

**ББК 74
Н 34**

Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету.
Серія: Педагогіка. – 2006. – №9. – 156 с.

Вигук підготовлено за участю науковців Академії педагогічних наук України

Друкується за рішенням вченої ради Тернопільського національного
педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
від 26 грудня 2006 року (протокол № 5)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

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

Анатолій Вихруш — доктор педагогічних наук, професор

Людмила Вознюк — доктор педагогічних наук, професор

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

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

Володимир Мельничайко — доктор педагогічних наук, професор

Григорій Терещук — доктор педагогічних наук, професор, 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'єтрулєвич — 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**

ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ

Володимир КРАВЕЦЬ

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ ШКОЛЯРІВ: ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ

У статті проаналізовано актуальність формування комунікативної культури. Встановлено, що переважна більшість школярів має низький рівень комунікативної компетенції. Доведено, що для формування комунікативних здібностей необхідний комунікативний тренінг, який готове учнівську молодь не лише до успішного спілкування в майбутній сім'ї, а й до врахування гендерних особливостей учасників комунікації.

Проблема формування комунікативної компетенції школярів, котрі готуються до подружнього життя, є малорозробленою в українській педагогічній науці. Ще менш дослідженим є гендерний аспект цієї проблеми. Аналіз праць, присвячених зважаючи на міжсексуальні відносини, переконує, що проблемі міжстатевого спілкування відводиться місце, явно непропорційне значенню цієї форми спілкування в особистісному розвитку дитини.

Метою статті є аналіз основних шляхів формування комунікативної культури школярів, передовсім з позиції гендеру.

Щоб сім'я була благополучною, молодим людям необхідно оволодіти деякими спеціальними комунікативними позиціями, навичками і вміннями, ознайомитися з правилами подружньої етики, основними принципами до подружнього спілкування: широті і повагі; взаємної ввічливості; добруватості; тактовності; самообмеження; довіри; відкритості; обопільної терпеливості; альтруїзму, співтворчості; багатоваріантності поведінки в однотипних ситуаціях; взаємного розуміння, пристосування і толеранції щодо особливостей і відмінностей партнера; відповідальності за свого партнера та сім'ю; гармонії критики і самокритики; природності, постійності, сердечності, глибокої інтимності; взаємозацікованості, спрямованості на забезпечення всіх сторін життєдіяльності членів родини.

Умовою ефективної комунікації є комунікативна компетенція — оволодіння особистістю знаннями у сфері комунікації, досвідом спілкування, наявність певних здібностей, комплексу якостей, необхідних для здійснення ефективного міжсексуального спілкування, вмінь орієнтуватися в різних ситуаціях спілкування, ефективно взаємодіяти з оточуючими на основі чуттєвого досвіду, розуміння себе та інших. При цьому бути компетентним означає вміння мобілізувати в будь-якій ситуації отримані знання і досвід.

У науковій педагогічній літературі існує чимало підходів до визначення компонентів комунікативної компетенції. Важливими для розуміння її соціальної сутності є:

- здатність до активності у міжсексуальних та соціальних стосунках;
- здатність до опанування і вдосконалення комунікативних умінь і навичок;
- здатність до реалізації теми, плану і т. і. спілкування за допомогою адекватних мовних засобів;
- здійснення управління процесами спілкування у комунікативній ситуації;
- уміння адекватно сприймати і правильно оцінювати неверbalну поведінку інших людей.

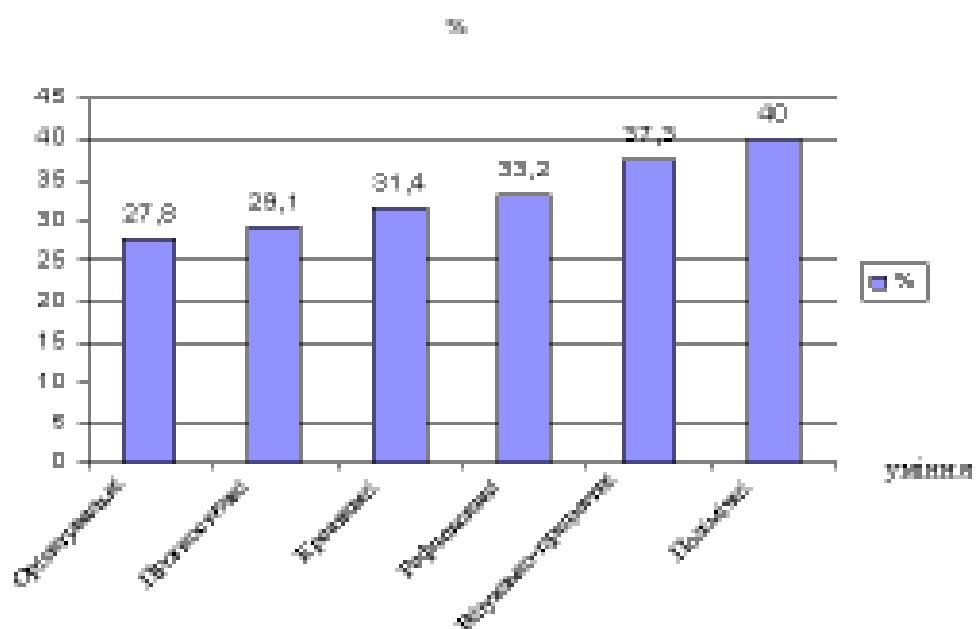
Комунікативні вміння школярів включали наступну структуру:

- орієнтувальні вміння: оцінити ситуацію; визначити тенденцію; адаптуватися; прийняти рішення; вибрати комунікативну модель поведінки;
- інформаційно-аналітичні вміння: знайти джерела інформації; своєчасно отримати і відправити інформацію; використати доступні джерела інформації;

ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ

- прогнозичні вміння: визначати стратегію; проектувати види діяльності; моделювати систему комунікації; коригувати комунікацію;
- політичні вміння: бути комунікативними; вести суперечку, діалог, бесіду, переговори; використовувати в ербальні і неєрбалльні, електронні, телекомунікаційні засоби зв'язку;
- візуально-інтуїтивні вміння: створювати ізажж, користуватися прийомами іміджескопії; створити відповідний образ, поєднувати природні і набуті риси характеру; користуватися рекламними засобами;
- креативні вміння: приймати рішення в нестандартних ситуаціях; викодити з кризових ситуацій; створити громадську думку; виступати; скласти інформаційне повідомлення; писати листи;
- рефлексивні вміння: дати оцінку і самооцінку; провести самозміні; розмежовувати про свої дії, самозактуалізуватися; саморозглянатися; оцінити Я-реальнє та Я-ідеальне.

Розглядання за результатами констатуючого експерименту показало, що рівень розвитку умінь склав від 27,8 % до 40,0 %.



Діаграма 1. Розвиток комунікаційних умінь та результатами констатуючого експерименту

Аналіз літератури свідчить, що найбільший вплив на формування комунікативних властивостей особистості чинять наступні фактори:

- загальна атмосфера в сім'ї (В. Кондратова, С. Ладицір, А. Макаренко);
- структура сім'ї: наявність батька, число поколінь у сім'ї, кількість і вік дітей у сім'ї (Е. Берн, Т. Репіна, З. Янкові);
- особистісні характеристики батьків (О. Абзумова, М. Обозов);
- змінущість "тепликів" стосунків (Л. Максен, Дж. Воулблі);
- батьківські стосунки (А. Архірова, А. Бодальов, Я. Варга);
- тип батьківського виховання (Р. Беля, В. Гарбузов, О. Захарова, А. Личко);
- оцінка діяльність батьків (М. Слєзіна, Т. Репіна);
- взаємини з однолітками (М. Лісіна).

Формування комунікативної культури передбачає розвиток комунікативних здібностей і соціального пристосування, починаючи з дитячого віку, тідпраявлення мімічних і пілотимічних здібностей; підвищення емоційної вираженості мовлення, подолання комунікативних комплексів і бар'єрів; вироблення здібності до диференціації емоційників станів; взаємодіяння з гендерними особливостями комунікації, засвоєння та автоматизація стандартних ієрархій, розвиток ініціативності у їх застосуванні тощо.

ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ

А. Мудрик [5] відзначав, що у школярів необхідно розвивати вільне володіння мовою, розширяти активний словник, вчити точності формулювань висловлювань. Узагальнення отриманих психологами і педагогами результатів досліджень спілкування школярів (А. Бодальов, А. Леонтьєв, А. Мудрик) дає підстави визначити нам низку факторів, що стимулюють розвиток комунікативних властивостей особистості:

- спільність ціннісних орієнтацій і спрямованості спілкування;
- конструктивна співпраця;
- зацікавленість у спілкуванні, що передбачає виникнення емпатії та ідентифікації;
- гуманістичний характер спілкування (довірливість, дружня участь).

Конструювання гендерної асиметрії починається з народження дитини і передається через всю інтеракцію, жести, мімку. Відмінності у мовних навичках, на думку дослідників, у дітей з'являються на першому році життя дитини: вважають, що дівчатка починають говорити раніше від хлопчиків; дефекти мови типу заікання має у хлопців місце частіше, ніж у дівчат. Вважають, що у дівчат краще розвинена дикція, у них більший словниковий запас, вони вільніше, ніж хлопці, будують речення. Дослідники встановили, що, починаючи з 3-х років, з'являється статева диференціація акустичних якостей у дітей. Дослідження фонетичного і фонологічного розвитку вказують, що є статеві відмінності в артикуляційному стилі хлопців і дівчат.

К. Лінер (1995) називає мовний стиль дівчат "коллаборативним". За його спостереженнями, вони використовують більше кооперативних слів і виразів і "взаємних" (що об'єднують себе і партнера) довгих конструкцій. Вони також реагують на те, що говорить партнер, відповідають йому, задають питання тощо ("Давай будемо...", "А чому ми не можемо?"). Мова хлопців характеризується домінантністю, більшим натиском, використанням вказівного тону, наказів, заборон ("Не роби цього!", "Зупинись!" тощо). Хлопці частіше від дівчат використовують "брудну" лексику й ображаютъ один одного, кидають партнерові виклики.

Джерелом гендерної диференціації мови хлопців і дівчат є:

1) відмінності в рівні діяльності під впливом оточуючого середовища. Лексичний стиль хлопців агресивніший, а дівчат — м'який. Відмінності в лексичному стилі хлопців і дівчат впливають на соціальну поведінку, розподіл соціальних ролей у дівчат формують орієнтацію на близьке оточення, діяльність, пов'язану зі сім'єю, у хлопців — на позасімейну, публічну діяльність;

2) диференційований характер спілкування дорослих з дітьми: з хлопцями — строгіше, з дівчатами — м'якше. Звідси мова хлопця більш ствердна, а дівчат — м'якша. Якщо дівчина буде говорити так само неввічливо як хлопець, то, зазвичай, її висміють, висваряють, ізолюють. У цьому сенсі хлопцям багато пропечеться;

3) досвід спостереження за розмовами батьків між собою, інших чоловіків і жінок. Хлопці "наслідують" тата, а дівчата — матір.

Аналіз емпіричних даних дав змогу виявити особливості взаємин школярів різної статі з оточуючими. Хлопці, на відміну від дівчат, адекватно оцінюють позитивний і справедливий характер реального і бажаного ставлення до себе і власного ставлення до оточуючих. У дівчат в оцінках реального і бажаного ставлення оточуючих рівень позитивного і справедливого ставлення до себе завищений у порівнянні з особистим внеском у ставлення до оточуючих. Дівчата відчувають дефіцит уваги до себе з боку оточуючих. Установки дівчат стосовно оточуючих, на відміну від хлопців, чітко диференціюються на "безумовно позитивне ставлення", "прагматичне", "конформне", "незадоволеність своїми стосунками".

Для хлопців особливе значення у взаєминах з оточуючими набуває категорія справедливості. В результаті дослідження взаємин школярів з однолітками протилежної статі була зафіксована неадекватність оцінок різностатевих учнів. Це проявилось у тому, що 40,8 % хлопців оцінюють ставлення до себе з боку ровесниць як негативне, в той час, як лише 5,2 % дівчат своє ставлення до хлопців оцінюють як негативне. В оцінках дівчат також проявляється неадекватність, але вона виражена меншою мірою, ніж у хлопців. Зафіксована відмінність в оцінках дівчат і хлопців у змісті самих характеристик ставлення. Наприклад, дівчата позитивне ставлення до себе пов'язують, здебільшого, з повагою і проявом уваги, в той час, як хлопці — з

ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ

повагою і бажанням спілкуватися. Негативне ставлення до себе з боку хлопців дівчата переважно пов'язують з проявом неповаги, і хх — з відсутністю бажання у дівчат спілкуватися з ними, з тим, що дівчата недолюблюють і не помічають їх.

Однією з основних складових комунікативної культури є комунікативні здібності. Відмінні комунікативні здібності Г. Васильєв (1977) виділяє гностичну (пізнавальну), експресивну, інтерактивну здібності. Перша пов'язана з пізнанням людей, друга — із самовираженням людини як особистості, третя — з умінням впливати на людей.

Г. Андреєва [1] виділяє три сторони спілкування — комунікативну, інтерактивну і перцептивну (табл. 1).

Таблиця 1

Структура комунікативної культури

Компоненти комунікативної культури	Критерій прояву	Емпіричні показники
Когнітивний	Наявність знань про норми спілкування	Регламентування прийому — : з інформації прийнятими правилами.
Інтерактивний	Уміння сприймати і приймати роль іншої людини	Адекватна оцінка і реакція на поведінку партнера по спілкуванню.
Перцептивний	Уміння виражати ставлення до предмету спілкування.	Емоційна реакція в процесі спілкування

Виховання комунікативної культури школярів стимулює:

1) забезпечення емоційно-змістової сторони спілкування через наступні рівні спілкування: інформаційний (обмін інформацією різного змісту); дискусійний (обмін думками, різними точками зору); сповідальний (довірливий);

2) простір спілкування, тобто умови безпосереднього контакту (варіанти оптимального розміщення підлітків у різних ситуаціях спілкування: авторитарна "розсадка" як у класі: всі за партами перед учителем; демократична, "круглий стіл" і т. п. Оптимальні просторові умови підвищують ефективність спілкування);

3) надання школярам своєчасної можливості переживання успіху (чи невдачі) при організації діяльності;

4) коло спілкування, його постійне розширення;

5) засоби спілкування — мова, паралінгвістичні елементи (якість голосу, діапазон, тон, темп мови, сміх, паузи), тобто експресивне забарвлення мови; кінетична мова (жести, міміка, поза), тактильні засоби (дотики, прогладжування);

6) стиль спілкування дорослих і школярів. Він може бути авторитарним, демократичним, ліберальним (спілкування-дистанція, спілкування-заликування, спілкування-загравання).

У розвитку комунікативної культури дошкільників та молодших школярів особливу роль відіграють казки, які сприяють формуванню у дітей вміння чітко і правильно вимовляти звуки і склади, входити в образ того чи іншого казкового героя, бути уважним до інших людей, розвитку уяви у дітей. У казкових оповідях відбувається світогляд народу, його морально-етичні та естетичні принципи, багатовіковий досвід виховання. У змісті казок народ цінує людину не за її соціальним становищем, а за тим, яка вона: добра чи зла, правдива чи підступна, що її існування приносить іншим людям. Казкові сюжети побудовані на протиставленні та боротьбі добра і зла, обов'язковому утвердженням добрих основ, містять яскраві приклади гуманної та антигуманної поведінки, стосунків, які відбуваються у відповідних поняттях.

В. Ковбас і В. Костів у "Родинній педагогіці" (с. 117–118) наводять типові вправи щодо використання батьками народної казки для розвитку комунікативної культури, запозичені ними у Д. Родарі (1978):

— "що було потім" — придумування продовження до певної, знайомої всім дітям казки;

— "перебріхування казки" — розповідь казки у новому змісті, коли позитивний герой є злим, а негативний — добрий;

ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ

— придумування нових історій — пропонується набір слів, в якому всі, крім одного, належать до певної казки (наприклад: дід, баба, внучка, Жічка, Кішка, мишка, ріпка і комп'ютер);

— салат із казок — об'єднання героїв з різних казок із збереженням їхніх характеристик в одну певну історію;

— придумування казки у заданому напрямі (тема задається);

— створення і зображення коміксу на основі використання елементів народної казки [4].

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

Одним з важливих факторів формування у школярів уміння спілкування є організація педагогічно доцільної комунікативної практики. За визнанням фахівців, цінним є розширення міжособистісних контактів школярів, що виходять за рамки навчальних занять. Беручи участь у позанавчальній діяльності, школярі вчаться спільному плануванню, проектуванню, розподілу функцій, рівнопартнерській діалогічній взаємодії.

На початку роботи пояснювалось, наскільки залежить психічний стан від його зовнішніх проявів. Наприклад, нерішуча поза, невпевнена хода посилюють невпевненість і нерішучість; напруження м'язів обличчя, тіла, метушливі рухи посилюють неспокій і незібраність; прохальні інтонації і жалібна міміка гнітюче діють на того, хто говорить. Тут же пояснювалось і показувалось, як це діє на того, кому адресоване подібне висловлювання. З таких занять школярі виносили розуміння того, що для формування впевненості в собі, свободи і невимушеної необхідно усунути скутість, метушливість рухів тощо. І вони охоче вчились цьому. Вчили учнів і вмінню управляти своїм тілом: виробляти правильну поставу, вміння приймати адекватну позу, а це в спілкуванні зменшує невпевненість, позбавляє відчуття незручності, беспомічності, дискомфорту.

Для формування комунікативної культури в старших класах організовувалось ознайомлення учнів з основами фізіогноміки і пантоміміки. Їх вчили читати внутрішні стани людини за зовнішніми проявами, вгадувати думки і бажання іншої людини, управляти своєю мімікою, рухами тіла, давали інформацію про додаткові засоби спілкування: зовнішність, одяг, зачіску, манеру поведінки, прояви уваги тощо. Зазначимо, що заняття з комунікації викликали інтерес у школярів, а це і спонукало їх до розширення своїх знань з цієї галузі.

Значна увага в процесі занять приділялась оволодінню учнями власним голосом. Для управління мовного апарату, для розвитку модуляцій, гнучкості інтонацій використовувалось читання вголос, співи. Школярам прищеплювались навички мовного спілкування, бо воно є саме тим видом психічної діяльності, з яким пов'язано найгостріше відчуття дискомфорту в людей, що усвідомлюють свої ускладнення у встановленні людських контактів взагалі, міжстатевих комунікацій зокрема. Це передбачає: наявність великого словникового запасу, образність і правильність мови, усунення жаргонізмів і брутальних слів; точне сприйняття усного слова і точну передачу ідей партнерів своїми словами; коректну постановку питань; лаконічність відповідей на питання партнерів; логічність побудови і викладу думки. Виходячи з того, що одним із засобів реалізації відкритості є персоніфікована манера висловлюватись, ми на своїх заняттях домагалися, щоб школярі частіше вживали висловлювання “я вважаю”, “я думаю”, “мені здається”, “на мою думку” тощо. Разом з тим, увага учнів акцентувалася й на тому, що готовність висловлювати власну позицію — це лише напіввідкритість. Не менш, а, на нашу думку, більш важливим є готовність, уміння сприймати позицію інших.

Учням підліткового і старшого шкільного віку пропонувались цикли спеціальних бесід: “Як бути привабливим у спілкуванні”, “Як поводитись у конфлікті”, “Як розбиратися в людях”, “Він, вона і проблеми”, “Що треба знати юнікам і дівчатам про психосексуальність”, “Етикет міжстатевих стосунків”, “Як розширити коло знайомих”, “Психологія дошлюблного спілкування” тощо. Коло запропонованих тем охоплювало практично всю життєву психологічну проблематику. Кожний з циклів розрахований на 8–10 годин. Він включав у себе засвоєння теоретичного матеріалу (лекційний метод, диспут).

Ми організували проведення системи спеціальних занять, спрямованих на формування таких понять, як “самовираження” (“Хто він — активний комунікант?”, “Емпатія”, “Погляд”,

ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ

“Говорить обличчя”, “Емоції”, “Улюблене заняття”); самоствердження (“Гідна відповідь”, “Дивна людина”, “Візитка”, “Я”, “Прохання чи наказ?”); “потреби” (“Скульптор”, “Комплімент”, “Що робити з недоліками?”, “Чи треба боротися з собою?”, “Я — різний”).

З метою розвитку комунікативної культури у школярів в експериментальних школах організовувались так звані “психологічні театри”, в основі діяльності котрих було покладено оригінальну “ігroteхніку”: одні учні — “актори” — розігрували уявні ситуації — спілкування друзів, закоханих, стосунки в сім'ї тощо, інші — “глядачі” — рефлексували сценічні імпровізації, аналізували логіку вчинків героїв сцен. Психологічний театр давав змогу розвивати у школярів уміння моделювати свою поведінку, передбачати реакції партнерів, запобігати і долати конфлікти, орієнтуватися в нестандартних ситуаціях тощо.

