчості. Необхідною умовою виховання особистості майбутнього вчителя, вчителя-патріота є широке прилучення до пізнання народної пісенності.

Мета статті – показати роль народно-пісенного фольклору, зокрема чумацької пісні як частини національного мистецтва у формуванні майбутнього вчителя музики.

Головною метою творчого процесу є спрямування зусиль на висвітлення маловідомого музичного матеріалу, поглиблене його вивчення і, головне, виховання почуття любові та пошани до скарбу народної творчості, що має потужний потенціал отого духовного першоджерела, завдяки якому ми можемо відчувати свою неповторність, усвідомити себе як націю.

На часі висвітлення історії народної пісенності, зокрема його цікавої сторінки – чумацтва, яка несе в собі пізнавальну цінність. Пізнання цього трьохсотлітнього динамічного явища, перевізницький промисел якого займав значну масу селянства – мужніх, молодих, сміливих, гарних на вроду чоловіків, які роками вертали довгі шляхи, на яких їхня праця була повна небезпек, переживань, поневірянь, хвороб. Розлука з родиною, з милою, а за ними долі, скільки їх було покалічено.

На довгих, нелегких чумацьких шляхах, по яких пролягли теперішні автомагістралі, творилась особлива сторінка пісенного фольклору, виняткового жанру – чумацької пісні, творцем якої був талановитий народ. Мандрувала пісня з чумацькими валками у різних напрямках, від Криму до Дону, від Чорного до Азовського морів. Ота широчінь степів, місячні, зоряні ночі, надихали на створення пісні, яка лилася із грудей. У чумацькій пісні перевага надана загальнолюдським почуттям, переживанням. Вони розповідали про самотню смерть чумака у степу, про розлуку з милою, про нещасливе кохання.

Слід зауважити, що чумацька пісня за стильовими ознаками особливих відмінностей не має, вона відзначається рисами, характерними для народному мелосу, – це класична кантилена, задушевність, ширість виконання, простота пісенної мелодики, в якій присутня магічна сила, що несе певний емоційний заряд. Чумацькі пісні відзначаються особливою образністю, глибиною думки та почуттів, а також характерною рисою розспівування окремих складів слова на цілі мелодичні фрази, що відтворює задумливість та монотонний рух возів, звідси відносна вільність і самостійність мелодичного розвитку.

Усі ці стильові ознаки у загальних рисах однотипні з козацькими піснями, тобто співалися пісні і робилася заміна назви героя пісні: козак-чумак. Наприклад, у пісні “Та орав мужик край дороги” можна чути “Та орав чумак”, орання не є характерним заняттям для чумаків. Далі в пісні “Ой, на горі та жінці жнуть, а по-під горою козаки йдуть” замість слова “козаки” можна чути “чумаки”, але ж пісня має маршовий характер, і заміна слова порушує достовірність обставин. Отже, потрібно бути уважним і застерігати від недбалого, неуважного ставлення до пісенного слова.

Чумацькі пісні є неперевершеними зразками для опанування співочими навичками вокальної техніки. У таких піснях, як “Ой, чумаче, чумаче”, “Та поїхав чумак”, “Ой у полі криниченька”, класична кантилена вимагає відпрацювання широкого дихання, чіткого виразного слова, відтворення художнього образу.

У навчальному процесі на музично-педагогічному факультеті однією із важливих проблем у багатогранному вдосконаленні студента є виховання бажання до пізнання цікавої сторінки історії чумацтва, його змістовної, почасти журливої пісні.

Отже, не допускати безпам’ятства, недбалого ставлення до історії є одним із важливих завдань сучасної педагогіки. А ще – виховувати у студентів вміння вслухатись у народну пісню, відчувати магічну силу мелодії, наповнювати емоційною енергією кожен ноту, бути якомога уважнішим до кожного форшпагу, до кожного мелізматичного звороту, які є характерними стилістичними ознаками народного мелосу, адже з втратою стилістичних ознак губиться національний колорит пісні.

Чумацька пісенність не втратила своєї цінності й у наш час. Вона – незамінне пізнавальне джерело, це справді художні перлини, виховна роль яких не закінчується із зникненням чумацтва, вони здатні і нині викликати естетичні почуття. Довговічність пісень забезпечується

тим, що безіменні творці зуміли вкласти у них загальнолюдські, художні і моральні цінності. Ще в “Енеїді” І. Котляревського зустрічаємося з образом чумака Охріма, який бував у Шльонському з волами, не раз ходив за сіллю в Крим, торгував возами. “Все в нас було-прогуло і тужним мотивом у пісню лягло”, – доречно сказав поет Дмитро Загул про віддзеркалення минулої сторінки історії в чумацької пісні.