Уміти вести бесіду можна і не володіючи досконало мистецтвом красномовства. Важливо добре слухати і доброзичливо ставитися до співрозмовника. Для початку розмови годиться нейтральна тема, без відвертостей і особистих проблем. Краще говорити про те, що викликає приємні почуття, не висловлювати образ, не критикувати. Не варто поспішати рекламиувати свої достоїнства. Обережними мають бути висловлювання і жарти на національні, релігійні і політичні теми. Уникаючи критичного ставлення, зберігаючи увагу, виражаючи її в словах і міміці, можна створити атмосферу довір’я і відкритості.

Під час тренінгових занять ми навчали школярів деяким технічним прийомам ефективного слухання та вмінню невимушено користуватися ними. Для початку їм пропонувалось ознайомитися з тим, що треба робити під час слухання, а чого робити не варто:

Що доцільно робити під час слухання	Від чого варто відмовитись під час спілкування
<ul style="list-style-type: none">- слухати з розумінням, адекватно реагувати на слова партнера;- дивитися в очі співрозмовнику;- вибрati відкриту, розслаблену позу “рівного рівня”;- виражати згоду за допомогою: а) кивка головою; б) нахилу вперед; в) надання обличчю відповідного виразу; г) схвалючих вигуків;- посміхатися;- співпереживати;- задавати уточнюючі питання;- вільновати емоційний стан співрозмовника;- стежити за невербалними сигналами партнера (погляд, вираз очей, поза, жести).	<ul style="list-style-type: none">- перебивати;- вертітися, метушитися;- відключитися від того, що говорить співрозмовник;- демонструвати ознаки негативного ставлення;- давати поради;- робити вигляд, що слухаєте;- проявляти готовність миттєво вирішувати проблему співрозмовника;- говорити про хвороби;- проявляти надмірну стурбованість та емоційне збудження;- ірикувати нетерпимість до ідей партнера.

Уміння слухати сприяє злагоді, підвищує ступінь довіри, щирості, розуміння і відчуття надійності, сприяє появі у людини, що говорить, почуття впевненості в собі, вирішенню проблем, дає багато інформації (а хто володіє інформацією — володіє світом). На ефективність процесу слухання можуть впливати і зовнішні обставини: співрозмовник говорить надто тихо; перешкоди, шум, температура в приміщенні; погана акустика, поглядування на годинник; переривання розмови, телефонні дзвінки, монотонність. Не здатність слухати можуть впливати і такі моменти: метушливість, машинальне “малювання чорників”; погана погода; жування гумки; колір стін в приміщенні; постукування олівцем чи ногою; звичка крутити щось в руках.

I. Автор вважає, що рефлексивне слухання в сутності є об'єктивним зворотним зв'язком з тим, хто говорить, який використовується для контролю сприйняття почутого “Вміння слухати рефлексивно необхідно для ефективного спілкування головним чином через обмеження і труднощі, що виникають у процесі спілкування” [2, 7]. Далі він розглядає ці обмеження, котрі виражаються:

- 1) у багатозначності слів;
- 2) у “закодованості” значення повідомлень (тобто сенс повідомлення зрозумілій нам одним, а не іншому);

ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ

3) у труднощах відкритого самовираження (щоб перейти до основної проблеми, говорять про сторонні речі);

4) у суб'єктивних факторах (тобто людина вибирає стиль поведінки залежно від ситуації).

Усе це вказує на необхідність уміти слухати рефлексивно, тобто розшифровувати сенс повідомлень. І. Атватор також виділяє 4 види рефлексивних відповідей:

— вияснення — це звернення до того, хто говорить, за уточненнями;

— перефразування — це формулювання думки трохи інакше

— відображення почуттів — акцент не на змісті повідомлення, а на почуттях спікера, його установок та емоційного стану;

— резюмування — це підсумок основних ідей і почуттів спікера.

Отже, спілкування залежить не лише від інформації, а й від почуттів, установок та емоційної реакції, тобто від того, що для людей значуще.

Учням підказували, як підсилювати мову засобами невербального спілкування, контролювати вираз обличчя, адекватно використовувати жести, красиво сміячися і правильно виражати гнів, злість, невдоволення, дотримуватись основних вимог етикету міжстатевих стосунків у практичній діяльності та спеціально організованих ситуаціях (при знайомстві, розмові, в транспорті, в гостях, на прогулянках тощо). Наприклад, школярам пропонувалось розіграти ситуації: знайомство на шкільному вечорі, на зупинці, в інших громадських місцях. Одна й та ж ситуація програвалась декілька разів. Це давало змогу учасникам помінятися ролями, запропонувати свої варіанти поведінки. Після цього проводилось обговорення найбільш вдалих варіантів.

Систему ігрових вправ, орієнтованих на навчання міжстатевому спілкуванню, ми назвали ігровим тренінгом. Мета тренінгу формулювалась для школярів однозначно: навчитись розуміти інших людей, бачити себе, розкривати себе тощо. Окрім цього, з учнями обговорювались обов'язкові умови проведення ігор, без дотримання яких тренінг результатів не дасть. В експериментальній роботі нами використовувались такі ігри: "Інтерв'ю", "Мімка і жести", "Метафора", "Бачення інших", "Стратегія в діалозі", "Узгодженість" тощо.

Основними завданнями комунікативного тренінгу ми вважали:

— засвоєння учнями норм і форм мовного і поведінкового етикету з метою їх знання і вільного використання на рівні комунікативних навичок у повсякденному спілкуванні з особами іншої статі;

— вдосконалення невербальної комунікативної поведінки, засвоєння потрібних її форм, включаючи міміку, жести, пантоміміку, становище і переміщення в просторі відносно партнера по спілкуванню;

— усвідомлення і зняття психологічних бар'єрів у спілкуванні з метою навчитися почувати себе достатньо вільно у спілкуванні з людьми протилежної статі;

— вироблення вміння психологічно підлаштовуватися під партнера по спілкуванню, враховуючи психологію статей;

— вироблення деяких спеціальних умінь і навичок, необхідних для вдосконалення комутативних здібностей, включаючи вміння швидко отримувати необхідну інформацію про партнера по спілкуванню, запам'ятовувати ім'я тощо.

Щоб викликати інтерес до занять з формування комунікативних умінь, а також учням пропонувались різноманітні анкети, тести, вправи. Проаналізувавши матеріали, по-перше, ознайомили з ними учнів, поставивши мету наших занять, по-друге, користувались ними, плануючи роботу в конкретних класах.

Вдосконалення комунікативної мови: участів тренінгу відбувалось за рахунок виконання ними спеціальних розвивальних комунікативних вправ. Спочатку учасникам тренінгу пропонувались порівняно прості вправи, які включали в себе одну єдину тему спілкування і розраховані на використання лише одного вміння, слова чи фрази у спілкуванні між статями, або ж лише однієї реплікі. Пізніше йшли вправи, що стосувалися кількох тем спілкування. Нарешті, учасники тренінгу повинні були виконати вправи комплексного характеру, які зазвичай виникають в реальних життєвих ситуаціях.

Суттєву роль в успішному проведенні комунікативного тренінгу відіграють ситуації міжстатевого спілкування, в яких відпрацьовуються комунікативні уміння і навички:

ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ

- 1) звернення до особи протилежної статі; 2) привітання однолітка протилежної статі;
- 3) висловлювання з увагою, здивування при зустрічі з особою протилежної статі; 4) знайомство з людиною протилежної статі; 5) переривання розмови перед прощанням; 6) прощання;
- 7) привітання зі святом, побажання, вручення подарунка однолітку іншої статі; 8) висловлення вдячності; 9) висловлення компліменту із врахуванням психологічних особливостей статі;
- 10) вибачення за щось; 11) прохання; 12) запрошення; 13) висловлення згоди; 14) висловлення сумніву; 15) висловлення незгоди; 16) дозвіл; 17) відмова; 18) заборона; 19) доведення своєї правоти; 20) порада; 21) співчуття, втіха тощо.

Спілкування учасників тренінгу в процесі виконання розвивальних вправ записувалось на відеокамеру і потім відеозаписи переглядались учасниками і дослідником.

Сутність статеворолевого комунікативного тренінгу полягає в тому, що хлопці роблять дівчатам пропозицію піти кудись з ними, увійти до складу їх "команди", а дівчата або погоджуються, або відмовляються. Кожна елементарна взаємодія між партнерами символізується умовою ігровою карткою, зробленою з паперу (не варто допускати запровадження грошей, бо це переводить учасників зі сфери міжстатевих і міжособистісних стосунків у сферу торгівельних). Таким чином, кожна елементарна взаємодія (чи "трансакція") підтверджувалась карткою. Трансакціями вважались наступні дії партнерів: хлопець робить пропозицію дівчині "підемо зі мною" і кладе картку; дівчина говорить у відповідь: "я подумаю", — тобто вона не погоджується і не відмовляється, і кладе картку; це — невизначеність, запрошення до продовження гри; дівчина говорить: "ні, я не згідна", — кладе картку і тут же забирає собі всі картки; це — рішуча відмова, припинення цього етапу гри; хлопець після ужильної відповіді дівчини ("я подумаю") говорить: "ну і думай", — кладе картку і тут же забирає всі картки; це — припинення цього етапу гри; дівчина говорить: "добре, я погоджуєсь", — кладе картку і тут же забирає собі всі картки, "виходить" з хлопцем, "виключаючись" з іншою гри.

Неважко побачити, що вимоги гри були різними для хлопців і дівчат. Мета гри для хлопців: зібрати у свою команду якомога більше дівчат і при цьому залишити в себе якомога менше карток. Метагри для дівчат: вийти з якимось хлопцем (за своїм вибором), тобто увійти в його команду, але перед цим набрати якомога більше карток. Перемагає дівчина, в якої виявилось більше за всіх карток, звісно, за умови, що вона увійшла в команду до одного з хлопців.

В умовах тренінгових занять нам вдалось виділити й узагальнити основні правила педагогічного управління заняттями:

- керівник тренінгу (педагог, викователь, психолог) будує свої стосунки зі школярами не за принципом "прилаштування" до ситуації, а за принципом роботи в ній і з нею;
- керівник повністю відмовляється від ролі "судді", при цьому оцінювальний момент не усувається, а змінюється його авторство (перенесення центру ваги на самооцінку);
- основна установка керівника — на емпатійне розуміння учасників тренінгу;
- для довірливого спілкування необхідно вдосконалювати здатність керівника постійно залишатися самим собою, готовність до «відкритого спілкування».

У процесі тренінгових занять ми використовували наступні вправи:

1. "Емпатія". Мета — не лише тренінг емпатії, але і створення атмосфери відкритості і довіри. Один з ведучих пропонує учасникам відчути, зрозуміти іншого ведучого. Через кілька хвилин учасникам пропонується висловити свою думку: що за людина ведучий, який у нього характер, що йому подобається, його хобі? Всі висловлювання фіксуються і потім аналізуються.

2. "Комуникація". Мета — імітація комунікативної сторони спілкування. Три-чотири учасника вилучалися із аудиторії. Ведучий, використовуючи картинки, розповів про щасливу сім'ю. Вступна частина для учасників: якомога детальніше від своєї особи передати зміст розповіді вилученому з аудиторії. При цьому користуватися картинками не можна. Всі розповіді фіксувались відеокамерою. Наступний аналіз дав змогу виявити труднощі процесу комунікації, особливості комунікаційних процесів і шляхи розуміння інших людей.

3. "Спіч на 1,5 хвилини". Мета — навчитись завоювати симпатію оточуючих. Тут ми використовували методику "Трьох дзеркал". Кожний учасник отримував завдання впродовж

ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ

1,5 хвилини виголосити спіч з метою викликати симпатію в групі. Вправа записувалась за допомогою відео і потім аналізувалась. Першим аналіз проводив “автор”, потім — група і, нарешті, — ведучі (“три дзеркала”).

4. “Артистизм”. Мета — відпрацювати елементи невербальної передачі і прийому інформації.

5. “Комплімент”. Уміння побачити сильні сторони, позитивні якості в будь-якої людини і, основне, знайти потрібні слова, щоб сказати їй про це, — важлива умова для приємного і продуктивного спілкування. Учасникам пропонується перевірити, наскільки кожний з них доброзичливий один до одного, уміє бачити хороше в іншому і говорити про це. Для цього учасники сідають у велике коло. Кожному з них треба уважно подивитись на партнера, що сидить зліва, і подумати про те, яка риса характеру, яка звичка цієї людини йому подобається і він хоче сказати про це, тобто зробити комплімент. Якщо хтось з учасників не готовий до того, щоб зробити приємне партнерові, він має право пропустити свій хід і сказати після всіх. Варто обговорити з учнями, як вони себе почують, приймаючи компліменти, яким компліментам вони віддають перевагу, які компліменти їх хвилюють.

6. “Благородний вчинок”. Для того, щоб процес комунікації з однолітками (в т. ч. протилежної статі) був успішним, іноді доводиться чимось жертвувати. Наприклад, замість очікуваного візиту до комп’ютерного салону чи перегляду важливого футбольного матчу доводиться робити щось на прохання колеги. Учасникам рекомендується згадати, заради кого ім доводилося відмовлятися від власного задоволення, за яких обставин.

7. “Список претензій”. Кожному учаснику пропонується проаналізувати своє “невдоволення” оточуючими його людьми і назвати це списком претензій. Бажаю, щоб претензії стосувались комунікативних рис. Вони повинні бути чіткими і конкретними. Потім школярі, об’єднавшись у невеликі групи (4–5 осіб) діляться результатами з іншими учасниками.

8. “Соціологічне опитування”. Кожній людині цікаво і корисно знати думку про себе оточуючих людей. Тому учасникам пропонують провести міні-соціологічне опитування членів груп. Може бути лише одне запитання: “Як ти думаєш, я комунікабельна людина?” чи «Як ти думаєш, я творицька людина?».

9. “Мій стиль спілкування” (домашнє завдання). Учасникам рекомендується завести щоденник “Мій стиль спілкування” і завжди мати його при собі. В щоденнику фіксуються всі цікаві випадки, що відбулися під час спілкування з оточуючими. Варто аналізувати частоту спілкування з людьми, ступінь повторюваності відчуттів, які виникають у процесі спілкування з різними людьми. Найголовніше — необхідно бути щирим з собою.

10. “Відрекомендування”. Керівник заняття дає 3–5 хв. учасникам заняття, розбитих по парах, щоб усі підготувались до взаємного відрекомендування. Основне завдання: — підкреслити індивідуальність свого партнера, розповісти про нього так, аби всі інші учасники відразу його запам’ятали. Вражовуючи гендерну сторону, бажаю, щоб пари формувались за гетерогенным принципом.

11. “Персоніфікація висловлювань”. Доцільно замінити висловлювання типу: “Більшість моїх друзів вважає, що...”, “Дехто думає...” на судження — “Я вважаю, що...”, “Я думаю...” тощо.

12. “Недопустимість безпосередніх оцінок людини”. Під час обговорення того, що відбувається, варто оцінювати не особистість учасників, а лише їх дії. Рекомендується замінити висловлювання типу: “Ти мені не подобаєшся” на фразу “Мені не подобається твоя манера спілкуватися”.

13. “Список якостей, важливих для спілкування”. На першому етапі (5 хв.) учасникам тренінгу пропонується самостійно скласти список якостей, важливих для спілкування. На другому етапі організується і проводиться дискусія, основна мета якої виробити загальний список якостей, важливих для спілкування.

14. “Домінуюча репрезентативна система”. Школярам пропонується визначити домінуючі репрезентативні системи не менш, ніж десяти своїх знайомих. Потім школярам пропонується встановити ким є сам учень — “візуалом”, “аудіалом”, “кінестетиком” чи “дискретом”.

ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ

15. “Конгруентність у комунікації”. Підліткам пропонують поєкспериментувати з тоном голосу (модуляцією). Сказати фразу, використовуючи різну модуляцію наприклад, “йди сюди”, “ти бачив, що вона зробила?”. Нехай учасники подумають про пропозиції, які можна сказати по-різному, а потім треба дати ім можливість виразити багато символів одного речення, змінюючи тон голосу і темп. Можна спробувати попрактиковати з тоном сарказму.

16. “Лаконічність”. Школярам пропонується розгорнутий текст передати телеграмою, текст якої обмежений, тобто треба скоротити висловлювання, зберігши його зміст.

17. “Ввічливість у конфлікті”. Школярам пропонується два варіанти заперечення, які треба порівняти і вибрати з цих способів більш ввічливе:

1.	2.
- Це не так.	- Це не зовсім так.
- Я з Вами не згідний.	- Не можу з Вами погодитися.
- Не розділяю Ваших переконань.	- Ви часто маєте рацію, але в цьому випадку я не розділяю Ваших переконань.
- Це неможливо.	- На мій погляд, Вашу пропозицію буде здійснити важко.
- Це абсурд.	- Вибачте, але мені здається, що Ви не називаєте всіх обставин справи.
- Ваші умови прийняті не можна.	- Над Вашими умовами дозвольте подумати. Чи не повторите Ви Вашу основну умову.

18. “Вираження і розуміння емоційного стану іншого”. Інструкція: учасники групи діляться на підгрупи. Кожній групі виділяється 7–10 хвилин на підготовку, під час якої вона повинна буде вибрати якесь почуття чи емоцію і подумати, як його (її) можна буде відтворити. Це може бути або скульптурне зображення, чи невербальна дія. В зображенні повинні брати участь усі члени групи. В той час, як перша підгрупа показує те, що вона підготувала, інша — відгадує, яке почуття чи емоція зображені. Потім підгрупи міняються місцями.

19. “Нападник і захисник”. Допомагає усвідомити конфліктні сторони особистості й отримати досвід активної суперечки з кимось. Якщо Ви нападник — говоріть партнерові, як він повинен поводитися і що повинен робити. Сваріть і критикуйте з позиції явної переваги, впевненості в собі. Якщо Ви захисник, постійно просить вибачення і виправдовуйтесь. Говоріть своєму партнерові, як Ви страждаєте, як хочете догодити, як щось заважає Вам виконати вимогу. Після цього поміняйтесь місцями. Порівняйте зіграні ролі з вашим способом дії в реальному житті. Спробуйте пов’язати свої враження з окремими сторонами своєї особистості.

20. “Сіамські близнюки”. Двоє зрослися боками (можна прив’язати бинтом), тільки голови вільні і можна лише очима коригувати дії іншого. Наприклад, рука одного тримає ложку, іншого — хліб.

21. “Створення скульптури сім’ї”. Один з учасників добровільно викликається створити скульптуру чи живу картину всієї сім’ї, для цього вибирається характерна ситуація як фрагмент взаємних, характерних для членів сім’ї фрази.

Під час формування комунікативних навичок використовували й інші методики:

– Методика “Вокалізація з висловлюванням”. Увага школяра звертається на те, що хлопчик (дівчинка) буде говорити. Експериментатор говорить учніві: “Зараз хлопчик (дівчинка) буде говорити фразу “Йди сюди”, але різними голосами і з різною інтонацією. Він (вона) буде говорити це, коли йому (їй) весело, коли він (вона) плаче тощо. Ти послухай і скажи, що з ним (нею) відбувається. Тільки йти нікуди не треба”.

– Методика “Пантоміміка”. Сім карток з контурними зображеннями, характерного для певної художньої жесту і пози та відповідний набір карток з намальованими обличчями з адекватними мімічними виразами до кожного з пантомімічних взірців. Перед дитиною розкладаються картки з “безголовими фігурами”. Експериментатор каже з позиції “Ти бачив (ла), що у людей руки, ноги можуть радіти, злитися, лякатися. Подивись, до якої фігури підіде це обличчя і т. п.”. У результаті правильного поєднання карток виходить задумана фігура.

Для того, щоб свідомо використовувати техніки ролевої гри під час цих занять, потрібно уявляти завдання, які можуть бути розв’язані за їх допомогою, а саме:

1. Розвинути здатність до саморозуміння й усвідомлення своїх почуттів.

ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ

2. Реалізувати свої почуття "без шкоди". Ворожість, підоzerлість, гнів, тривога та інші почуття, що не знаходять собі відповідного виходу в звичних умовах, можуть бути зняті за допомогою ролевої гри.

3. Розвинути здатність до розуміння інших людей і співчуття їм. Ролева гра більше від інших методик підводить учасників до розуміння життя, вчинків, позиції іншої людини.

4. Знайти можливості для своєї нової поведінки і випробувати себе в новій, незнайомій ролі. Ролева гра робить безпечною ситуацію, в якій учень може дослідити нові способи дій. Вона дає змогу учням випробувати свої можливості і допомагає кожному знайти власну лінію поведінки.

5. Практично навчитись мистецтву спілкування, в тому числі й міжстатевого. Призначити побачення дівчині, запросити кудись, зуміти прийняти подарунок, освідчитися, сказати «ні» тощо — для всіх цих випадків ролева гра добра тим, що створює ситуацію до того, як учень потрапить до неї у реальному житті.

6. Розвинути здібності до групового прийняття рішень, без чого гармонійна сім'я не мислиться.

7. Вдосконаловати мистецтво руху, навчитись контролювати своє тіло і манеру рухатися, формувати найдоцільніші й ефективні рухи.

8. Розвивати здатність до образних уявлень. Ролева гра завжди здійснюється за допомогою образного реагування на вимоги конкретної ситуації. Адже в ній не використовуються ні домашні заготовки, ні детальний інструктаж. Учні мають свободу для вираження своїх індивідуальних особливостей і для розвитку уяви.

На початку і в кінці тренінгових занять для психодіагностичної оцінки їх підсумків використовували спеціальні комунікативні задачі, за успішністю розв'язання яких учасниками тренінгу судили про розвиток у них комунікативних здібностей.

Таблиця 2

Динаміка зміни рівня комунікативних навичок школярів
у ході експериментальної роботи

Рівень комунікативності школярів	Кількість школярів			
	на початку експерименту		в кінці експерименту	
	абс.	%	абс.	%
Високий (від 30 до 42 балів)	20	12,8	50	32,1
Середній (від 20 до 29 балів)	59	37,8	67	42,9
Низький (до 20 балів)	77	49,4	39	25

Дані, наведені в таблиці 2, красномовно підтверджують ефективність запропонованих заходів формуванні комунікативної культури школярів різної статі, підвищеній їх комунікаційності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреева Г.М. Социальная психология. — М., 1988. — 432 с.
2. Атватор И. Я вас слушаю... — М., 1989. — 161 с.
3. Бодалев А. А. Личность и общение / Избранные труды. — М., 1983. — 272 с.
4. Ковбас В., Костів В. Родина педагогіка. — Ф.-Франківськ, 2002. — 298 с.
5. Мудрик А. В. Общение как фактор воспитания школьников. — М.: Педагогика, 1984. — 122 с.

НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНІ ВИТОКИ ПРОЦЕСУ ВИХОВАННЯ У ШКОЛЯРІВ МІЖЕТНІЧНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ

У статті розглядається роль національно-культурних цінностей народу у процесі виховання міжетнічної толерантності. Опираючись на науково-методичні джерела та результати дослідження, автор розглядає вимірювання в учнів загальноосвітніх шкіл міжетнічної толерантності на національно-культурних витоках народу як процес соціалізації особистості, організація якого покликана сформувати у них власний позитивний досвід міжетнічних взаємин.

У сучасних умовах реформування національної системи освіти важлива роль належить національно-культурним цінностям кожного народу. Зумовлено це тим, що неможливо забезпечити належний розвиток особистості, якщо не сформувати у неї розуміння, повагу до представників інших етносів, чия культура має ряд спільніх та відмінних ознак. “Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті” визначає спрямування сучасної освіти на формування особистості, яка усвідомлює свою належність до українського народу, зберігає і продовжує українські культурно-історичні традиції, шанобливо ставиться до рідних святынь, української мови, історії, а також до культури всіх національностей, що проживають в Україні, виявляє культуру міжетнічних і міжособистісних стосунків [2].

Культура, як феномен, в межах якого функціонує менталітет, заслуговує уваги з точки прояву її структурних елементів. Необхідно зазначити прояви об'єктивного духу даного народу, щоб порівняти їх з іншими, породженими іншою культурою й іншим менталітетом. Культурні витоки, що характерні для суспільства, ми можемо впевнено означити як особливі настанови менталітету. При цьому всі вони в змісту освіти можуть бути поділені на зовнішні (мінливі), внутрішні (сутнісні). Традиційно визнані зовнішні культури. Саме на цьому рівні протистоять і взаємно впливають один на одного різноманітні соціальні організми (групи, сім'ї і ін.). До зовнішньої (найбільш помітної, а тому, на перший погляд, найактуальнішої) сфері культури належать звичаї і обряди. Розуміння особливостей реалізації різноманітних компонентів культури в соціально-історичній дійсності, в різних цивілізованих межах повинно супроводжуватися розумінням об'єктивності цих проявів, іх історичної обґрунтованості і доцільності. Цей рівень розуміння необхідний для утвердження принципу толерантності в сучасній освіті.

Усе людство в цілому й кожен етнос окремо є носіями трьох, що головним чином відрізняються одна від одної, культур. Перша культура відображає моральні, естетичні, світоглядні уявлення людини, Друга культура є відображенням етнічних, класових, історичних, соціальних уявлень особистості. І, на сам кінець, третя культура представлена моральними, духовними, науковими, релігійними пошуками індивіда, є вираженням взаємоз'язку людського “я” із глобальним простором і часом. Без усвідомлення складного багаторівневого характеру культури кожного етносу і культури людства в цілому, її природи, об'єктивно існуючої ієрархії неможливо усвідомити і зrozуміти особливості сучасного життя, далекого минулого, а також майбутнього.

Розуміння сутностей категорій “національні витоки”, “національно-культурні цінності” ґрунтуються на основі теорії цінності. Теорія цінності як самостійний розділ філософії започаткований в кінці XIX — початку ХХ століття, але кожна доба зробила свій своєрідний внесок у подальшу її розробку. Деякі аспекти цієї проблеми досліджувалися філософами, істориками, соціологами, психологами, педагогами тощо. Теоретична розробка проблеми національних цінностей займає значне місце у дослідженнях природи етносу та нації М. Бердяєва, Ю. Бромлея, Л. Гумільова, Г. Касьянова, С. Макарчука та інших.

Питання національно-культурних витоків ми знаходимо у наукових працях ідеологів української державності В. Винниченка, М. Грушевського, Д. Донцова, В. Липинського, М. Міхновського та ін., історико-публіцистичних та літературних дослідженнях проблеми становлення і розвитку української національної ідеї, особливостей ментальності українців В. Антоновича, Г. Ващенка, О. Воропая, І. Огієнка, А. Свідницького тощо. В історії педагогіки питання взаємодії загальнолюдських і національних цінностей та їх реалізації розглядаються у

ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ

працях М. Драгоманова, С. Русової, Г. Сковороди, Б. Ступарика, В. Сухомлинського та інших. Дослідження про місце і значення національних витоків у виховному процесі розкриваються у низці сучасних психолого-педагогічних досліджень. (І. Бех, М. Борищевський, А. Бойко, О. Вишневський, П. Ігнатенко, М. Стельмахович, В. Струманський, та ін.).

З позиції української державності, ідеалів та норм загальнолюдських цінностей проблемі взаємовідносин, співжиття людей різних етносів приділяли значну увагу Г. Ващенко, В. Винниченко, Б. Грінченко, М. Грушевський, М. Драгоманов, А. Кримський, В. Липинський, І. Огієнко, К. Ушинський та ін. Досить актуальним є думки Г. Ващенка. Звертаючись до питань культурної взаємодії різних народів, він, зокрема, зазначав: “Нація може шанувати і зберігати свої традиції, але не зупинятись на них, айти вперед, не замикаючись у . . . рамки своєї традиційної культури, брати від інших народів їх кращі здобутки, органічно переробляючи їх відповідно до інтересів і психології свого народу. Чим більше в кожного народу можливостей розвивати свою національну культуру, тим різноманітнішою і багатшою буде загальнолюдська культура. Народ засвоює здобутки інших народів органічно, відповідно до своїх потреб і національних властивостей, що й забезпечує нормальний розвиток національної культури” [1, 37].

На сучасному етапі розвитку української наукової думки проблема толерантності є досить актуальною, хоча не можна сказати, що вона належить до найбільш розроблених. Достатньо буде зазначити дослідження О. Швачко (феномен толерантності як соціальної цінності та системи стосунків у малих групах м ч.), Ю. Іщенко (історико-філософський аспект проблеми толерантності), Т. Кличенко (формування в учнівській м ч. міжетнічної толерантності). Стосовно проблематики про місце і роль національних цінностей у вихованні в учнів загальноосвітніх шкіл міжетнічної толерантності, то даний аспект у наукових працях приділяється ще недостатньо уваги. А більшість публікацій, які з'явилися, головними чином, за останні 5–7 років, присвячені вивченню феномену міжетнічних відносин у цілому, або частково торкаються проблеми у рамках позакласної і позашкільної діяльності. Тому метою нашої статті є науково-методичне обґрунтuvання щодо значення національно-культурних витоків у процесі виховання у школярів міжетнічної толерантності.

У сучасній довідковій літературі термін толерантність трактується досить широко. Так філософський енциклопедичний словник дає наступне визначення толерантності: “Толерантність — від лат. tolerantia — терпимість — термін, що ним позначають доброзичливе або принаймні стримане ставлення до індивідуальних та групових відмінностей (релігійних, етнічних, культурних, цивілізаційних) [8, 642]. Соціологічний енциклопедичний словник розділяє значення терміну толерантність на: 1) терпимість до чужого способу життя, поведінки, звичаїв, почуттів, ідей, думок, вірувань; 2) відсутність або послаблення реагування на несприятливі фактори в разі зниження чуттєвості до їх дій [3, 370]. Український педагогічний словник дає визначення толерантності як терпимості до чужих думок та вірувань [7, 332].

На наш погляд, найближче підійшли до визначення толерантності стосовно політичного аспекту цієї проблеми вітчизняні політологи — автори “Енциклопедичного політологічного словника”. Вони поки-що єдині дали визначення толерантності, а саме: “Толерантність — різновид взаємодії та взаємовідносин між різними сторонами — індивідами, соціальними групами, державними, політичними партіями, за якого сторони виявляють сприйняття і терпіння щодо різниці у поглядах, уявленнях, позиціях та діях. Поява терміну “толерантність” у політичній теорії й практиці характерна саме для сучасного світового співтовариства, коли люди (у т.ч. держ. і політ. діячі) все більше розуміють необхідність установлення цивілізованих, дружніх взаємовідносин між різними народами і країнами [3, 352].

Як феномен, характерний і необхідний для всього суспільства в цілому, толерантність є складним та багатогранним явищем і проявляється по-своєму у різних галузях життєдіяльності людини. На нашу думку, однією із сфер, де виховання толерантності займає провідне місце, є галузь міжетнічних відносин. Міжетнічна толерантність, виступаючи зосереджуючим вираженням відношення носія певної етнічної ідентичності по відношенню до інших мов, культур і т.д., водночас є невід'ємною складовою частиною національної самосвідомості в цілому, оскільки, як форма виявлення відношення певної особистості, вона не може існувати абстрактно, без реального носія — суб'єкта етнічних та міжетнічних відносин. Виходячи із вище зазначеного, міжетнічну толерантність можна визначити як сукупність психологічних

ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ

установок, почуттів, певної суми знань і суспільно-правових норм, відображеніх через закони і традиції, а також світоглядно-поведінкових орієнтацій, які передбачають терпиме (“прийнятливе”), позитивне ставлення представників якого-небудь етносу (в тому числі — на особистісному рівні) до інших етносів, етнічних груп, їх мови, культури, традицій, звичаїв, норм поведінки тощо.

У нашому розумінні міжетнічна толерантність не може бути зведена лише до терпимого ставлення до представників інших етносів та етнічних груп. По-перше, міжетнічна толерантність являє собою процес, який включає як емоційно-психологічні норми, почуття, так і широкий спектр знань, інформаційних уявлень про інші культури, мови, і, на жаль, позитивні поведінкові установки, погляди стосовно до всього іншоетнічного. По-друге, міжетнічна толерантність, як феномен, не вичерpuється лише терпимим ставленням, тому саме для визначення цього явища і вибраний термін латинського походження. Адже зміст поняття толерантності не обмежується виключно терпимим ставленням та принципами загальнолюдської моралі, які проявляються у повазі та обов'язковому дотриманні прав усіх народів, вона включає також усвідомлення відмінностей, взаємозв'язку і взаємодії різних етнокультур, знання про мови, культури, традиції, походження різних народів, окрема тих, з якими здійснюються безпосередні контакти.

Характер міжетнічних відносин є результатом розвитку загальнолюдської культури та історії. Загальнолюдські норми відносин мають етнічну специфіку, яка формується соціально-історичним досвідом того чи іншого народу, і відображені в особливостях їх національної культури, звичаях, традиціях, етикеті та ритуалах. На основі аналізу та узагальнення сутності, змісту поняття “міжетнічна толерантність” у працях згаданих вище авторів, зазначимо, що названа категорія не просто сума її складових частин, здебільшого позитивного характеру, що належить до названої сфери, а поняття інтегроване, що об’єднує складні й далеко $\langle \rangle$ системи: культура, етнос, толерантність. Варто відзначити, що кожній національній культурі притаманна сукупність особливих рис, ознак, оскільки ментальність, характерний душевний і духовний склад народу не можуть бути однаковими у всіх національних культурах. Так, наприклад, для формування міжетнічної толерантності необхідно враховувати систему характерних для іншого народу засобів, прийомів, принципів комунікації, які утворюють так звану культурну сферу спілкування конкретної етнічної спільноти. Тому пробудження інтересу школярів до інших народів, в першу чергу пов’язане з необхідністю глибшого пізнання їх культури. “Самобутні культури, що взаємно доповнюються, є цінними для кожного народу і для всього людства” [6, 20].

Все вище нами зазначене підтверджує необхідність орієнтації на національно-культурні витоки у виховній роботі, оскільки кожен суб'єкт виховання формується в умовах тієї чи іншої національної культури, і ця культура стає для нього основою для засвоєння важливих людських цінностей, для становлення елементарних основ фізичної та духовності особистості. Крім цього, через національну культуру людина прилучається до важливих матеріальних і духовних цінностей. Саме останні не виступають самі по собі, відокремлено у національній чи наднаціональній формі, а завжди виявляються і через національне і в національному.

Аналіз різних концептуальних підходів щодо виховання національної самосвідомості та міжетнічної толерантності (З. Гасанов, В. Заслуженюк, Т. Ісламшина, Ф. Харисов та ін.) показав, що за різноманітності підходів до розкриття сутності цих явищ, процес виховання міжетнічної толерантності як інтегративно-особистісної властивості людини ґрунтується на таких визначальних структурних компонентах:

а) пізнавальному (знання історії, культури свого народу, інтерес до історії, мови, культури інших етносів, їх особливостей та проблем розвитку, про сутність і стан національного питання та міжетнічних відносин у : з , регіонах, знання загальновизнаних правил поведінки при взаємовідносинах з представниками різних етносів, специфічних навичок і умінь спілкування в іноетнічному середовищі і т.п.);

6) емоційно-оцінковому (загальнолюдські, громадянсько-патріотичні характеристики особистості, які проявляються у почуттях, переконаннях, оцінкових судженнях, як позитивних рис: доброчесності, чуйності, ввічливості, співчуття, чесності, поступливості та ін., так і

ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ

негативних: байдужості, зверхності, замкнутості, впертості, образливості, зневаги, *etc.* та ін.);

в) поведінково-діяльнісному (наявність ціннісних орієнтацій і установок по відношенню до представників інших етносів, усвідомлення необхідності подолання особистісно-психологічних бар'єрів у процесі міжетнічного спілкування, переважання позитивної мотивації поведінки у взаємовідносинах з ровесниками, що належать до інших етносів).

Відомо, що зміст навчальних курсів історії, літератури, географії, основ правознавства, суспільствознавства та ін. несе значну освітню та виховну інформацію про етноси (народи), особливості їх життя, культури, форми їх взаємин тощо. При правильному науково-методичному спрямуванні навчального матеріалу він може бути активним засобом формування в учнів національної самосвідомості та толерантного ставлення до представників інших етносів та етнічних груп. З цією метою нами вивчався стан викладання у загальноосвітніх школах гуманітарних предметів та їх вплив на формування в учнів міжетнічної толерантності. Вивчення наявного рівня засвоєння знань про народи (етноси), етнічні меншини, міжетнічні відносини проводилось у загальноосвітніх школах міст Києва, Рівного, Ніжина, Хмельницької та Чернівецької областей. Анкетне опитування, бесіди, інтерв'ю проводились переважно у період з 2002–2005 рр. Контрольні і творчі роботи для виявлення контрольного зразу проводились за згодою керівників загальноосвітніх шкіл спільно з вчителями гуманітарних предметів.

Результати проведеного дослідження показали, що знання учнів з історії українського народу, етнічних меншин, котрі живуть на території країни, в цілому мають поверховий характер. Якщо аналізувати окремі відповіді на питання анкети, то необхідно зазначити, що лише 12,3% учнів 8–11 класів із 940 дали відповідь і вичерпні відповіді на питання “Як ви розумієте поняття “гуманізм”, “толерантність”, “міжетнічні відносини”? Значна частина учнів (43,3%) не дали стверджувальні відповіді на питання “Чи допомагає Вам шкільний курс історії України краще пізнати історію інших етносів, етнічних груп нашої країни?” Відповідаючи на питання “У яких творах української літератури, включених до шкільної програми, є приклади патріотизму, гуманізму і толерантності у міжетнічних відносинах?”, учні називають твори Т. Шевченка, І. Нечуя-Левицького, П. Мирного, І. Франка, М. Коцюбинського, Л. Українки, О. Гончара, О. Довженка та ін., але при цьому 21,4% учнів обізнаті з їх змістом, основною ідеєю, характеристикою головних героїв поверхово. Що стосується самого аналізу художніх творів, то лише 14,7% учнів змогли навести приклади міжетнічних відносин як в позитивному, так і в негативному ракурсі, особливості національного характеру, ментальності художніх персонажів, які характеризують їх як представників певного етносу чи етнічної групи.

Загальні висновки про стан виховання у школярів міжетнічної толерантності при вивченні предметів гуманітарного циклу були конкретизовані результатами опитування серед 350 учителів, слухачів курсів підвищення кваліфікації при Хмельницькому та Чернівецькому обласних інститутах післядипломної освіти педагогічних працівників. Із низки відповідей у процесі дослідження відзначимо, що 34,1% учителів вказали, що не ставлять за мету реалізацію на уроках виховних цілей, а роблять акценти на знання учнями навчального матеріалу, передбаченого програмою. Викликає занепокоєння той факт, що більше половини педагогів (56%) відчувають великі труднощі у реалізації завдань щодо виховання в учнів 8–11 класів міжетнічної толерантності при вивченні історії, літератури, географії тощо. На запитання “Яким компонентам у *etc.* і роботи з виховання у школярів міжетнічної толерантності Ви віддаєте перевагу?”, 28,2% педагогічних працівників назвали вивчення основ наук, 16,8% — позакласну і позашкільну роботу, 7,3% — діяльність дитячих та юнацьких громадських організацій, об'єднань, клубів. Хоча єдність і взаємозв'язок усіх цих компонентів домінує у відповідях 47,7% педагогів, проте такий показник не є гарантієм вирішення завдань щодо виховання у школярів національної самосвідомості та міжетнічної толерантності. Результати дослідження, практичний досвід освітян свідчать, що навчальні предмети гуманітарного циклу мають досить потужний потенціал щодо реалізації культурологічного підходу, спрямованого на виховання громадянина, патріота, гуманіста. Ми зупинимось на виховних можливостях курсу народознавства, оскільки даний курс має невичерпні можливості виховання школярів на національно-культурних витоках.

ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ

Поняття “народознавство” у сучасній науково-методичній літературі вживается у двох значеннях. У першому (вузькому) воно є синонімом до поняття “етнографія” (наука про культуру і побут народу, його походження і розселення, національні традиції, звичаї, обряди). У другому (широкому) значенні народознавство — це сукупність сучасних наук про народ, його національну духовність, культуру, історію, а також здобутки народного і професійного мистецтва, що відображають багатогранність життя народу, нації [5, 5].

Вивчення рівня засвоєння учнями знань про культуру народів України, міжетнічні відносини проводилось у загальноосвітніх школах міст Києва, Ніжина, Рівного, Хмельницької та Чернівецької областей у період з 2002–2005 рр. Аналізуючи його, варто зазначити, що дослідження здійснювалось виключно у тих загальноосвітніх школах, де вивчаються факультативні курси “Народознавство” та “Етнографія і фольклор України”, ним було охоплено 740 учнів 7-10 класів та 60 учителів. Ось деякі запитання анкети:

1. Які питання народознавства тебе більше всього цікавлять?
 - історія рідного краю;
 - усна народна творчість;
 - народний календар;
 - народні ремесла та промисли;
 - національна культура і мистецтво;
 - культура і побут інших народів та етнічних груп, що проживають в Україні.
2. Чи згоден ти з твердженням, що кожна людина повинна знати мову, традиції, культуру тієї країни, на території якої вона проживає?
3. Чи допомагає тобі факультативний курс з народознавства краще пізнати історію, культуру, побут інших етносів та етнічних груп?
4. Чи можуть факультативні курси дати необхідний обсяг знань з культури, традицій свого народу?