Важливим завданням подальшого осмисленого вивчення чумацької пісні є виховання у студента пошани та потреби збереження цих перлин народної пісенності, бо лише за таких умов житимуть пісні, бринітиме душа народу, набиратиметься сил, бо ж, на щастя, перестала бути соціально шкідливою любов до рідної пісні, яка луною котиться над Україною. Видатний український учений і етнограф М. Максимович писав: “...інші народи в пам’ять важливих подій викарбовують медалі, за якими історія часто розбирає минуле, події козацького, бурлацького, чумацького життя виливалися у пісні, тому вони повинні бути найвірнішим і переконливим літописом”. У народному побуті в Україні збереглося чимало чумацьких пісень. Багато з них, як, наприклад “Ох і не стелися, хрещатий барвінку”, “Ой сидить пугач в степу на могилі”, “Ой горе тій чайці”, “Та поїхав чумак”, поширені і в наш час.

Отже, народно-пісенна творчість, зокрема чумацька пісня, роль якої вивчена недостатньо, неповною мірою використані художні надбання українського народу, – все це збіднює можливості виховання майбутнього вчителя, його національної свідомості. Усунення цієї вади – вкрай важливе завдання творчої праці педагога. З кожним днем все більшого значення набирає проблема естетичного виховання майбутнього вчителя. Тому поглиблене вивчення народнопісенної творчості, зокрема чумацької пісні як вияву історичної пам’яті народу, зв’язку поколінь, сприятиме розвитку світогляду, розумінню проблеми зв’язку з історією, і головне, вихованню особистості національно свідомого майбутнього вчителя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дей О. Чумацькі пісні // Соціально-побутові пісні чумацького циклу. – К.: Наукова думка, 1976. – С. 11-45.
2. Дей О. Чумацькі пісні // Українська народна творчість. – К.: Наукова думка, 1976. – С. 101-125.
3. Іваницький А. Чумацькі пісні // Історія української музики. – К.: Наукова думка, 1989. – С. 81-86.
4. Іваницький А. Чумацькі пісні // Музичний склад чумацьких пісень. – К.: Наукова думка 1990 С. 45-57.
5. Іваницький А. Чумацькі пісні // Українська народна музична творчість. – К.: Музична Україна, 1990. – С. 189-196.
6. Українські народні пісні. – Х.: Держполітвидав ім. Фрунзе, 1936. – С.47-63.

ЗМІСТ

ЗАГАЛЬНА ДИДАКТИКА	3
<i>Костін Ян.</i> Інноваційний аналіз програмово-методичного забезпечення модульно-розвивального навчання	3
<i>Ягунець Юрій.</i> Дидактичні можливості засобів наочності (теоретико-методологічний аналіз).....	9
ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ	13
<i>Сег Іван.</i> Оптимізація виховної роботи зі старшокласниками у позашкільних навчальних закладах	13
<i>Олексюк Леся.</i> Виховання особистості на засадах моральних цінностей	18
<i>Наконечна Неоніла.</i> Роль дорослої особи у виховній системі Пласту	24
ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА	31
<i>Чайка Володимир, Темерівська Тетяна.</i> Технологія формування інтегративних якостей пізнавальної активності студентів	31
<i>Хмілярчук Наталя.</i> Інтеграція змісту освіти у підготовці фахівців сфери туризму	35
<i>Вознюк Оксана.</i> Проблема профілювання гуманітарних знань у технічних університетах залізничного транспорту	39
<i>Джулик Ольга.</i> Інноваційні підходи до вивчення теплоенергетики у професійно-технічних навчальних закладах	42
<i>Собко Ярослав.</i> Система інтегративних курсів у навчальному процесі професійно-технічного навчального закладу	45
<i>Стечкович Олег.</i> Особливості інтегрованого уроку виробничого навчання у професійно-технічних навчальних закладах	49
<i>Костишина Галина.</i> Технологія формування навчально-пізнавальної діяльності студентів вищого технічного навчального закладу	54
<i>Тимошук Ірина.</i> Виховання у студентів емоційно-позитивного ставлення до гуманістичних цінностей як моральних регуляторів професійної діяльності	60
<i>Лісовий Микола.</i> Комунікативна компетенція – необхідний компонент професійної підготовки майбутніх медичних працівників	65
<i>Галімов Анатолій.</i> Ефективність педагогічного забезпечення підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до виховної роботи з особовим складом: формуючий експеримент	68
<i>Корнєв Руслан.</i> Важливість дидактичних принципів формування змісту курсу інформатики в аграрних закладах освіти	73
ТРУДОВА ПІДГОТОВКА	77
<i>Титаренко Валентина.</i> Естетичний та проектно-технологічний аспект українських народних промислів	77
<i>Матвісіє Ярослав.</i> Економічна культура як ціннісна система становлення особистості школяра	82
<i>Дещенко Олександр.</i> Аналіз типів профорієнтаційних консультацій	87
<i>Януур Микола.</i> Науково-теоретичні основи модернізації системи професійної орієнтації учнівської молоді на сучасному етапі розвитку українського суспільства	92
<i>Сидоренко Віктор, Саух Олександр.</i> Професійні наміри учнівської молоді: соціально-психологічний аспект	101