Аналіз відповідей показав, що переважна більшість опитаних при вивченні народознавства віддають перевагу історії рідного краю (92%), усній народній творчості (68%), вивченню народного календаря (63%), питанням української національної культури і мистецтва (62%). Дещо нижчим є інтерес учнів до питань народних промислів та ремесел (46%), культури, побуту інших народів та етнічних груп нашої країни (44%). Пояснююється це, на нашу думку, і переважною більшістю опитаних учителів, тим, що більше половини учнів, які відвідують факультатив з народознавства, не зачленені до роботи в гуртках народних промислів і ремесел. Крім того, їх у загальноосвітніх школах надзвичайно мало через відсутність кваліфікованих керівників. Стосовно третього питання, то у нині діючих програмах з народознавства цій важливій дисципліні приділяється недостатньо уваги, оскільки вони орієнтовані, за винятком окремих регіонів України з поліетнічним складом населення, на історію, культуру, побут суто українського населення.

Вивчення роботи багатьох шкіл свідчить про те, що викладання народознавства проводиться безсистемно, а багато учителів не мають належної фахової підготовки із цього предмета. У практиці роботи має місце спрощений підхід щодо використання інформації культурологічного змісту. Більшість учителів (понад 50%) надмірно захоплюються лише проведенням заходів, що зводяться виключно до зовнішніх форм впливу. В окремих випадках при вивченні народознавства віддається перевага релігійно-святковій обрядовості без осмислення тих основних ідей, на яких вони ґрунтуються. Частина учителів через відсутність системних знань з теорії і технології використання народознавства та низки вмінь, організовують свою роботу інтуїтивно.

Підсумки експерименту дають підстави стверджувати, що, по-перше, недоліки пов’язані з різними підходами вчених-дослідників, методистів до розробки змісту програм, за якими здійснюється навчання; по-друге — з підготовкою учителів, які проводять заняття з народознавством; по-третє — із відсутністю сформованої системи викладання, яка б орієнтувала педагогів на діалог культур.

При порівнянні знань учнів сільських та міських шкіл виявилось, що інформованість сільських дітей у галузі народознавства є значно вищою, ніж міських. Якщо аналізувати стан розробки народознавства як науки в теорії та методіці викладання, то за останні роки здійснено

ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ

чимало досліджень (Т. Дем'янюк, Я. Журецький, О. Король, В. Майборода, І. Охріменко, З. Сергійчук, В. Струманський, О. Шак та ін.), видані посібники, велика кількість навчально-методичних розробок, десятки статей у педагогічних виданнях, проте стан впровадження його у практику роботи загальноосвітньої школи з низки об'єктивних та суб'єктивних причин залишається поки що незадовільним.

Таким чином виховання у школярів міжетнічної толерантності на основі національно-культурних витоків передбачає:

- спрямування виховного процесу у загальноосвітній школі на формування ціннісної сфери індивіда шляхом використання позитивного потенціалу національно-культурних цінностей народу;
- виховання шанобливого ставлення до української національної культури та культури інших етносів і розвиток на цій основі позитивних мотивів щодо діалогу культур;
- формування уміння визначати спільні риси та основні відмінності між культурою українців та культурою інших етносів регіону.

Отже, цілеспрямоване виховання в учнів загальноосвітніх шкіл міжетнічної толерантності на національно-культурних джерелах ми розглядаємо як процес соціалізації особистості, організація якого покликана систематизувати і упорядкувати вплив на школярів етнокультурного та етносоціального середовища, сформувати у них власний позитивний досвід міжетнічних взаємин, нейтралізувати негативні впливи у таких стосунках.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ващенко І.: Виховний ідеал: Підручник для педагогів, вихователів, молоді і батьків. — Полтава, 1994. — 208 с.
2. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті // Освіта. — 24–31 жовтня 2001 р.
3. Політологічний енциклопедичний словник: Навч. посібник для студентів вищ. навч. закладів. — К.: Генеза, 1997. — 400 с.
4. Социологический энциклопедический словарь. /Г.В. Осипов. — М.: М-Норма. — 1998. — 480 с.
5. Струманський В.П. Народознавство Поділля. Хрестоматія.—Хмельницький:Поділля,1997. — 432 с.
6. Таланчук Н.М. Идеалы и реальность интэрсоциального воспитания: примерная концепция исследования //Советская педагогика. — 1989. — № 1. — С.18–24.
7. Український педагогічний словник/ С. Гончаренко. — К.: Либідь. — Либідь. — 1997. — 373 с.
8. Філософський енциклопедичний словник/ В.І. Шинкарук. — К.: Абріс. — 2002. — 742 с.

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Наталія МІКІТЕНКО

ДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНАВАННЯ УНІВЕРСИТЕТСЬКОГО НАВЧАЛЬНОГО ДИСКУРСУ

У статті розглядається питання приведення та особливості функціонування університетського дискурсу з точки зору його впливу на ефективність навчання. Представлено модель комунікаційного контексту університетського навчального дискурсу. Визначені фактори, що впливають на ефективність проходження заняття.

Задачами нашої школи політика у формуванні в студента наукового світогляду, системи сучасних професійних знань, умінь і навичок, а також розвитку творчих здібностей. Вирішення цих завдань відбувається в процесі навчання. Актуальність теми дослідження визначається необхідністю забезпечення змісту освіти за рахунок використання досвіду інтердисциплінарних досліджень, що останнім часом набуває широкого застосування в Україні та за рубежем.

Результати аналізу джерел з проблемами дослідження доводять, що у іншіших науково-педагогічних працях немає комплексного дослідження, яке б висвітлювало особливості навчального дискурсу з точки зору його впливу на ефективність навчання та особистий розвиток учасників академічної групи.

Разом з тим існує чимало праць, присвячених значенню різних аспектів дискурсу. Це, наприклад, дослідження таких українських і зарубіжних авторів, як С. Денисенко, Т. Клик, В. Колесовський, К. Кутака, Л. Струганець, Т. Якотова, Дж. де Віто, Л. Філіпп та М. Йоргенсен, Н. Ферсто, Е. Ласло і К. Муфф, Ж. Лаже, Б. Ходж і Дж. Кресе [2; 5; 7; 8; 6; 12; 9; 10; 11; 13].

Метою статті є аналіз дидактичних аспектів функціонування університетського навчального дискурсу, а також його впливу на оптимізацію навчального процесу.

Поняття "комунікація" тісно пов'язане з поняттям "дискурс". Термін "комунікація" може означати як процес передачі інформації від одного комуніканта до іншого (чи групи комуніканта) у формі вербальних і невербальних кодів. Відповідно, код — це "суміш правил чи обмежень, які забезпечують функціонування природної мови або будь-якої іншої знакової системи" [5, 29]. Код слугує засобом забезпечення комунікації.

Веручи за основу згадану модель комунікаційного контексту Дж. де Віто [3, 10], можемо запропонувати модель комунікаційного контексту університетського навчального дискурсу (рис. 1).

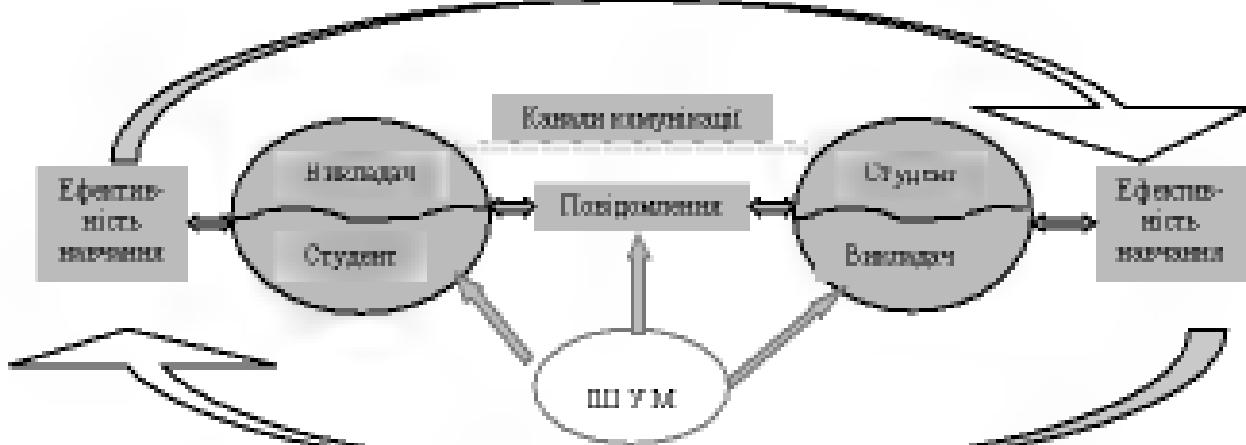


Рис. 1. Модель комунікаційного контексту університетського навчального дискурсу

Представлена модель включає елементи всіх комунікативних актів, які відбуваються у контексті навчального процесу. Кожен комунікант виступає як джерелом, так і одержувачем інформації. Один з учасників акту комунікації, використовуючи відповідні канали, відсилає вербальні (в усній чи письмовій формі) та невербальні (жести, міміка) повідомлення. Інший отримує повідомлення слухаючи, читаючи, дивлячись і т. д. На ефективність навчання як результат процесу комунікації певним чином впливає наявність різноманітних шумів і бар'єрів, спричинених зовнішніми і внутрішніми факторами.

Важливими вимірами контексту комунікації є фізичний, культурний, соціально-психологічний і темпоральний [8, 10]. Фізичний вимір передбачає оточення, в якому існує комунікативний акт. Він безпосередньо впливає на зміст і форму повідомлення. Культурний контекст стосується правил і норм, встановлених учасниками процесу комунікації. Соціально-психологічний контекст включає функції та ролі учасників навчального процесу. Темпоральний контекст відображає часові рамки акту комунікації.

Комунікативну компетентність Дж. де Біто визначає як знання правил і володіння навичками комунікації [8, 410].

Термін “дискурс” функціонує вже понад 10 років, але в наукових текстах і дискусіях він використовується дуже хаотично, часто без точного визначення. У багатьох випадках під словом “дискурс” вбачають думку про те, що мова організована відповідно до структур, властивих висловлюванням людей в сферах соціального життя. Існують різні міждисциплінарні підходи до дискурс-аналізу, які можуть бути використані в багатьох видах досліджень різноманітних сфер комунікації [6, 14].

Л. Струганець у словнику термінів з культури мови пропонує визначення терміну “дискурс” як зв’язного тексту разом із екстралингвістичними чинниками. Дискурс має прямий зв’язок з прагматичною ситуацією, яка забезпечує його інтерпретацію. Можна констатувати тісний взаємозв’язок дискурсу з ментальними характеристиками учасників комунікації, етнографічними, психологічними і соціокультурними факторами породження і розуміння мовлення [5, 16].

Згідно з теорією науковця Н. Феркло, дискурс впливає на формування: 1) соціальної ідентичності, 2) соціальних стосунків, 3) системи знань і значень [9, 135]. Відповідно, дискурс виконує три функції: ідентичності, відношення, означення [6, 109].

Поняття, що визначають ідентичність — формування групи та представництво, а також поняття сфери аналізу конфлікту: змінні знаки, антагонізм і гегемонія (запропоновані Е. Лакло і К. Муфф), є важливими елементами дискурсу, які впливають на ефективність навчального процесу [6, 85; 14]. У цьому разі поняття “антагонізм” означає відкритий конфлікт між різноманітними дискурсами певної прагматики, а поняття “гегемонія” — вирішення конфлікту за рахунок зміщення границь між дискурсами [6, 95].

Згідно з теорією Ж. Лакана, суб’єкт дискурсу — це нескінченно незавершена структура, що постійно прагне до цілісності та і. в. і., оскільки він не усвідомлює своєї відокремленості від певного соціального оточення, а функціонує в нерозривному зв’язку з ланками цього оточення [13].

Однією з форм університетського дискурсу є діалог як вербальне втілення мовлення комунікантов-учасників навчального процесу в умовах безпосереднього обміну думками. Л. Козяревич розглядає діалогічний дискурс як особливий тип інтерперсональної взаємодії адресата і адресанта, що створює передумови для саморозкриття кожної мовної особистості й орієнтований на досягнення взаєморозуміння. Дослідниця виокремлює такі його типи: 1) діалог-конфіденційне пояснення; 2) діалог-спір; 3) діалог-емоційний конфлікт; 4) діалог-унісон; 5) діалог, метою якого є встановлення чи регулювання стосунків учасників процесу комунікації [3, 93–94].

Луэл Е. Лакло та К. Муфф розглядають особистість в теорії комунікації як: 1) “розщеплений” суб’єкт, який ніколи не “буває самим собою”, а лише виконує певні соціальні ролі; 2) суб’єкт, який набуває ідентичності у т. ч. комунікації (в цьому разі ідентичність розглядається як ідентифікація особи з її суб’єктною позицією). Ідентичність завжди організована відповідно до принципів теорії відносності: суб’єкт є “чимось” тому, що він протиставляється “чомуусь”, чим він “не є”. Вона, як і комунікація, є змінною); 3) суб’єкт,

котрий має різні ідентичності відповідно до тих дискурсів, частиною яких виступає [6, 75]. Колективну ідентичність чи групу Е. Лакло та К. Муфф розглядають згідно з тими ж принципами, що й індивідуальну ідентичність. На думку науковців, між ідентифікацією особи та ідентифікацією групи осіб мало відмінностей [6, 76].

Для аналізу дискурсу загалом, у тому числі навчального дискурсу, важливі два його виміри: 1) комунікативна подія — окремий випадок використання мови (наприклад: газетна стаття, фільм, політичний виступ; зокрема, щодо академічного, а в його межах університетського дискурсу — це окреме лекційне, практичне або семінарське заняття, групова дискусія чи індивідуальна бесіда викладача із студентами і т. д.); 2) порядок дискурсу відповідно до конфігурації всіх типів дискурсів, які використовуються в певному соціальному інституті чи соціальній сфері [10, 66; 6, 109].

Щодо визначеного порядку дискурсу, то в ньому існують певні дискурсивні практики, за допомогою яких продукуються, сприймаються та інтерпретуються текст й усне мовлення [11; 6, 109]. Так, наприклад, всередині порядку навчального дискурсу існуючі дискурсивні практики включають інтерактивну взаємодію в системі “викладач — студент”, спеціальну термінологію, що використовується як у писемному, так і усному мовленні тощо. Л. Філліпс і М. Йоргенсен висловлюють думку, що дискурсивні стосунки — це частина соціальної боротьби і конфліктів [6, 119]. Порядки дискурсу можна розглядати як переваги потенційної культурної системи, що включають основні групи, котрі ведуть боротьбу за підтримку певної структури у межах одного порядку та між різними [10, 6]. Те, що один домінуючий дискурс (у нашому випадку — дискурс викладача під час проведення навчального заняття) не керує всім навчальним процесом в аудиторії, не означає, що всі дискурси мають однакову силу.

Дискурс включає не лише писемну та розмовну мову, а й візуальні образи. Семіотика розвиває теорію і метод аналізу полімодальних текстів, тобто текстів, які використовують різні семіотичні системи: писемна мова, візуальні образи та звук [6, 101; 12]. Отож, навчальний дискурс повинен враховувати особливості візуальної семіотики, а також взаємовідносини мови та образів. У цьому підході проявляється тенденція до аналізу зображень як лінгвістичних текстів.

Дискурсивні стратегії і концепти позначаються на формуванні та зміні поведінки різних сторін навчального процесу. Навчальний процес і дискурс перебувають у нерозривному діалектичному зв'язку. Навчальний дискурс у нашому випадку — це сукупність вербальних (текстових і позатекстових) і невербальних повідомлень певної структури й змісту, що продукуються та опрацьовуються викладачами і студентами в їхній повсякденній навчальній практиці. Розвиток дискурсу має безпосередній вплив як на розвиток членів академічної групи, так і навчальний процес загалом. В зв'язку з цим виникає необхідність для викладача прогнозувати розвиток дискурсу, а також створених у його межах фреймів (полів значень) і керувати наслідками цього розвитку. Таким чином, викладачам, які проводять групові аудиторні та позааудиторні заняття, необхідно опанувати значення понять “ділова комунікація”, “прогнозування поведінки аудиторії”, “прогнозування групової думки”, “втручання”, “дискурс викладача”, “дискурс студентів”, “дискурс навчального процесу”.

Важливо також враховувати вплив на формування навчального дискурсу тих аспектів комунікації, які не мають дискурсивного характеру (наприклад, існуюча структура стосунків у системах “викладач — студент”, “лідер — неактивний член навчального процесу”, “керівник — підлеглий” і т. д.). Такий аналіз дискурсу можна вважати критичним дискурс-аналізом [6, 101].

З позиції критичного дискурс-аналізу мова та мовлення навчального дискурсу є водночас і способом впливу, і засобом, який може призвести до певного трансферу інформації, що, відповідно, впливає на розвиток як кожного учасника освітньої групи, так і групи загалом. Особливої уваги в навчальному і художньому заслуговує критичний дискурс-аналіз, який розглядає дискурс як такий, що сприяє формуванню і відтворенню стосунків між соціальними групами: соціальними класами, жінками і чоловіками, етнічними меншинами і більшістю тощо [6, 103]. Цю теорію можна розвинути і стосовно навчального дискурсу, тобто нерівномірний вплив на його формування мають такі сторони навчального процесу, як викладач і студент. Мета критичного дискурс-аналізу, — сприяти передусім соціальній зміні і більш рівномірному розподілу влади в процесах комунікації [6, 104]. Відповідно, мета навчального дискурсу — це сприяння рівномірному розподілу влади у

системі “викладач — студент”, мотивації сторін навчального процесу, що теж матиме позитивний вплив на оптимізацію навчання і підвищення рівня ефективності навчального процесу. Варто звернути особливу увагу на вплив гендерних стереотипів на розвиток навчального дискурсу. В. Кравець зазначає: “Зберігається довічна чоловіча потреба відрізнятися від жінок. Дистинкція, відокремлення ... — необхідний аспект чоловічої самоідентифікації” [4, 6]. І далі: “розвиток жіночої суб’ективності та ідентичності витіснені ... на периферію, не враховуються в складанні навчальних планів, методик і програм” [4, 6].

Доцільним у цьому аспекті є застосування наукового принципу соціального конструктивізму в навчальному процесі. Згідно з цим принципом висловлювання чи мовленнєві акти — це : . . . навчального процесу, взаємодії у системах “викладач — студенти”, “викладач — студент”, “студент — студенти”, “студент — студент”. Вони представляють різні аспекти особистостей викладача та студентів. Так, згідно з принципом соціального конструктивізму, стосунки і проекції “Я” в мовленні і мові конструюються, а не лише відображаються. Особистості та соціальні оточення — не априорні величини; вони конструюються в процесі спілкування як дискурсивно, так і інтердискурсивно [6, 15].

Дискурсивна практика навчального процесу скомбінована певним загальноприйнятим способом і підтримує відповідний порядок дискурсу, який передбачає стабільність роботи і розвитку освітньої групи, а також розвитку стосунків у системі “викладач — студент”.

Основними принципами успішної реалізації університетського навчального дискурсу повинні бути: 1) принцип послідовності й наступності у викладенні навчального матеріалу, 2) принцип реалізації міжпредметних зв’язків, 3) принцип гнучкості і варіативності вимог навчальних програм, 4) принцип застосування особистісно орієнтованого підходу, 5) принцип гуманізації навчального процесу.

Як відомо, до загальноприйнятих домінуючих форм організації навчання у вищій школі України належать лекційні, практичні, семінарські та лабораторні заняття. Структурно навчальні заняття складаються з кількох етапів: 1) підготовчого, який включає проголошення викладачем теми заняття (що повинна бути представлена як візуальний засіб, наприклад у формі напису на дошці, окремому плакаті, у друкованих навчальних матеріалах), визначення цілей і мети заняття, логічний вступ та, за необхідності, контроль рівня підготовленості студентів до заняття; 2) основного, в ході якого викладач і студенти, виконуючи відповідні види завдань, реалізують визначені цілі та мету; 3) завершального, на якому викладач підводить підсумки заняття, здійснює оцінювання діяльності студентів, дає завдання для самостійного опрацювання. На кожному з цих етапів викладач використовує і відповідним чином керує функціонуванням дискурсу з метою досягнення цілей того чи іншого навчального заняття. Так, наприклад, щодо практичних занять з іноземної мови доцільним є логічне поєднання різних видів діяльності студентів, а саме: читання, письмо, слухання та мовлення, які під час проведення заняття об’єднуються певною темою та логічними переходами від одного аспекту навчального матеріалу до іншого, залишаючи технічні засоби навчання.

У ситуації, коли різні дискурси артикулюються в межах однієї комунікативної події, виникає інтердискурсивність (як форма інтертекстуальності). Завдяки новим артикуляціям дискурсів змінюються граници не лише всередині дискурсу однієї категорії, а й між різними категоріями дискурсу. Творчі дискурсивні практики, в яких дискурси різних видів структуруються в складний спосіб у нові “інтердискурсивні комбінації”, є поступальною силою в дискурсивному та соціально-культурному вимірі [6, 118]. Щодо навчального процесу, це, без сумніву, сприяє його оптимізації.

Північноамериканська університетська система професійної підготовки фахівців передбачає викладення курсів навчальних дисциплін у формі інтегрованих лекційно-практических занять. Такі заняття є специфічними формами організації процесу навчання — “поєднанням”, що передбачає:

- 1) виклад теоретичного матеріалу у лекційній формі, який у відповідних фрагментах доповнюється аудиторною груповою (студенти працюють у малих підгрупах по 4–12 осіб) та індивідуальною роботою студентів. Метою такої методики є ґрунтовніше засвоєння теоретичного матеріалу на практиці, безпосередньо після викладу, що забезпечується

реалізацією дидактичного принципу зв'язку навчання з практикою. Для цього студенти виконують певні (як правило, не надто об'ємні) заздалегідь розроблені викладачем завдання;

2) висвітлення теоретичних відомостей у формі лекцій з аудиторними чи домашніми практичними завданнями і вправами, які виконуються студентами після сприйняття теоретичного матеріалу. Практичні компоненти таких інтегрованих занять моделюють конкретні ситуативні завдання і допомагають студентам в умовах навчального процесу максимально наблизитись до виконання своїх майбутніх професійних функцій.

З точки зору університетського дискурсу такі форми організації навчального процесу передбачають застосування більшої кількості порядків дискурсу, дискурсивних практик та інтердискурсивних комбінацій в межах одного навчального заняття.

Ефективність проведення занять залежить від багатьох факторів, найважливішими з яких за умов належного матеріально-технічного забезпечення є мотивація студентів, їх уважність та активність у процесі проведення заняття, рівень підготовленості до заняття як викладача, так і студента. Мотивація великою мірою залежить від обраних викладачем моделей комунікації — своєрідних схем, що відображають процес комунікації.

На рівень мотивації студента великий вплив мають також такі фактори, як використання активних та інтерактивних методів навчання, активність викладача і темп проведення заняття, "дозування" нового навчального матеріалу, раціональність використання навчального часу, коректність оцінювання викладачем діяльності студентів. Так, треба звернути увагу на те, що в процесі презентації студентами усного матеріалу не варто перебивати студента, відразу виправляючи його помилки. Доцільно занотувати їх і представити студентові у письмовій формі або привернути до них увагу після завершення виконання студентом певного виду діяльності. Не потрібно також повторювати допущені помилки в письмовій чи особливо усній формах, а представляти відразу адекватний варіант, обґруntовуючи його правильність, оскільки існує підтвердженна думка науковців про те, що студенти запам'ятають помилковий варіант швидше, ніж вірний.

Здійснивши аналіз функціонування університетського навчального дискурсу через призму дидактичних принципів і положень, можемо констатувати його суттєвий вплив на ефективність навчального процесу. Теоретико-методичні особливості взаємодії сторін навчального процесу та функціонування університетського навчального дискурсу можуть бути предметом подальших наукових досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

- Арутюнова Н. Д. Жанры общения // Человеческий фактор в языке: Коммуникация, модальность, дейксис. — М.: Наука, 1992. — С. 52–56.
- Дискурс іноземномовної комунікації / Заг. ред. К. Кусько. — Львів: Видавництво Львів. нац. ун. ім. І. Франка, 2001. — 495 с.
- Козяревич Л. В. Вербалні й невербалальні засоби емпатизації діалогічного дискурсу (на матеріалі англомовної прози ХХ століття): Дис. ... канд. фіол. наук: 10.02.04 / Київ. нац. лінгвіст. ун. — К., 2006. — 192 с.
- Кравець В. П. Гендерна педагогіка: Навч. посібник. — Тернопіль: Джура, 2003. — 416 с.
- Струганець Л. Культура мови. Словник термінів. — Тернопіль: Навчальна книга — Богдан, 2000. — 88 с.
- Філліпс Л., Йоргенсен М. Дискурс аналіз: теорія и метод. / Пер. с англ. — Харків: Гуманітарний центр, 2004. — 336 с.
- Яхонтова Т. Основи англомовного наукового письма: Навч. посібник для студентів, аспірантів і науковців. — Львів: Вид. центр ЛНУ ім. І. Франка, 2002. — 218 с.
- De Vito J. Human Communication: The Basic Course. — 8th ed. — New York: Longman, 2000. — 453 p.
- Fairclough N. Critical Discourse Analysis. — London: Longman, 1995. — 265 p. + XIII p.
- Fairclough N. Media Discourse. — London: Edward Arnold, 1995. — 214 p. + VIII p.
- Fairclough N. Political discourse in the media: an analytical framework // Approaches to Media Discourse / Bell A., Garrett P. — eds. — Oxford: Blackwell, 1998. — P. 145
- Hodge B., Kress G. Social semiotics. — Ithaca, N. Y.: Comell University Press, 1988. — 285 p. + IX p.
- Lacan Z., Zac L. Minding the gap: the subject of polities // The Making of Political Identities / Laclau E. ed. — London: Verso, 1994. — P. 31.
- Laclau E., Mouffe C. Hegemony and Socialist Strategy. Towards a Radical Democratic Politics. — London: Verso, 1985. — 197 p.

**МОДЕЛЬ ОРГАНІЗАЦІЇ БІОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ
В КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ**

Розкрито особливості організації процесу навчання фізіології людини в кредитно-трансферній системі підготовки майбутнього вчителя фізичної культури. Показано шляхи модернізації біологічної компоненти професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури.

На сучасному етапі в Україні відбувається становлення нової системи освіти, орієнтованої на входження у світовий освітній простір. Одним із шляхів інтеграції і демократизації вищої освіти України є Болонський процес. У рамках реалізації цього процесу в Україні впроваджується ступенева освіта і кредитно-трансферна система підготовки фахівців, що вимагає розробки і обґрунтування відповідного організаційно-методичного забезпечення [3; 4].

Мета статті — розкрити особливості організації процесу навчання фізіології в кредитно-трансферній системі підготовки майбутнього вчителя фізичної культури.

Результати дослідження. Перехід до нової парадигми організації навчального процесу, суть якої полягає у переорієнтації із лекційно-інформативної на індивідуально-диференційовану, особистісно-орієнтовану форму та на організацію самоосвіти студента, потребує розробки і впровадження модульної структури навчальних дисциплін [1; 2].

Складовими нової моделі організації процесу навчання фізіології студентів факультету фізичного виховання Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка є модулі аудиторної, самостійної, індивідуальної і наукової роботи студента. Кожний модуль поділяється на змістові і теоретичної і практичної підготовки, контрольні заходи та інші (табл. 1). Кожний навчальний елемент змістового модулю оцінюється визначеною кількістю балів (табл. 3–5). Навчальна дисципліна складається з трьох залікових кредитів (3–5 семестри). Підсумкова оцінка із залікового кредиту є сумою балів, одержаних студентом за окремі види навчальної діяльності.

При розподілі балів за модулями використовується принцип пріоритетності. Найбільшого значення в заліковому кредиті надається змістовому модулю 2 ($3M_2$) — практична підготовка (25–30 балів). Саме від уміння вчителя фізичної культури визначати і оцінювати рівень соматичного здоров'я дитини, її біологічний вік, функціональний стан організму, реакцію фізіологічних систем на навантаження залежить реалізація принципів науковості та індивідуалізації під час проведення уроків фізичної культури.

Важливим також є змістовий модуль 1 ($3M_1$) — теоретична підготовка, проте цей модуль оцінюється дещо меншою кількістю балів (25). У $3M_1$ акумулюються бали студента за обсяг і якість знань закономірностей взаємодії організму з навколошнім середовищем, функцій і механізмів дії складових частин організму.

Самостійну роботу студента (модуль 2) доцільно оцінювати меншою кількістю балів (20–25), ніж теоретичну і практичну підготовки, оскільки самостійна робота студента передбачає вивчення окремих питань навчальної дисципліни, аналіз і узагальнення матеріалу фізіологічного характеру різних інформаційних джерел (реферат), завершення лабораторних робіт, розпочатих на заняттях та ін. На початку вивчення фізіології (перший заліковий кредит) на самостійну роботу студентів планується майже половина всіх балів, що пов'язано з необхідністю повторення шкільного матеріалу з біології та анатомії людини, біохімії, інших навчальних дисциплін, які є основою для правильного розуміння фізіологічних процесів.

Таблиця 1

*Структура навчальної дисципліни "Фізіологія людини"
для студентів факультету фізичної культури*

ЗАЛІКОВИЙ КРЕДИТ 1				Сума балів	
Модуль 1	Аудиторна робота	Змістовий модуль 1	Теоретична підготовка	25	55
		Змістовий модуль 2	Практична підготовка	25	
		Змістовий модуль 3	Залік	5	
Модуль 2	Самостійна робота	Змістовий модуль 1с	Теоретична підготовка	45	45
Усього балів				100	
ЗАЛІКОВИЙ КРЕДИТ 2					
Модуль 1	Аудиторна робота	Змістовий модуль 1	Теоретична підготовка	25	65
		Змістовий модуль 2	Практична підготовка	30	
		Змістовий модуль 3	Екзамен	10	
Модуль 2	Самостійна робота	Змістовий модуль 1с	Теоретична підготовка	15	25
		Змістовий модуль 2с	Робота з інформаційними джерелами	10	
Модуль 3	Індивідуальна робота	Змістовий модуль 1i	Індивідуальне навчально-дослідне завдання	10	10
Усього балів				100	
ЗАЛІКОВИЙ КРЕДИТ 3					
Модуль 1	Аудиторна робота	Змістовий модуль 1	Теоретична підготовка	25	65
		Змістовий модуль 2	Практична підготовка	30	
		Змістовий модуль 3	Екзамен	10	
Модуль 2	Самостійна робота	Змістовий модуль 1с	Теоретична підготовка	15	25
		Змістовий модуль 2с	Робота з інформаційними джерелами	10	
Модуль 3	Індивідуальна робота	Змістовий модуль 1i	Індивідуальне навчально-дослідне завдання	5	10
Модуль 4	Наукова робота	Змістовий модуль 1н	Педагогічне дослідження	5	
Усього балів				100	

Мінімальна кількість балів (5–10) відводиться на контрольні заходи — змістовий модуль 3 (3M₃). Це обумовлено тим, що за кредитно-трансферною системою організації навчального процесу ліквідовується сесійний контроль, тому кількість балів за контрольні заходи не повинна суттєво впливати на загальну суму балів студента. Проте результати підсумкового контролю, на нашу думку, повинні впливати на загальну суму балів студента, оскільки значення підсумкового контролю полягає в оцінці обсягу та якості залишкових знань студента з навчальної дисципліни, що характеризує його професійну готовність, ставлення до навчання, відповідальність. Отже, у запропонованій схемі модульної структури навчальної діяльності студента кращу підсумкову оцінку студент отримає лише за умови, коли він набиратиме бали за кожний змістовий модуль, у тому числі і за контрольні заходи. До того ж згідно з вимогами оцінювання системи ECTS академічна група за успішністю навчання кількісно розбивається за моделлю 10%–25%–30%–25%–10% (табл.2) [7]. Витримати цю вимогу можна включивши до залікового кредиту такі види робіт, де найкращі студенти змогли б проявити всі свої знання й уміння з навчальної дисципліни.

Шкали оцінок науково-дослідної діяльності студентів

За максимум ECTS	За надійнішою шкалою	За шкалою навчального модулю (балі)	Пропозиція студентів, які заслужують успішно зробити п'ятибальної оцінки
A	Відмінно	90–100	10
BC	Добре	75–89	25
СБ	Задовільно	60–74	30
FX	нездовільно з можливістю повторного складання	35–59	25
F	нездовільно з обов'язковим повторним курсом	1–34	10

Індивідуальна робота (модуль 3) студента спрямовується здобутого на освітодання навчальному виснаженню та оцінки фізіологічних показників. Цей вид навчальної діяльності студента має дослідницький характер. Студентам пропонується виконати такі завдання: визначити та оцінити функціональний стан дихальної системи учнів 5 класів, визначити та оцінити соматичне здоров'я учнів 3 класів та ін. Індивідуальна робота в першому заликовому кредиті не пізнується, а саме упродовж одного семестру студентові вимагається виконати всі наведені фізіологічні вимрювання та проаналізувати їх. Тому оцінювати даний вид роботи доцільно в кінці навчального року, в другому заликовому кредиті.

Творча робота студента, який викладає бакалавріату предоважити роботу над індивідуальним навчально-дослідним завданням (за умови проведення формального педагогічного експерименту), буде оцінюватися як наукова робота (модуль 4), що забезпечить студентові додаткову кількість балів. Нauкову роботу доцільно пізнувати в третьому заликовому кредиті. Це обумовлено тим, що студенти третього курсу вже володіють достатніми знаннями проведення педагогічного і фізіологічного дослідження і готові виконати тинь вид роботи.

Кількість балів, яка відводиться на модулі 3–4 є мінімальною і це невипадково, оскільки, по-перше, не кожа людина спроможна (або має бажання) зайнятися творчою роботою. Проте чимало студентів приступним отримати максимальну оцінку їх заликового кредиту. Тому у студента, який високо виконав всі види завдань, передбачані теоретичного, практичного і самостійного підготовкою і набере максимальну кількість балів (90 балів), залишиться можливість отримати найвищу оцінку (табл. 2). По-друге, наукова робота студента (дипломна, магістерська) повинна заражатися якому як додаткові кредити.

Переважно всі види навчальної діяльності студента оцінюються за п'ятибальною шкалою. Окремі види завдань оцінюються за десетбальною шкалою. Наприклад, колекцію, де студенту необхідно проявити не лише свою ерудицію і практичну підготовленість, але й уміння аналізувати та узагальнювати навчаний матеріал різних дисциплін або різних тем навчальної дисципліни.

Різні види навчальної діяльності студента оцінюються за різними критеріями. Усі з відповідь оцінюються окремо з загальними критеріями: повнота відповіді на поставлене питання; знання дефініцій; уміння узагальнювати і робити висновки; уміння поєднувати знання з практичкою. Відповіді студента на тестові завдання оцінюються за кількістю правильних рішень: 10% правильних відповідей — 1 бал; 30% — 2 бали; 50% — 3 бали; 75% — 4 бали; 90% — 5 балів. Уміння студента, які набуваються на лабораторних заняттях, оцінюються за розробленими ізами критеріями за п'ятибальною шкалою: знання методики проведення фізіологічного дослідження; уміння користуватися приладами; самостійність проведення досліду; якість оформлення протоколу дослідження; правильність формулювання висновку. Загальний бал заликового кредиту виставляється за результатами всіх видів навчальної діяльності студента.

Таблиця 3

*Розподіл балів, що присвоюються студентам по залікових кредитах
Заліковий кредит 1 (3 семестр)*

МОДУЛЬ I. АУДИТОРНА РОБОТА — 55 балів					Сума	
Змістовий модуль 1. Теоретична підготовка						
T ₁ 5	T ₂ 5	T ₃ 5	T ₄ 5	T ₅ 5	25	
Змістовий модуль 2. Практична підготовка					25	
L ₂ 5	L ₃ 5	L ₄ 5	L ₅ 5	L ₆ 5	5	
Змістовий модуль 3. Залік						
МОДУЛЬ II. САМОСТІЙНА РОБОТА — 45 балів						
Змістовий модуль 1с. Теоретична підготовка					45	
T ₁ 10	T ₂ 5	T ₃ 5	T ₄ 10	T ₅ 5	T ₆ 10	
Усього балів					100	

При оцінюванні знань і умінь студентів з теоретичної і практичної підготовки в другому і третьому залікових кредитах сума отриманих оцінок є дуже великою і перебільшує межі 100 балів (табл. 3–5). Для усунення цієї проблеми використовується “ваговий” коефіцієнт. Наприклад, студент із змістового модуля 1 залікового кредиту 2 може набрати максимальну суму оцінок 45, а максимальний бал за цим змістовим модулем — 25, тому “ваговий” коефіцієнт буде становити $0,556 (25/45=0,556)$. Якщо у студента сума оцінок становитиме 30, то він отримає 16,68 бала. Застосування електронного журналу успішності навчальної діяльності студентів, розробленого на основі програми Microsoft Excel, спрощує процедуру підрахунку балів за всіма змістовими модулями і робить її зрозумілою для студентів, оскільки вони можуть одразу бачити загальну суму балів і порівнювати її з даними таблиці 2.

Таблиця 4

Заліковий кредит 2 (4 семестр)

МОДУЛЬ I. АУДИТОРНА РОБОТА — 65 балів									Сума
Змістовий модуль 1. Теоретична підготовка.									
T ₆ 5	T ₇ 5	T ₈ 5	T ₉ 5	T ₁₀ 5	T ₁₁ 5	T ₁₂ 5	T ₁₃ 5	T ₁₄ 5	25 $k=0,556$
Змістовий модуль 2. Практична підготовка.									
J ₇ 5	J ₈ 5	J ₉ 5	J ₁₀ 5	J ₁₁ 5	J ₁₂ 5	J ₁₃ 5	J ₁₄ 5	J ₁₅ 5	30 $k=0,546$
Змістовий модуль 3. Екзамен.									
МОДУЛЬ II. САМОСТІЙНА РОБОТА — 25 балів.									
Змістовий модуль 1с. Теоретична підготовка.									
T ₇ 10	T ₈ 5	T ₉ 5	T ₁₀ 10						15 $k=0,5$
Змістовий модуль 2с. Робота з інформаційними джерелами.									
МОДУЛЬ III. ІНДИВІДУАЛЬНА РОБОТА — 10 балів.									10
Змістовий модуль 1i. Навчально-дослідна робота.									
Усього балів									100

Заліковий кредит 3 (5 семестр)

МОДУЛЬ І. АУДИТОРНА РОБОТА — 65 балів										Сума
Змістовий модуль 1. Теоретична підготовка.										
T ₁	T ₂	T ₃	T ₄	T ₅	T ₆	T ₇	T ₈	T ₉	T ₁₀	25 k=0,417
5	5	5	5	10	5	5	5	5	10	
Змістовий модуль 2. Практична підготовка.										30 k=0,6 10
L ₁	L ₂	L ₃	L ₄	L ₅	L ₆	L ₇	L ₈	L ₉		
5	5	5	5	5	5	5	5	5	10	
Змістовий модуль 3. Екзамен.										
МОДУЛЬ ІІ. САМОСТІЙНА РОБОТА — 25 балів.										
Змістовий модуль 1с. Теоретична підготовка.										
C ₁	C ₂	C ₃	C ₄	C ₅						15 k=0,429
10	5	5	5	10						10
Змістовий модуль 2с. Робота з інформаційними джерелами.										
МОДУЛЬ ІІІ. ІНДИВІДUAL'НА РОБОТА — 5 балів.										5
Змістовий модуль 1i. Навчально-дослідна робота.										
МОДУЛЬ ІV. НАУКОВА РОБОТА — 5 балів.										5
Змістовий модуль 1n. Педагогічне дослідження.										
Усього балів										100

Результати впровадження модульної структури навчальної дисципліни “Фізіологія людини” для студентів факультету фізичного виховання показали, що упродовж двох років її апробації відбувалося покращення показників успішності і якості навчання студентів, відповідно, на 17 і 12%.

Висновки. Впровадження кредитно-трансферної системи підготовки фахівців дозволяє покращити якість підготовки фахівця, враховує всі досягнення студента і робить його мобільним на європейському освітньому просторі.

Нагальна потреба традиційної системи підготовки фахівців є розробка інноваційних педагогічних технологій, які б відповідали вимогам Європейської системи освіти.

Подальше дослідження передбачається спрямувати на розробку навчально-методичного, технологічного та комп’ютерного забезпечення процесу біологічної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури.