<i>Муртазаєва Эльвира.</i> К вопросу о реализации спецкурса “Художественный труд в школах с крымскотатарским языком обучения с методикой преподавания” в Крымском государственном инженерно-педагогическом университете.....	107
<i>Лола Віталій.</i> Діагностика внутрішньої та зовнішньої мотивації засвоєння студентами індустріально-педагогічного факультету дизайнерської діяльності	111
СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА.....	115
<i>Кравець Володимир.</i> Гендерні особливості господарсько-економічної підготовки учнівської молоді до шлюбу	115
<i>Безпалько Ольга.</i> Соціально-педагогічна діяльність і соціальна робота: спільне та відмінне	123
<i>Ковальчук-Дехтяренко Людмила.</i> Використання педагогічної спадщини Антона Макаренка з питань сімейних взаємовідносин як соціально-педагогічна проблема	129
<i>Палихата Олег.</i> Фізичні вправи як регулятор процесу статевого дозрівання	133
ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ.....	138
<i>Білинська Віра.</i> Шкільний підручник як один із основних засобів навчання географії в школах України початку ХХ століття.....	138
<i>Пастушенко Олександра.</i> Омелян Партицький – автор українських підручників для галицького шкільництва.....	144
<i>Прокон Ірина.</i> Генезис змісту народної освіти у державах Західної Європи (друга половина ХІХ ст. – початок ХХ ст.).....	149
<i>Тягур Василь.</i> Особливості художньо-промислової освіти в Україні і Німеччині у 20-30 роках ХХ століття	154
ЛІНГВОДИДАКТИКА	159
<i>Палихата Елеонора.</i> Мисленнетворчий аспект процесу формування усного діалогічного мовлення учнів основної школи	159
<i>Дідук Галина.</i> Лінгводидактичний процес формування лексики п’ятикласників на аспектних та спеціальних уроках з української мови.....	165
ЗА РУБЕЖЕМ.....	170
<i>Шымкіє Інна.</i> Моніторинг якості навчання в системі особистісно орієнтованих технологій у школах Німеччини	170
<i>Микитенко Наталія.</i> Мезо- та макрорівні соціальної роботи у Канаді (робота з групами, громадами та вплив на соціальну політику).....	179
<i>Воронка Галина.</i> Модульна організація навчального процесу у школах бізнесу в Канаді та Великобританії.....	185
ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ.....	189
<i>Москалюк Оксана.</i> Професійна спрямованість як визначальна характеристика творчого опанування професією	189
<i>Алексєєва Олександра.</i> Правова освіта як основний аспект громадянського виховання людини в контексті європейської інтеграції.....	194
<i>Парфанович Іванна.</i> Правосвідомість неповнолітніх, які вступають у конфлікт із законом: аспект правового захисту їх державою	196
<i>Джеджула Олена.</i> Образна складова в структурі теоретичного мислення студента.....	201
<i>Третяк Віра.</i> Чумацька пісня як засіб морально-естетичного виховання	205
АВТОРИ НОМЕРА	208
ЗМІСТ.....	211

АВТОРИ НОМЕРА

АЛЕКСЄЄВА Олександра Вікторівна	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов Запорізького юридичного інституту МВС України
БЕЗПАЛЬКО Ольга Володимирівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки Національного педагогічного університету (НПУ) імені М.П.Драгоманова
БІЛИНСЬКА Віра Любомирівна	здобувач кафедри педагогіки Тернопільського експериментального інституту педагогічної освіти (ТЕІПО)
ВОЗНЮК Оксана Миколаївна	старший викладач Львівського факультету Дніпропетровського Національного університету залізничного транспорту, здобувач відділу загальнотехнічних та спеціальних дисциплін Львівського науково-практичного центру Інституту педагогіки і психології професійної освіти (ЛНПЦ ІПППО) АПН України
ВОРОНКА Галина Степанівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Тернопільської академії народного господарства (ТАНГ)
ГАЛІМОВ Анатолій Володимирович	кандидат педагогічних наук, доцент, начальник науково-дослідного відділу Національної академії державної прикордонної служби України
ДЕЩЕНКО Олександр Миколайович	викладач кафедри трудового навчання Глухівського державного педагогічного університету
ДЖЕДЖУЛА Олена Михайлівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри автоматизації та комплексної механізації технологічних процесів Вінницького державного аграрного університету
ДЖУЛИК Ольга Іванівна	кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу загальнотехнічних та спеціальних дисциплін ЛНПЦ ІПППО АПН України
ДІДУК Галина Іванівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання української мови і культури мовлення Тернопільського національного педагогічного університету (ТНПУ) імені Володимира Гнатюка
КОВАЛЬЧУК-ДЕХТЯРЕНКО Людмила Юзефівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри суспільних наук, заступник директора Чортківського інституту підприємництва та бізнесу ТАНГ
КОРНЄВ Руслан Степанович	аспірант кафедри методики навчання Національного аграрного університету
КОСТИШІНА Галина Іванівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізики Хмельницького національного університету (ХНУ)
КОСТІН Ян Анатолійович	викладач кафедри іноземних мов ТАНГ
КРАВЕЦЬ Володимир Петрович	доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент АПН України, ректор ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ЛІСОВИЙ Микола Іванович	старший викладач кафедри українознавства Вінницького національного медичного університету імені М.І. Пирогова