ЛІТЕРАТУРА

- Національна доктрина розвитку освіти // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2002. — № 2. — С. 9–22.
- Ніколаєнко С. Підвищення ефективності вищої освіти — визначальний чинник зростання соціально-економічного потенціалу держави. Доповідь на підсумковій колегії Міністерства освіти і науки України 23 лютого 2006 року, м. Київ.
- Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003-2004 рр.) За ред. В.І. Кременя. Авт. кол. Степко М.Ф., Болюбаш Я.Я., Шинкарук В.Д., Грубінко В.В., Бабин І.І. — Київ-Тернопіль: Вид-во ТДПУ, 2004. — 147 с.
- Про заходи щодо вдосконалення системи вищої освіти України. Указ Президента України №199 від 17.02.2004 року.

Вікторія КОРНЕЦЬКУ

ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНОЇ НАДІЙНОСТІ СПЕЦІАЛІСТА

У статті досліджено вивчення категорії “професійна надійність” спеціаліста, виявлено її структуру і рівні; показано фактори, що впливають на її рівень; побудовано модель практичного формування надійності майбутніх спеціалістів у процесі їхньої професійної підготовки. Доведено, що вирішення проблеми надійності можливе тільки з позиції комплексного міждисциплінарного дослідження професійної діяльності.

Сучасна тенденція інтенсифікації життєдіяльності людини, поява нових соціально-економічних реалій, зокрема ринку праці, потребують розробки нових освітніх моделей професійної підготовки спеціалістів, здатних забезпечити розвиток цивілізації. Професійна підготовка повинна стати одним з найважливіших етапів у загальній системі заходів щодо забезпечення професійної надійності сучасних спеціалістів.

Перший аналіз надійності людини був зроблений під час вивчення надійності системи людина-техніка у 50-х роках минулого століття. Досить докладно у психолого-педагогічному плані вивчено специфіку діяльності оператора в системах управління, її надійність, питання підготовки людини-оператора (Ю. Артюхін, Л. Гримак, А. Губинський, А. Дьяков, С. Єгоров, Н. Завалова, О. Конопкін, М. Котик, Б. Ломов, Р. Макаров, В. Небиліцин, Л. Нерсесян, Г. Нікіфоров, О. Обознов, В. Пономаренко, І. Ушаков, Ю. Фокін, Ю. Щербина та ін.). Висвітлено дотичні проблеми, а саме: людський (особистісний) фактор (К. Рузавіна, Г. Смолян, К. Тоболев, А. Филиппов та ін.); функціональний стан людини (Л. Балабанова); професійний добір (А. Москаленко та ін.) і професійна придатність (В. Бодров, М. Житницький, А. Косов, А. Фьодоров та ін.); психофізіологія діяльності (Г. Зараковський, Г. Леонова, Ю. Ляж, М. Корольчук, Я. Крушельницька та ін.); працездатність (Ю. Забродін, Б. Ломов, Д. Мейстер, А. Суейн, В. Шевченко, Г. Шибанов та ін.).

Проте появлення нових сучасних видів професійної діяльності в галузі управління, протікання певних видів діяльностей в екстремальних умовах свідчать про необхідність вивчення проблеми професійної надійності не тільки стосовно діяльності людини-оператора, але й для спеціалістів різних сфер діяльності загалом.

Розмаїття підходів з дослідження надійності людини та її діяльності свідчать про складність цієї проблеми і необхідність її розгляду в міждисциплінарному аспекті, а також про потребу в такому методологічному принципі, за допомогою якого можна було б певним чином систематизувати як вже відомі, так і інші можливі підходи з дослідження надійності спеціалістів.

Вважаємо, що зазначені вище напрями лише частково дотичні до заявленої теми дослідження, оскільки не визначено сутність категорії "надійність" стосовно спеціалістів інших галузей професійної діяльності людини, не вибудовано системи знань з теорії професійної надійності спеціаліста, відсутні теоретико-методологічні засади щодо її формування у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах.

Нерозробленість проблеми, її актуальність і потреби практики зумовили вибір теми дослідження: "Категорія надійності в теорії і практиці підготовки спеціалістів до професійної діяльності".

Мета статті полягає у теоретичному вивченні категорії "професійна надійність" спеціаліста, виявленні її структури і рівнів; факторів, що впливають на її рівень, а також у побудові моделі практичного формування надійності майбутніх спеціалістів у процесі їхньої професійної підготовки.

Досягнення мети дослідження потребувало розв'язання низки завдань:

- теоретично обґрунтувати сутність категорії "надійність", виявити її структуру;
- виявити фактори впливу і механізми регулювання рівнів професійної надійності;
- виявити педагогічні умови ефективного формування професійної надійності майбутніх фахівців;
- побудувати модель професійної діяльності сучасного спеціаліста;
- на основі моделі професійної діяльності спеціаліста побудувати педагогічну модель професійної підготовки студентів, спрямовану на формування їх надійності;
- експериментально перевірити ефективність моделі професійної підготовки студентів, спрямованої на формування їх надійності.

У вітчизняній науці розроблено чимало концепцій діяльності та методичних підходів щодо її вивчення. Це насамперед праці загальнотеоретичного плану (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьев, Б. Душков, О. Леонтьев, В. Мясищев, С. Рубінштейн, Г. Суходольський, Б. Теплов, В. Шадриков та ін.), а також дослідження, виконані в галузі психології праці та інженерної психології (В. Дружинін, Н. Завалова, Г. Зараковського, В. Зинченко, А. Карпов, Б. Ломов, К. Платонов, В. Пономаренко, В. Рубахін та ін.). Значний внесок у розуміння

психофізіологічної сутності трудової діяльності внесли роботи І. Сеченова, І. Павлова, О. Ухтомського, М. Бернштейна, П. Анохіна, В. Швиркова. Сутнісному розкриттю діяльності, що виводить на рівень соціально-філософського розуміння, сприяли роботи М. Бердяєва, В. Кузьміна, В. Давидова. Важливим моментом у дослідженні діяльності є усвідомлення обмеженості традиційних методів її вивчення і застосування методології системного підходу.

Системне дослідження діяльності розкриває її морфологію — склад і структуру на усіх ієрархічних рівнях її зовнішнього і внутрішнього планів; систему потреб і цінностей, пов'язаних з діяльністю; динаміку, як розвиток і функціонування діяльності; особливості існування форм і компонентів діяльності, її цілісні та парціальні характеристики, що розподіляють специфіку цих форм, різноманітність діяльностей і моделей, у яких вони пізнаються в теорії і на практиці. Тільки таке вивчення діяльності ми вважаємо достатньо повним.

О. Волков стверджує, що діяльність виступає як ієрархично організована, саморозвивальна, активна система взаємодії людини з оточуючим світом, внутрішня регуляція якої відбувається шляхом свідомості відповідно до структурних взаємозв'язків її елементів. “Діяльність реалізується не лише в екстенсивному *відносині* системи — *взаємодії* її структурних складових, але й в інтенсивному функціонуванні як процесі *взаємодії*, руху діяльності від моменту виникнення інтенції до моменту завершення циклу, пов'язаного з досягненням цілі у її об'єктивному чи суб'єктивному *відношенні*” [1, 136].

О. Леонтьєв підкреслює, що діяльність — це реальний зв'язок суб'єкта з об'єктом, в який обов'язково включено психіку. Виконуючи будь-яку діяльність, індивід повинен сприймати, запам'ятовувати, мислити, бути уважним; в і *відношенні* діяльності у нього виникають певні *відношення*, формуються і проявляються вольові якості, установки, відносини [4].

К. Платонов вважає, що “діяльність людини — це така форма взаємодії людини із середовищем, у якій людина здійснює усвідомлено поставлену ціль” [6, 213].

Основною характеристикою діяльності є її предметність. О. Леонтьєв наголошує, що предмет діяльності виступає первинно “у своєму незалежному існуванні, як той що підпорядковує собі і перетворює діяльність суб'єкту”, і вторинно, “як образ предмета, як продукт психічного відображення його властивості, що відбувається внаслідок діяльності суб'єкта та інакше відбутися не може” [4, 84].

На думку автора, *відношенні* виді діяльності можна розрізняти між собою за будь-якою ознакою: за їх формою, за способами їх здійснення, за їх емоційною напруженістю, за їх часовою та просторовою характеристикою, за їх фізіологічними механізмами. Проте головне, що відрізняє одну діяльність від іншої, полягає у відмінності їх предметів.

Усяка діяльність об'єктивно існує і здійснюється у двох аспектах (планах): позасуб'єктивно й присуб'єктивно. У позасуб'єктивному аспекті діяльність існує матеріально, у вигляді планів, проектів чи розгортається процесуально у вигляді реально працюючих людей так, що її можна вивчати, спостерігати. У присуб'єктивному аспекті діяльність існує у вигляді психосоматичної концептуальної моделі, у якій відтворені особистісні знання, вміння й навички діяча. *Концептуальна модель діяльності* — це “образно-поняттєво-діюча і тому психосоматична структура, у якій ієрархично організовані загальнотехнічні знання про цілі, засоби і умови, про численність причинно-наслідкових подій та про їх інформаційні ознаки, про алгоритми вирішення штатних задач, що виникають, а також інтегральні образи конкретних рішень” [5, 75].

Отже, у загальному потоці діяльності, що утворює життя людини, високремлюються *відношенні* виді діяльності — за критеріями мотивів, що їх спонукають; дії — процеси, що підпорядковуються загальним цілям; операції, що безпосередньо залежать від умов досягнення конкретної цілі. Ці “одиниці” (за О. Леонтьєвим) утворюють макроструктуру діяльності людини. Саме така макроструктура розкриває внутрішні аспекти діяльності, за якими ховаються перетворення, що виникають під час розвитку діяльності, у її русі [4].

Г. Суходольський підкреслює, що діючі суб'єкти є системоутворювальними компонентами діяльності. Предмети, перетворені у результати, умови і процеси цих перетворювань, а також застосовані при цьому засоби є іншими основними компонентами діяльності. Процесуальний аспект діяльності характеризується обсягом і змістом численної

кількості задач, що вирішуються суб'єктом в різних режимах роботи та тією сукупністю способів вирішення задач, що утворює технологію діяльності [5].

Будь-яка професійна діяльність постає перед спеціалістом у формі нормативно узгодженого способу діяльності, в якому узагальнений й закріплений досвід попередників. У процесі професійної підготовки майбутній фахівець розпредмечує нормативний спосіб і перетворює його в індивідуальний спосіб діяльності. Внутрішнім аспектом оволодіння професією є формування психологічної системи діяльності. В. Шадриков вважає, що психологічна система діяльності формується на основі індивідуальних властивостей суб'єктів діяльності шляхом їх реорганізації, переструктурування, виходячи з мотивів діяльності, її цілей та умов. Дослідник підкреслює, що “потреби людини, його інтереси, світогляд, переконання і установки, життєвий досвід, особливості окремих психічних функцій, нейродинамічних якостей, властивостей особистості є вихідною базою для формування психологічної системи діяльності” [10, 31].

Отже, згідно з концепцією психологічної системи діяльності В. Шадрикова окрім психічні компоненти діяльності виступають у вигляді цілісного структурного утворення, що організоване в плані виконання функцій конкретної діяльності, утворюючи тим самим зазначену психологічну систему діяльності.

За результатами діяльності показники діяльності розподіляються на: проміжні (за результатами виконання окремих операцій, дій) і вихідні (за результатами рішення завдань); часові, якісно-цільові (зокрема, точнісні) і надійнісні. За змістом діяльності бувають: показники внутрішніх (функціональних) засобів діяльності (знань, умінь, навичок, внутрішньої структури алгоритмів діяльності); показники соціально-особистісних властивостей діяльності (мотивації, відповідальності). За функціональним станом людини показники діяльності розподіляються на показники психічного стану і показники фізіологічного стану. За станом здоров'я показники діяльності відокремлюються на показники травматизму і загальної захворюваності [2, 17].

Програма, що задає послідовність дій і дозволяє розв'язувати задачі із численної кількості однотипних задач [5], називається *алгоритмом діяльності*. У процесі діяльності спеціалісту доводиться вирішувати штатні і нештатні задачі. Якщо при цьому людина мобілізує свої знання, вміння і конструкуює алгоритм, що з деякою імовірністю дозволяє вирішити нештатну задачу, то такий алгоритм називається евристичним. Діяльність спеціаліста досить складна і, зазвичай, не зводиться до вирішення однієї задачі, що постійно повторюється. Тому технологія діяльності може бути представлена певною кількістю алгоритмів, організованих у ієрархічну структуру. Така структура у науковій літературі називається *алгоритмічною структурою діяльності* [5].

Діяльність переважно інтерпретується як труд чи робота, причому у фізіологічному й виробничому аспектах, та представляється у вигляді ієрархічної системи дій. У ній відокремлюються три рівні: 1) елементарні дії (стимули); 2) складні індивідуальні (“односуб'єктні”) та 3) складні колективні (“багатосуб'єктні”) дії [8].

В. Шадриков вважає, що трудова діяльність виступає у вигляді трьох аспектів: предметно-діяльнісного (як процес, в якому людина за допомогою засобів праці змінює сам предмет праці); фізіологічного (як функції організму людини); психологічного (як реалізація свідомої цілі, прояв волі, уваги, інтелектуальних властивостей працівника) [11].

Трудову діяльність у науковій літературі зазвичай ототожнюють з поняттям “праця”. Так, В. Бодров визначає працю як індивідуальну і колективну діяльність, що “служить засобом і способом самореалізації людини у суспільному житті, спілкування у соціальному середовищі, пізнання оточуючого світу, самовдосконалення і самоствердження, створення матеріальних й духовних благ” [7, 7].

В. Шадриков підкреслює, що “праця являє собою складне суспільне явище, особливості якого залежать від характеру знарядь праці, а також від соціально-економічних умов, і насамперед від системи відносин, що утворюються в процесі діяльності. Трудова діяльність — провідна, головна діяльність людини, що здійснює свої цілі у розумній діяльності” [9, 198], та вважає, що трудова діяльність виступає як складна, ієрархично побудована, багаторівнева і динамічна структура, яка постійно розвивається.

Автор відокремлює кілька *оперативних рівнів* виконання складної *трудової діяльності*:

- 1) оперативно-цільовий, пов'язаний із формуванням цілі й отриманням кінцевого результату труда;
- 2) оперативно-пізнавальний, що забезпечує отримання необхідних особистості знань для здійснення та виконання діяльності;
- 3) оперативно-функціональний, що характеризується певними емоційними переживаннями, пов'язаними із задоволеністю чи незадоволеністю особистості своєю діяльністю.

Діяльність людини має свої *закономірності*. За Г. Зараковським та В. Павловим:

- спрямованість діяльності визначається домінуючим мотивом, значення потенціалу якого повинно перебільшувати значення потенціалів інших мотивів на певне надпорогове значення;
- в організмі одночасно існує декілька способів (алгоритмів) досягнення однієї тієї ж самої мети діяльності чи квазімети (потреби), які обираються свідомо чи несвідомо залежно від умов за законом функціонально-структурної субоптимізації;
- в організмі має місце параметрична оптимізація, що полягає в зміні (настроюванні) значень тих чи тих параметрів, від яких залежать якість та інтенсивність функціонування;
- монотонна односпрямована зміна будь-якого функціонально значущого, умовно незалежного параметра призводить до відповідної зміни залежного параметра, що монотонний до певної межі, оскільки потім відбувається швидкі якісні зміни;
- обмеженість ресурсів організму і перевищення (у функціях, пов'язаних безпосередньо із діяльністю) швидкості їх витрати над швидкістю відновлення призводить до періодичності у функціонуванні, що підпорядковується фазам періодики та активності, які змінюють одна одну;
- саморегуляція людини за рахунок вибору та зміни критеріїв має місце як на рівні цілісної поведінки, так і на рівнях роботи окремих функціональних підсистем;
- процес досягнення певної мети (внаслідок обмеженості ресурсів) передбачає активізацію чи формування лише тієї функціональної системи, що необхідна для досягнення домінантної мети;
- поведінка ґрунтуються на прогнозованих цілях чи (та) станах організму [2].

М. Корольчук розглядає закономірності та закони діяльності дещо в іншому аспекті й відносить до них “взаємодію організму із зовнішнім середовищем; загальні принципи вищої нервової діяльності; можливості адаптації (пристосування) організму до умов існування, рухову (м'язову) активність, як обов'язковий компонент будь-якої праці; резерви можливості організму; індивідуальні особливості людини та її можливості при роботі в системах керування, прояв втоми і відновлення” [3, 120].

У сфері праці розрізняють такі рівні професійної діяльності: *стереотипний рівень* (рівень використання); *операторський рівень*; *експлуатаційний рівень*; *технологічний рівень*; *дослідницький рівень*. Окрім рівня використання, який відповідає освітньо-кваліфікаційному рівню кваліфікованого робітника, усі інші рівні професійної діяльності потребують освіти вищих рівнів, аніж рівень повної загальної середньої освіти: операторський рівень відповідає освітньо-кваліфікаційному рівню молодшого спеціаліста; експлуатаційний рівень — бакалавра; технологічний рівень — спеціаліста; дослідницький рівень — магістра.

Усе вищесказане дає підставу стверджувати, що будь-яка діяльність є відкритою системою, що може докорінно змінюватися внаслідок винаходів у інших сферах діяльності. Вплив винаходів може бути двобічний. По-перше, зміни в технічному забезпеченні діяльності можуть призводити до її значного ускладнення і, тим самим, до суттєвих змін і підвищення кваліфікації спеціалістів. По-друге, технічне переоснащення діяльності внаслідок науково-технічного прогресу призводить до спрощення й уніфікації діяльностей, поширення кола обов'язків, зростання відповідальності. При цьому відбувається кооперація функцій окремих спеціалістів в одному фахівцеві широкого профілю.

Вузько психологічне вивчення діяльності залишає поза увагою науковців власне професійні, матеріально-психологічні, технологічні та інші непсихологічні сторони діяльності. Подальшого дослідження потребують особливості як існуючих видів діяльності, так і тих, що тільки створюються. Необхідними є розробка окремих психологічних концепцій діяльності, що конкретизуватимуть її стосовно вирішення соціально-економічних завдань, а також конкретні

теоретичні й практичні розробки, експериментальні дослідження варіативно-алгоритмічних структур дій і взаємодій у конкретних діяльностях.

Чільне місце серед напрямків дослідження діяльності займають так звані психолого-біологічні, парапсихологічні, соціотехнічні, інженерно-психологічні, професіографічні та професіо-педагогічні концепції [8]. Із них також представляють для нас певний інтерес.

Професіографічний напрям базується на принципі комплексності вивчення професій з економічного, соціального, психологічного, фізіологічного, гігієнічного, медичного і виробничо-технічного аспектів, але в обсязі, необхідному і достатньому насамперед для цілей профконсультацій та профорієнтації. Цей напрямок можна розглядати як спробу системної побудови “картини світу професій” для вказаних цілей на основі уявлення про динамічну систему “суб’єкт-об’єкт”, найбільш суттєвою ознакою якої є предмет діяльності як система властивостей і взаємовідношень речей і явищ, якими операє спеціаліст. Отже, найголовнішим у *професіографії* будь-якої професії є загальний предмет професійної діяльності, операції, знаряддя та умови праці. Зазначимо, що такий вибір ознак для систематизації професій відповідає загально-психологічній ідеї предметності, що обумовлює специфіку усякої діяльності.

Психографічний напрям зорієнтований на забезпечення професійної успішності спеціалістів, бо акцент робиться на психограму, що описує сукупність професійно значущих властивостей людини як суб’єкта праці, індивіда і особистості. При цьому, зазвичай, конкретна, непсихологічна професійна специфіка ігнорується. Залишаються переліки різноманітних загальнолюдських властивостей, необхідних будь-якому професіоналу. Означену проблему не вирішують спроби перейти від переліків окремих властивостей або якостей до їх синдромів, засновані на загально-психологічних поглядах про здібності й обдарованість, а також уявлення про індивідуальний стиль діяльності як компенсаторного механізму, що обумовлений властивостями нервової системи і темпераменту та забезпечує адаптацію працівника до вимог професії під час діяльності.

Самий дослід формування індивідуального стилю діяльності свідчить про те, що в його основі лежать також професійні знання, уміння і навички, набуті під час професійної підготовки, у яких суттєвим є непсихологічний зміст діяльності.

Професіо-педагогічний напрямок являє собою своєрідний синтез ідей загальної, педагогічної, соціальної, інженерної психології і психології праці, поєднаних цілями і завданнями професійного навчання й індустріально-педагогічної психології. Психологічний аналіз діяльності як системи в цілях професійної підготовки спеціалістів є таким процесом, що складається із особистісно-мотиваційного аналізу і проходить стадії компонентно-цільового, інформаційного, структурно-функціонального, індивідуального психологічного аналізу, а також аналізу розвитку професійної діяльності в історичному й особистісно-педагогічному аспектах.

Професіо-педагогічний напрямок призначений для системного вивчення педагогічної, навчальної діяльності, розробки моделей спеціалістів. У цьому аспекті важливішим є уявлення про діяльність як про функціонування педагогічної системи і як процесів, що відбуваються у її підсистемах — навчальний, педагогічний, виховний, науково-педагогічний. Розглядаються особливості ієрархічної структури, генезис і розвиток, цілі і результати роботи педагогічних систем, вивчаються специфіка і закономірності їх роботи, рівні організації, досягнень і якість учасників, особливості контролю і управління, можливості оптимізації.

Звісно, зміст навчання, в якому відтворена предметна, виробничо-технологічна сторона майбутньої професійної діяльності студентів, є центральним компонентом педагогічної діяльності. Тому значна увага приділяється розробці моделей спеціалістів. Такі моделі — це професіограми, що містять: 1) професійно-технічну характеристику спеціальності — сфера діяльності, предмети і знаряддя праці, виробничо-технологічні завдання і дії щодо їх виконання, рівні відповідальності, повноваження, особливості темпу і режиму роботи, робоче місце, матеріально-технічне забезпечення і т. ін.; 2) професійно-педагогічну характеристику — цілі навчання, структури навчальних планів, переліки дисциплін, форми, терміни навчання і т. ін. Додатково розглядаються соціально-професійне тло, політичні, соціокультурні і психологічні вимоги до особистості спеціаліста.

На жаль, у моделях спеціалістів, так само, як і в більшості досліджень професіографічного і професіо-педагогічного напрямків, опис виробничо-технологічного аспекту професійної діяльності не зведений до алгоритмів і алгоритмічних структур, що робить їх використання в спеціалістів менш ефективними, неповними й неконструктивними.

Аналіз наукових джерел з проблем діяльності людини дозволив нам дійти висновку щодо змістової неоднозначності поняття діяльності, що викликає різноманітність її інтерпретацій, змішування філософського, методологічного і власне психологічного планів аналізу. Крім того, недостатнє узагальнення, систематизування та поєднання понятійного апарату теорії діяльності призводить до нечіткості і неоднозначності у тлумаченні окремих термінів, близьких до поняття діяльності, як-от: "активність", "поведінка", "робота", "праця" та ін. При цьому активність має переважно фізіологічний чи соціальний змістовний акцент, поведінка — психологічний та соціологічний, робота — фізичний та економічний, праця — політико-економічний.

Наприкінці відзначимо, що професійна діяльність фахівця будь-якої спеціальності спрямована на певний об'єкт (предмет) діяльності і полягає у виконанні певних трудових функцій. Вона пов'язана з конкретною системою діяльності і реалізується через систему засобів цієї діяльності. В умовах індустриального і постіндустриального суспільства, яке панує у світі, життєвий цикл сучасних технологій стає сумірним, а в більшості випадків значно меншим, аніж термін професійної діяльності фахівця. За цих умов домінуючим у професійній підготовці спеціалістів стає формування в них здатності перебудовувати систему власної професійної діяльності на підґрунті відповідної фундаментальної освіти з урахуванням соціально значущих цілей та обмежень, що забезпечуватиме його усталену професійну надійність.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волков А. М., Микадзе Ю. В., Соліцева Г. Н. Деятельность: структура и регуляция. Психологический анализ. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987. — 216 с.
2. Зараковский Г. М., Павлов В. В. Закономерности функционирования эргатических систем. — М.: Радио и связь, 1987. — 232 с.
3. Кольчук М. С. Актуальні проблеми психофізіології військової діяльності. — КВГІ, 1996. — 164 с.
4. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Политиздат, 1975. — 304 с.
5. Организационная психология / Под ред. Г. В. Суходольского. — Харьков: Изд-во Гуманитарный Центр, 2004. — 256 с.
6. Платонов К. К. Система психологии и теория отражения. — М.: Наука, 1982. — 310 с.
7. Практикум по дифференциальной психодиагностике и профессиональной пригодности: Учеб. пособие / Под общ. ред. В. А. Бодрова. — М.: ПЕР СЭ, 2003. — 768 с.
8. Суходольський Г. В. Основы психологической теории деятельности. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1988. — 168 с.
9. Хрестоматия по инженерной психологии / Сост.: Б. А. Душков, Б. Ф. Ломов, Б. А. Смирнов / Под ред. Б. А. Душкова: Учеб. пособие. — М.: Выш. шк., 1991. — 287 с.
10. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. — М.: Наука, 1982. — 185 с.
11. Шадриков В. Д. Психологический анализ деятельности как системы // Психол. журнал. — Т.1. — № 3. — 1980. — С. 33–46.

Олександр ЄВСЮКОВ

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКИХ ЯКОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МІНІСТЕРСТВА НАДЗВИЧАЙНИХ СИТUAЦІЙ УКРАЇНИ

У статті з'ясовано актуальність формування громадянських якостей у майбутніх фахівців міністерства надзвичайних ситуацій, визначено основні завдання когнітивного, емоційного і діяльнісного рівнів громадянськості, обґрунтовано педагогічні умови ефективного впливу ВВНЗ на громадянське становище курсантів.

У сучасній Україні відбуваються фундаментальні зрушения в багатьох сферах життя, змінюються суспільні відносини, переглядається система ідеологічних цінностей і пріоритетів.

Країна стає на шлях формування демократичної, правової держави і становлення громадянського суспільства. Успіхи в цьому залежать не лише від розвитку економіки, вдосконалення законодавства і модернізації правових відносин, а й від готовності людей жити в нових економічних і соціально-політичних умовах. У цьому контексті значно підвищується роль громадянського виховання як фактору підготовки особистості до життя в демократичній, правовій державі. Особливо це стосується майбутніх фахівців, професійна діяльність яких має яскраво виражену соціально-правову спрямованість і вимагає високого рівня громадянської зрілості, *засади*, внутрішньої свободи, готовності швидко приймати самостійні рішення і відповідати за свої дії. Саме такою є діяльність фахівців Міністерства надзвичайних ситуацій (МНС), для яких високий рівень громадянської зрілості є не тільки ознакою моральної культури, а й одним із визначальних показників професійної придатності.

Теоретична і практична значущість проблеми підвищення ефективності громадянського виховання *засад* зумовила появу в сучасній педагогічній науці багатьох досліджень, присвячених її вирішенню. Так, у дисертаційному дослідженні Т. Мироненко обґрунтовано необхідність формування громадянської зрілості в майбутніх учителів, визначено її сутність і структуру, розроблено проективну модель її формування. О. Красовська досліджувала питання виховання громадянської самосвідомості старшокласників засобами символіки народного мистецтва України. Л. Рехтета вивчала громадянське виховання учнів загальноосвітньої школи в позаурочній діяльності. П. Вербицькою розглянуто організаційно-педагогічні засади громадянської освіти старшокласників у навчально-виховному процесі. Н. Дерев'янко з'ясовувала теоретичні засади формування громадянської культури учнів загальноосвітньої школи. М. Рудь вивчала проблему формування громадянських якостей старшокласників в умовах полікультурного регіону.

Треба зазначити, що більшість досліджень присвячено питанням громадянського виховання учнів загальноосвітньої школи. Лише в кількох роботах розглядається проблематика формування громадянської зрілості студентів. Вивчення психолого-педагогічної літератури засвідчило відсутність досліджень, спеціально присвячених *засад* формування громадянських якостей майбутніх фахівців МНС.

Мету статті обґрунтуюти комплекс педагогічних умов формування громадянських якостей у курсантів, які в майбутньому працюватимуть у системі МНС.

Визначаючи педагогічні умови формування громадянських якостей курсантів, ми зважали на певні важливі обставини.

По-перше, враховувалась зміна вимог сучасного суспільства до виховання *засад*. Одним з визначальних факторів реформування суспільного життя стає громадянське виховання, орієнтоване на *засади* цінності. За цих умов виникає необхідність у створенні громадянського виховуючого середовища, яке виконує "роль джерела розвитку особистості" (Л. Виготський).

По-друге, бралися до уваги вікові психологічні особливості курсантів. Юнацький вік характеризується якісними змінами в самосвідомості, спрямованістю у майбутнє, пов'язаною з визначенням свого місця та ролі в суспільстві. У цьому віці виявляється особливий інтерес до громадянсько-правових проблем. Пошук сенсу власного життя є сутнісною особливістю юнацького віку, навколо якої конститується вся духовно-моральна діяльність особистості. Врахування вікових психологічних особливостей курсантів дозволяє здійснювати педагогічну підтримку їх морального розвитку, стимулювати становлення громадянської позиції.

По-третє, враховувались особливості розвитку морально-етичної свідомості особистості. Як свідчать психологічні дослідження, моральні цінності засвоюються кожною особистістю в процесі розв'язування "задач на смисл" (О. Леонтьєв). У цьому зв'язку важливою педагогічною умовою розвитку громадянських якостей курсантів стає аналіз і розв'язування моральних ситуацій, які сприяють осмисленню власного життєвого досвіду, громадянському самовизначенню.

Урахування зазначених обставин, а також аналіз психолого-педагогічної літератури і практики громадянського виховання у ВНЗ дали змогу визначити комплекс педагогічних умов, що сприяють ефективному формуванню громадянських якостей у майбутніх фахівців МНС.

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

На нашу думку, однією з важливих умов успішного формування громадянських якостей у курсантів є розуміння викладачами пріоритетного значення завдань громадянського виховання в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців. Для цього необхідно передусім сформувати у викладачів адекватне уявлення про цілі і завдання громадянського виховання курсантів.

Комплекс завдань, що стоять перед викладачами різних дисциплін у процесі формування громадянських якостей курсантів, доцільно представити на трьох взаємопов'язаних рівнях:

- когнітивному (формування громадянської свідомості як пізнавальної складової громадянських якостей курсантів);
- емоційному (формування емоційного ставлення до себе, співвітчизників, суспільства і держави, світу загалом);
- діяльнісному (участь в діяльності, що має суб'єктивно-особистісну та соціальну значущість) [1, 160–161].

На когнітивному рівні необхідно:

- сформувати у курсантів систему базових політико-правових, економічних, екологічних знань, знань про характер взаємин людини і суспільства, власні можливості, систему поглядів, які визначають усвідомлений вибір моделі соціальної поведінки;
- розвивати “планетарну свідомість” “громадян світу”, здатних вийти з вузьких рамок етноцентризму, корпоративних інтересів;
- сформувати критичне мислення, що передбачає конструктивну недовіру до влади, демократичні орієнтації та переконання;
- сформувати достатній досвід для усвідомленого вибору життєвих орієнтирів, шляхів і засобів досягнення приватних і соціально значущих цілей, самовизначення та самореалізації, розуміння власного місця і ролі в житті;
- прищепити культуру взаємин з суспільством, державою, засновану на усвідомленні особистістю себе самоцінною частиною суспільства, культуру дбайливого ставлення до власного здоров'я, культуру розумного поєднання потреб і можливостей;
- формувати досвід соціального партнерства, кооперації, самоврядування, свідомої участі в роботі громадських організацій як засобу здійснення контролю над владою, захисту прав та інтересів громадян.

На емоційному рівні завданнями громадянського виховання є:

- формування любові до Батьківщини, інтересу до навколошнього життя, потреби в його поліпшенні;
- розвиток почуття любові до близького, світу, потреби в соціальній взаємодії;
- формування соціально цінних відносин, неприйняття насильства і ненависті, протидії антисоціальній поведінці, поваги та терпимості до інших громадян, їх прав, позитивного ставлення до здорового способу життя;
- стимулювання прийняття демократичних цінностей як мотивів поведінки, як міри співвідношення приватних і суспільних інтересів.

На діяльнісному рівні у курсантів необхідно формувати:

- готовність до автономної та колективної діяльності в різних її видах і формах, здатність до інтелектуально насищеної, творчої праці;
- досвід взаємодії з іншими людьми, солідарності в захисті прав людини, оволодіння способами контролю над владою;
- досвід безконфліктного входження в соціум, міжособистісного та міжнаціонального спілкування, подолання конфліктів;
- законослухняність, здатність до вольової протидії антигуманним, антисоціальним впливам, готовність до самовиховання;
- уміння і навички громадянської поведінки відповідно до суспільних традицій і норм, навички самостійного прийняття рішень у різних сферах життя, зміцнення психологічної стабільності і навичок успішних дій незалежно від соціального, культурного та етнічного оточення.

Однією з суттєвих педагогічних умов ефективного формування громадянських якостей курсантів є також комплексне використання виховного потенціалу всіх навчальних дисциплін.

Проведений нами аналіз змісту програм навчальних дисциплін спеціального та загальногуманітарного циклів засвідчив, що громадянський вимір містять практично всі предмети навчального плану. Так, наприклад, вивчення іноземної мови може забезпечувати формування толерантного ставлення курсантів до представників інших культур, ознайомлення з цінностями інших культур, розвиток навичок рефлексивного осмислення альтернативних суспільних цінностей. Вивчення літератури може сприяти формуванню дослідницьких і комунікативних умінь й навичок критичного аналізу прочитаного тексту і почутої інформації, виробленню навичок участі в дискусії, прийомів аргументації власної точки зору тощо.

Під час вивчення предметів суспільствознавчого циклу можуть формуватись уявлення курсантів про суспільство як цілісну систему і людину як його головну складову, демократичний устрій громадянського суспільства, соціальну поведінку людини та її реалізацію в різних сферах суспільного життя, способи і норми соціальної взаємодії людей.

Предмети природничо-наукового циклу сприяють усвідомленню життя як найвищої цінності, розумінню ролі навколошнього середовища в житті суспільства і людини, взаємин суспільства і природи, соціальних аспектів наукового знання та наукових досліджень, соціальних наслідків використання досягнень науки, глобальних екологічних проблем людства тощо.

Вивчення основ безпеки життєдіяльності та фізичної культури покликане сприяти усвідомленню курсантами значення безпеки в житті суспільства й окремої людини, усвідомленню цінності здоров'я та здорового способу життя, засвоєнню правових аспектів безпеки життєдіяльності.

У процесі вивчення історії існують можливості для засвоєння громадянських цінностей і досвіду минулих поколінь, поглядів видатних історичних діячів, їх громадянських ідеалів і цінностей, усвідомлення історичних аспектів проблеми прав людини, правових, політичних і економічних питань суспільного розвитку, засвоєння вітчизняних традицій і цінностей суспільного життя, осмислення місця української культури в світовому контексті.

Наши спостереження свідчать, що виховний потенціал різних навчальних предметів стосовно формування громадянських якостей курсантів використовується викладачами недостатньо. Багато з них основну увагу приділяють навчанню вузькотрасових умінь і навичок, недооцінюючи важливість формування громадянських якостей майбутніх фахівців.

Вважаємо, що виконання вимог навчальної програми з будь-якого предмета має поєднуватися з творчим підходом викладача, а це передбачає звернення до важливих для нього і курсантів аспектів громадянського виховання.

Як відзначають дослідники, формування особистісних якостей — процес дуже складний, він має певну часову протяжність, передбачає прояв особистістю власної активності, спрямованої на реалізацію і відстоювання власної позиції [2; 3]. Цей процес здійснюється в ціннісно орієнтованій діяльності, під якою ми розуміємо один із видів виховної діяльності, спеціально організованої з метою стимулування громадянського самовизначення курсантів. Ми погоджуємося з тими вченими, котрі вважають, що спеціально організована педагогами ціннісно орієнтована діяльність може стимулувати громадянське самовизначення особистості за допомогою її залучення до "проживання" ситуацій, які вимагають громадянського вибору. Завдяки цьому розширюється і збагачується громадянський та етичний досвід курсантів. Тому ми розглядаємо залучення курсантів до спеціально організованої ціннісно орієнтованої діяльності як важливу педагогічну умову формування їх громадянських якостей.

Проектування та організація ціннісно орієнтованої діяльності в процесі громадянського виховання курсантів пов'язані певними труднощами, що виникають під час залучення вихованців до інших видів діяльності. Під час дослідження нами були виявлені особливості ціннісно орієнтованої діяльності, спрямованої на формування громадянських якостей курсантів.

По-перше, на відміну від інших видів діяльності (навчальної, релаксаційної, спортивної, ігрової та ін.) ціннісно орієнтована діяльність самостійно в реальному житті не існує: вона супроводжує інші види діяльності, реалізуючись в оцінках думках суб'єктів виховання. Це складний внутрішній діалог людини з собою, коли зовнішні вимоги і норми співвідносяться з її потребами, бажаннями, ціннісними установками, домаганнями. Формування громадянських

якостей у курсантів передбачає таку організацію ціннісно орієнтованої діяльності, за якої вони залучаються до вирішення проблем, що мають етичний характер, коли в діалозі з викладачем і ровесниками аналізуються з позиції громадянина вчинки та поведінка різних людей. При цьому оцінні думки є результатом роздумів та оцінки відповідно до певних громадянських ідеалів.

По-друге, спеціально організована ціннісно орієнтована діяльність суперечить потребі особистості в захищенні свого внутрішнього світу. Особистий етичні ідеали, переконання — це інтимна сфера життя людини, в яку вона допускає лише близьких людей. Тому формування громадянських якостей курсантів може відбуватись ефективно тільки в довірливій дружній атмосфері, в умовах суб'єкт-суб'єктної, діалогічної взаємодії, створити котру покликані педагоги.

По-третє, ціннісно орієнтована діяльність, на відміну від інших, як правило, не має реальних, очевидних результатів. Організація такої діяльності можлива лише тоді, коли в курсантів виникає потреба вирішити певну етичну проблему, здійснити громадянський вибір, захистити власну позицію. Таким чином, завдання педагога полягає в тому, щоб відчути, побачити, визначити для вихованців проблему і залучити їх до її аналізу та вирішення.

Вказані особливості ціннісно орієнтованої діяльності враховувалися нами під час визначення етапів формування громадянських якостей курсантів. На нашу думку, повний цикл формування громадянських якостей повинен включати наступні етапи:

- формування в курсантів чітких уявлень про сутність громадянських якостей і цінностей;
- організація осмислення та особистісного аналізу курсантами громадянських ціннісних орієнтацій та ідеалів;
- вироблення курсантами умінь і навичок реалізації громадянських функцій у суспільстві;
- практична реалізація громадянських ціннісних орієнтацій у соціально значущій діяльності і поведінці.

Як відомо, одна з основоположних закономірностей виховання полягає в тому, що розвиток особистості відбувається в процесі її активної діяльності і взаємодії з іншими людьми. Ця закономірність вимагає реального залучення курсантів до діяльності, яка сприяє їх особистісній самореалізації та одночасно стимулює розвиток громадянських якостей. У зв'язку з цим одним з найважливіших завдань викладачів має стати створення сприятливих умов для розвитку самодіяльності курсантів.

Під самодіяльністю ми розуміємо самостійну діяльність особистості, що виконується нею за власною ініціативою на основі знань і вмінь, набутих у навчанні або на практиці. Така діяльність має творчий характер, в ній виявляється сутність людини з її прагненням мобілізувати свої морально-вольові зусилля на реалізацію суспільно цінних та особистісно значущих цілей. У процесі самодіяльності розвиваються якості особистості, розкриваються і реалізуються її можливості, формується ставлення до навколишнього світу, інших людей і самої себе.

Організація самодіяльності вимагає внесення змін не лише в навчальний процес, а й у весь виховний простір ВНЗ, який має стимулювати громадянське самовизначення та особистісну самореалізацію курсантів у соціальній активності.

Термін “виховний простір” уведений до категоріального апарату сучасної педагогіки Л. Новіковою, котра розглядає його як спеціально сконструйований контекст розвитку особистості [5]. Варто зазначити, що це поняття не має в педагогіці однозначного розуміння. Його трактування значною мірою залежить від теоретичної позиції дослідника. Різниця в поглядах пояснюється багатомірністю виховного простору з його природним, соціальним, інформаційним, культурним та освітнім змістом.

Згідно з одним із сучасних визначень, освітній простір — це існуюче в соціумі “місце”, де суб'єктивно встановлюються відносини та зв'язки, здійснюється діяльність різних систем (державних, громадських і змішаних) щодо розвитку індивіда та його соціалізації [6, 63]. У цьому разі освітній простір трактується як синонім виховного простору (в широкому педагогічному значенні). Введення цього терміна в науковий обіг пов'язане з відмовою від

прийнятого раніше уявлення про освітні процеси як лінії, траєкторії або певні канали, за якими повинен рухатися вихованець.

У педагогічній літературі існує метафоричне розуміння виховного простору. Так називають виховні процеси, що уявляються як безліч індивідуальних форм розвитку та різноманітності освітніх можливостей. Вказане розуміння виховного простору дозволяє, по-перше, зобразити його як одночасне співіснування можливостей і виборів, включених у більш широкий соціальний контекст. По-друге, долається парне (вихователь — вихованець) бачення педагогічної діяльності; предметом аналізу та діяльності педагога стають процеси, які відбуваються в групі, а не окремі особистості.