АВТОРИ НОМЕРА

ЛОЛА Віталій Григорович	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри професійної педагогіки та методики трудового навчання Бердянського державного педагогічного університету
МАТВІСІВ Ярослав Ярославович	викладач кафедри декоративно-ужиткового мистецтва та основ дизайну Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
МИКИТЕНКО Наталія Олександрівна	асистент кафедри іноземних мов для природничих факультетів Львівського національного університету ім. Івана Франка
МОСКАЛЮК Оксана Іванівна	здобувач кафедри педагогіки і психології ХНУ
МУРТАЗАЕВА Эльвира Муслимовна	аспірантка Інституту педагогіки АПН України
НАКОНЕЧНА Неоніла Степанівна	здобувач кафедри педагогіки ТЕРПО, голова Тернопільської обласної округи Пласту
ОЛЕКСЮК Леся Степанівна	здобувач кафедри гуманітарних дисциплін Буцацького інституту менеджменту і аудиту
ПАЛИХАТА Елеонора Ярославівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання української мови і культури мовлення ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ПАЛИХАТА Олег Іванович	здобувач кафедри педагогіки ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ПАРФАНОВИЧ Іванна Іванівна	асистент кафедри соціальної педагогіки ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ПАСТУШЕНКО Олександра Василівна	асистент кафедри співу і диригування Інституту культури і мистецтва Прикарпатського університету імені Василя Стефаника
ПРОКОП Ірина Антонівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Тернопільської державної медичної академії ім. І.Я.Горбачевського
САУХ Олександр Миколайович	старший викладач кафедри професійного навчання Херсонського державного університету
СЕГ Іван Іванович	директор загальноосвітньої школи I-III ст. №14 м. Ужгорода Закарпатської області
СИДОРЕНКО Віктор Костянтинівич	доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент АПН України, завідувач кафедри трудового навчання та креслення НПУ імені М.П. Драгоманова
СОБКО Ярослав Максимович	кандидат педагогічних наук, провідний науковий співробітник відділу загальнотехнічних та спеціальних дисциплін ЛНПЦ ШППО АПН України
СТЕЧКЕВИЧ Олег Орестович	кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу загальнотехнічних та спеціальних дисциплін ЛНПЦ ШППО АПН України
ТЕМЕРІВСЬКА Тетяна Георгіївна	викладач Чернівецького медичного коледжу Буковинської державної медичної академії
ТИМОЩУК Ірина Володимирівна	викладач Бердичівського медичного училища
ТИТАРЕНКО Валентина Петрівна	кандидат сільськогосподарських наук, доцент, завідувач кафедри трудового навчання та креслення Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка
ТРЕТЯК Віра Іванівна	старший викладач кафедри методики музичного виховання, співу та хорового диригування Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
ТЯГУР Василь Михайлович	директор Мукачівського педагогічного училища

АВТОРИ НОМЕРА

ХМІЛЯРЧУК Наталя Семенівна	завідувач кафедри іноземних мов Львівського інституту економіки і туризму, здобувач відділу загальнотехнічних та спеціальних дисциплін ЛНПЦ ІПППО АПН України
ЧАЙКА Володимир Мирославович	кандидат педагогічних наук, доцент, директор Інституту педагогіки і психології ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ШИМКІВ Інна Василівна	старший викладач кафедри німецької філології ТЕСПО
ЯГУПЕЦЬ Юрій Іванович	старший викладач кафедри машинознавства і основ виробництва Слов'янського державного педагогічного університету
ЯНЦУР Микола Сергійович	кандидат педагогічних наук, доцент, професор, завідувач кафедри професійної педагогіки і трудової підготовки Рівненського державного гуманітарного університету