Можна сказати, що “ідея” простору є провідною у вихованні. Важливо, що уявлення про складну і багаторівневу просторову організацію та самоорганізацію слугує з’єднувальною ланкою між простим емпіричним уявленням про навчально-виховну установу (як інститут) і уявленням про неї як систему. Для концепції виховання, зорієнтованого на розвиток громадянських якостей, це має особливе значення, оскільки дозволяє вихованцям самовизначатися в різних сферах соціальної діяльності і взаємодії з різними співтовариствами, а педагогам створювати умови для розвитку вихованців у широкому соціальному та культурному контексті.

Орієнтуючись на підхід Л. Новікової, виховний простір, спрямований на розвиток громадянських якостей курсантів, ми розуміємо як спеціально організоване педагогічне середовище, структуровану систему педагогічних умов становлення особистості, що створюють засоби та можливості для вияву її громадянської активності.

Найчастіше, коли йдеться про виховний простір, мається на увазі простір певного навчально-виховного закладу. Його можна позначити як локальний — функціональне і просторове об’єднання суб’єктів виховання, між якими встановлюються тісні різнопланові групові взаємозв’язки. Кожним педагогом організується простір його професійного функціонування, що може бути позначеній як виховне мікросередовище. Локальний виховний простір складається з “вбудованих” у нього виховних мікросередовищ.

Значущим є підхід Г. Серікова до визначення виховуючого середовища як умови ефективного функціонування будь-якої освітньої системи [8]. Вчений вважає, що генетичні ознаки будь-якої освітньої системи обумовлюються трьома обставинами. Насамперед розвиток освітньої системи залежить від особистісних властивостей людей, котрі беруть участь в її функціонуванні. Внутрішні передумови відіграють роль своєрідного “рушія” відповідної освітньої системи, від нагромадження потужності якої залежить успішність її функціонування. З іншого боку, можливості розвитку освітньої системи зумовлюються умовами, обставинами, в яких вона функціонує. Це означає, що стан “середовища” впливає на можливості розвитку системи. Третю обставину можна віднести до організації внутрішніх системних зв’язків, провідна роль в яких належить безпосередньо суб’єктам системної виховної взаємодії [7, 29].

Спираючись на дослідження Ю. Мануйлова, ми вважаємо, що для розвитку громадянських якостей курсантів необхідне створення відповідних ніш: конкретного простору можливостей, які дозволяють студентам вивчати і змінювати себе згідно з громадянськими цінностями та ідеалами [4].

Створення і розвиток виховного простору освітньої установи — складний і копіткий процес. Грунтуючись на аналізі загальних підходів до організації виховного середовища, ми розробили власний підхід до конструктування громадянського виховного простору, який стимулює розвиток громадянських якостей курсантів. Пропонований підхід зважає на специфіку ВНЗ, ціннісні орієнтації курсантів й викладачів та орієнтири соціуму, під впливом якого перебуває цей заклад.

Відповідно до нашого підходу, створення громадянського виховного простору передбачає послідовне проходження п’яти взаємозв’язаних етапів, кожний з яких виконує певну функцію і відіграє важливу роль у цій системі формування громадянських якостей курсантів.

Перший етап — аналітичний. На цьому етапі необхідно визначити громадянські якості в системі освітніх цінностей і з’ясувати громадянський потенціал змісту навчальних дисциплін, проаналізувати зміст програм навчальних дисциплін спеціального і загальногуманітарного

циклів, підручників і посібників, виявiti на основі проведеного аналізу виховний потенціал відібраного матеріалу.

Другий етап — діагностичний. Ціннісні орієнтації курсантів є своєрідним «індикатором», що дозволяє робити висновки стосовно сформованості їх громадянських якостей. Аналіз початкового рівня сформованості громадянських якостей курсантів допомагає спланувати виховну діяльність педагогічного колективу.

Третій етап — підготовчий. Його метою є розроблення педагогічних умов і відповідних ім педагогічних технологій формування громадянських якостей курсантів. На цьому етапі необхідно скласти план зовнішніх зв'язків ВНЗ з освітнім, соціокультурним і природним середовищем, побудувати систему студентського самоврядування, ознайомити викладачів з програмою формування громадянських якостей курсантів, визначити їх роль у цьому процесі.

Четвертий етап — становлення і функціонування процесу формування громадянських якостей курсантів. Зміст цього етапу визначає: організація навчально-виховного процесу на основі розроблених матеріалів і проведеної діагностики сформованості громадянських якостей курсантів; реалізація програми виховання у процесі здійснення основних форм роботи з курсантами (аудиторної та позааудиторної); організація студентського самоврядування; реалізація програми роботи із зовнішнім соціальним середовищем.

П'ятий етап — діагностично-корекційний. Він передбачає моніторинг процесу формування громадянських якостей і його результатів, вдосконалення на цій основі виховного процесу. Знання критеріїв і рівнів розвитку громадянських якостей дозволяє об'єктивно оцінити їх сформованість у курсантів, своєчасно виявiti недоліки застосованої технології виховання і внести необхідні корективи у діяльність педагогів. На цьому етапі вважаємо за доцільне: організацію педагогічним колективом обміну досвідом щодо розвитку виховної системи на публічних диспутах, конференціях, у пресі; колективне планування виховної діяльності; розвиток взаємодії навчального закладу із зовнішнім середовищем на оптимальному рівні; участь курсантів у суспільно значущій діяльності; вдосконалення системи самоврядування.

Після зміни педагогічних умов формування громадянських якостей здійснюється повторна діагностика рівня їх сформованості в курсантів. Якщо рівень сформованості залишається низьким, то проводиться подальша зміна педагогічних умов і змісту основних форм роботи з курсантами.

Така організація процесу формування громадянських якостей курсантів узгоджується з логікою проєктування адаптивної виховної системи, головний принцип якої полягає в постійному розвитку системи за рахунок “таких змін, які містять у собі новизну щодо цілей, змісту, форм, методів, технологій” [9, 246]. Інакше процес формалізується і стає неефективним з погляду відповідності результатів запланованим цілям. Отже, дотримання вказаних етапів ми вважаємо важливою умовою успішного формування громадянських якостей у курсантів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беляев А. В. Социально-педагогические условия формирования гражданственности учащейся молодежи. — Ставрополь: Изд-во СГУ, 1997. — 204 с.
2. Кирьякова А. В. Теория ориентации личности в мире ценностей. — Оренбург, 1996. — 188 с.
3. Кускова М. В. Формирование правовой культуры старшеклассников: Автограф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 1999. — 22 с.
4. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании // Педагогика. — 2000. — №7. — С. 36–41.
5. Новикова Л. И. Методологический аспект проблемы моделирования воспитательных систем // Моделирование воспитательных систем: теория-практика / Под ред. Л. И. Новиковой, И. Л. Селивановой. — М.: Изд-во РОУ. — 1995. — 510 с.
6. Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов. — М., 1995. — 113 с.
7. Разбегаева Л.П. Ценностные основания гуманитарного образования. — Волгоград: Перемена, 2001. — 289 с.
8. Сериков В. В. Личностный подход в образовании: концепции и технологии. — Волгоград: Перемена, 1994. — 152 с.
9. Шамова Т. И. Управление образовательными системами. — М: ВЛАДОС, 2002. — 320 с.

ДОСЛІДНИЦЬКА КУЛЬТУРА ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ СПЕЦІАЛІСТА

У статті запропоновано авторський погляд щодо сутності дослідницької культури сучасного спеціаліста. Розкрито сутність і структуру феномену “дослідницька культура сучасного спеціаліста”; визначено і теоретично обґрунтовано комплекс педагогічних умов формування дослідницької культури сучасного спеціаліста у процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі; з'ясовано критерії, показники та рівні її сформованості; експериментально досліджено ефективність використання комплексу педагогічних умов формування дослідницької культури сучасного спеціаліста.

В “Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті” наголошується, що метою освіти має бути виховання особистості зі сформованим сучасним світоглядом, розвинутими творчими здібностями і навичками самостійного наукового пізнання, самоосвіти і самореалізації у житті; здатної до творчої праці, професійного розвитку, засвоєння та впровадження наукоємних та інформаційних технологій, конкурентоспроможної на ринку праці [Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті]. Підготовка спеціалістів повинна відповідати сучасному попиту соціуму, збільшенню обсягів наукової та технічної інформації і включати оволодіння методами самостійного дослідницького пошуку, аналізу й синтезу процесів та явищ, корекції професійної діяльності.

Дослідницька орієнтація сучасних концепцій педагогічної освіти передбачає формування у майбутніх фахівців не тільки відповідних професійних якостей, але й широти кругозору, розвинutoї уяви, гнучкості мислення, глибокого усвідомлення знань, які фахівець-дослідник застосовує в будь-яких неординарних ситуаціях; впевненості в собі, у своїх можливостях, у своїх діях; стійких мотивів для саморозвитку; здатності до прогнозування, проектування і моделювання власної професійної діяльності; прагнення до встановлення гармонії між внутрішніми потребами й зовнішніми умовами; якісних показників професійної якості; віри в можливості самої людини щодо власного розвитку; формування ціннісного ставлення до навколошньої дійсності і власної позиції до різних життєвих питань; виховання культури поведінки.

Різноманіття функцій дослідницької підготовки потребує розглядати її як цілісний процес, системна якість якого вимагає нового інтегративного означення щодо своїх процесу і результату. Потрібно цілісне, загальне, єдине поняття, що поєднує структурні елементи дослідницької діяльності і водночас позначає кінцеву мету дослідницької підготовки. Таким поняттям ми вважаємо поняття “дослідницька культура сучасного спеціаліста” і наголошуємо, що її формування повинно бути результатом дослідницької підготовки майбутнього фахівця у процесі навчання у ВНЗ.

Сучасні педагоги-науковці приділяють значну увагу формуванню культури спеціаліста як результатові його підготовки у процесі навчання у вищому навчальному закладі. Розглядаються такі різноманітні її модифікації, як професійна (О. Анісімов, В. Бенін, Є. Бондаревська, В. Гриньова, І. Зязюн, Н. Крилова, В. Лісовий, І. Михайліченко, Н. Ничкало, М. Пічур, В. Радул, Т. Сидоренко, С. Сисоєва, М. Скрипник, Л. Соколова, Т. Ткаченко та ін.), інтелектуальна (І. Захарова, А. Салієв, Г. Шевченко, В. Ястrebова та ін.), розумова (Р. Пильнік та ін.), інформаційна (С. Антонова, В. Виноградова, О. Ільків, М. Коляда, Л. Скворцова, В. Судина, С. Федорів, С. Христочевський та ін.) культура тощо. При цьому трактування поняття культури надаються з позицій аксіологічного, особистісно-творчого або діяльнісного підходів.

Мета статті — теоретично обґрунтувати і практично апробувати комплекс педагогічних умов формування дослідницької культури сучасного спеціаліста.

Завдання дослідження:

— розкрити сутність і структуру феномену “дослідницька культура сучасного спеціаліста”;

— визначити і теоретично обґрунтувати комплекс педагогічних умов формування дослідницької культури сучасного спеціаліста у процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі;

— визначити критерії, показники та рівні сформованості дослідницької культури сучасного спеціаліста;

— експериментально дослідити ефективність використання комплексу педагогічних умов формування дослідницької культури сучасного спеціаліста.

Поняття “дослідницька культура” пов’язане з двома фундаментальними поняттями — “дослідницька діяльність” і “культура” — і є похідним від цих понять, тому для її визначення є необхідним розглянути сучасні тлумачення поняття “культура”.

Наразі розробляють різноманітні теорії виникнення і розвитку культури, вивчають різні її типи і функції, пропонують різні класифікації підходів до визначення цього поняття (С. Аверинцев, В. Губін, П. Гуревич, Т. Заславська, М. Злобін, В. Іванов, Л. Кертман, М. Каган, Ю. Лотман, М. Мамардашвілі, Е. Маркарян, В. Межуєв, Г. Нодіа, Д. Ольшанський, В. Поліщук, Р. Ривкіна, В. Топоров, Н. Чавчавадзе та ін.). При цьому інтерпретація культури подається залежно від змісту тієї науки або теорії, з позицій якої вона розглядається.

Оскільки існують різноманітні теорії культури, то й підходи до розуміння її змісту різно: Для пояснення загального змісту культури звернемось до філософії культури і розглянемо основні її тези: “Культура — феномен, що породжується незавершеністю, відкритістю людської природи, розгортанням творчої діяльності людини, спрямованої на пошуки сакрального сенсу буття” [2, 35]; “конкретну культуру можна визначити як комплекс певних цінностей, що утворюють змістовне ядро цього феномену” [2, 111]; “цінності — це особистісне забарвлене відношення людини до навколоїшньої дійсності, що формується не тільки на основі знання і інформації, але і власного життєвого досвіду” [2, 120].

Наведемо кілька трактувань культури, що відповідають різним підходам щодо визначення її сутності.

Отже, культура — історично визначений рівень розвитку суспільства і людини, що виражається в типах і формах організації життедіяльності людей і тих матеріальних і духовних цінностях, що ними створені [1].

Культура — це соціальна пам’ять суспільства або спільноти, що включає місце і способи збереження соціальної інформації; виконує функцію консервації, дозволяє відтворити еталони поведінки, що перевірені досвідом і відповідають потребам розвитку суспільства [3]. Таке означення культури відповідає аксіологічному (соціальна інформація — цінності, накопичені суспільством) і діяльнісному (соціальна інформація — способи діяльності людини, що історично закріплені у суспільній практиці) підходам до її вивчення. З ціннісною природою культури пов’язано означення, надане Н. Чавчавадзе: “Культурою є реалізація ідеальних ціннісних цілей, “переселення” цінностей зі світу ймовірного у світ реальний” [9, 55].

Д. Ольшанський надає означення культури з позицій діяльнісної теорії: “культура — це масова діяльність людей у певній соціальній системі з виробництва, збереження, розповсюдження і споживання цінностей, що пропонуються прийнятою у суспільстві системою соціальних інститутів” [8, 29].

У рамках гуманітарного підходу М. С. Злобін вважає, що культура — це “соціально значуща творча діяльність у діалектичному взаємозв’язку її результатів, виразу і процесуальності, що припускає засвоєння людством уже існуючих результатів творчості, тобто перетворення багатства, досвіду людської історії у внутрішнє багатство індивідів, які знову втілюють зміст цього багатства у своїй соціальній діяльності, що спрямована на перетворення дійсності і самої людини” [4, 28].

В. Межуєв трактує феномен культури через відчужені форми діяльності: “Культура — це створення особистості людини у всьому багатстві і багатосторонності його суспільних зв’язків і відносин” [7, 67].

Особистісно-творчому підходу до трактування поняття “культура” відповідає означення М. Мамардашвілі: “Культура — не сукупність готових цінностей і продуктів, які лише чекають споживання і осмислення. Це здатність і прагнення людини набути, оволодіти живими відмінностями” [6, С.189].

На нашу думку, всі підходи до трактування культури заслуговують на увагу, доповнюють одне одного і створюють досить повне, системне уявлення про сутність цього феномену. Отже, культура — це багатоаспектне поняття і зазвичай описується дослідниками як комплекс або як система певних культурних елементів. Культурний комплекс — це сукупність культурних елементів, що виникли на базі одного вихідного елемента і є функціонально з ним пов'язаними. Культурна система — це внутрішньо організована система явищ, що цілком залежать від символів. При цьому явища розподіляються на дії, об'єкти, ідеї та відчуття [5].

Залежно від численних трактувань поняття культури і аспектів взаємозв'язку культури і людини (суспільства) визначаються її різноманітні функції. Проте серед багатьох функцій можна виділити ті, що є універсальними, тобто не залежать від класифікації або визначення культури.

Так, А. Кравченко відокремлює шість універсальних функцій культури: захисну, креативну, комунікативну, сигніфікативну, нормативну і релаксаційну. Захисна функція культури полягає в тому, що за допомогою культурних досягнень людство значно розширило свої можливості адаптації до навколошнього середовища. Креативна — це функція перетворення і засвоєння світу, людство розширяє середовище проживання, причому рушійною силою є допитливість, а не бажання захиститися. Поряд із оволодінням силами природи йде оволодіння внутрішніми силами людської психіки. Комунікативна функція культури полягає у передачі інформації у будь-якому вигляді. Сигніфікативна функція — це функція приписування значень і цінностей; розширюючи сферу засвоєння світу, людина розширяє обсяг предметів, що визначаються і оцінюються. Завдяки цій функції культура виступає усвідомленим уявленням про світ. Нормативна функція позначає, що саме культура відповідає за створення норм, стандартів, правил поведінки людей. З цих норм і стандартів формуються більш складні комплекси: право, мораль та ідеологія. Релаксаційна функція культури — це функція зняття суспільного напруження (свята, ритуали, фестивалі і т. ін.) [5].

Розгляд феномену культури з позицій різноманітних наукових підходів дає можливість узагальнені основних теоретичних положень про неї.

Змістовим ядром культури є система цінностей. Цінності — це не просто ідеї, образи, знання, способи діяльності, діяльність, історичні або суспільні стандарти; все це є цінностями, якщо людина визнає їх такими. Отже, культура засвоюється, стає набутком (надбанням, власністю) суб'єкта тільки через самопізнання і рефлексію.

Цінності — це сенс буття людини, її усвідомлене ставлення до свого існування і існування суспільства в цілому. Цінності обираються людиною самостійно і вільно, однак на цей вибір впливає її оточення, оскільки людина не існує у вакуумі і, за рідкісним винятком, для побудови особистісної системи цінностей користується загальною людською базою знань, ідей, досягнень тощо. Так, в особистісну ціннісну систему включаються загальні людські цінності, прийняті у суспільстві, частиною якого є особистість. У цьому випадку культура — це механізм передачі соціальної пам'яті суспільства; засіб зв'язку особистості і суспільства та самоствердження; усвідомлення своєї належності до певної соціальної групи; можливість користуватись усім накопиченим суспільним досвідом і робити свій внесок у суспільну систему цінностей.

Особистісна система цінностей, тобто особистісна культура, є основою буття людини, але вона не є нерухомою, незмінною системою, оскільки змінюються і суспільні ціннісні орієнтири, і життєвий досвід людини, оскільки виникають нові ідеї, образи, людські і суспільні досягнення.

Діяльність людини також є змістовим компонентом культури, тобто цінністю. Але культура — не будь-яка діяльність людини, це — формування і створення цінностей. Тільки ті дії людини, які пов'язані з творчим актом, проривом у новий духовний простір, пошуком сенсу свого буття і навколошньої дійсності, належать до культури. Культура пронизує всі сфери життєдіяльності людини і тому є сукупністю способів і результатів усвідомленої духовної і творчої діяльності. Оскільки при цьому людина є суб'єктом діяльності, що розвивається і змінюється у процесі цієї діяльності, то змістом культури є також розвиток особистості, її самореалізація. Отже, культура — показник індивідуальності і творчого розвитку особистості.

Існує стільки культур, скільки існує суб'єктів-творців. Способи діяльності як цінності, що передаються від покоління до покоління, становлять для особистості своєрідну технологію діяльності, яка допомагає суб'єкту обирати правильний алгоритм дій, оптимально організовувати власну, зокрема, професійну діяльність і, одночасно, ця технологія є об'єктом коректування суб'єктом діяльності. Результатом діяльності є особистісний внесок суб'єкта у суспільну скарбницю цінностей і його наступний крок на шляху самопізнання і самореалізації.

Таким чином, культура — багатогранне явище, що забезпечує існування і розвиток людини і суспільства, є умовою і сенсом людського буття. Культура — цілісна система, що продукує себе як цінність і передає від одного суб'єкта до іншого. Це система, всі елементи якої перебувають у постійному динамічному співвідношенні один з одним, внаслідок чого створюються нові цінності, тобто це система, що постійно і неперервно оновлюється.

Дослідницька культура — важливий аспект професійної культури сучасного спеціаліста. Грунтуючись на аналізі наукових і психолого-педагогічних джерел, визначимо дослідницьку культуру сучасного спеціаліста як цілісну динамічну систему, що відображає стан особистісного розвитку спеціаліста як суб'єкта дослідницької діяльності, передається і засвоюється в процесі навчання, проявляється як дослідницька поведінка у здійсненні будь-якої, зокрема професійної діяльності. Її складовими ми вважаємо: когнітивний, інтелектуальний і особистісний компоненти. Когнітивний компонент складається із сукупності знань про форми, методи і організацію дослідницької діяльності, сукупності дослідницьких вмінь і навичок. Інтелектуальним компонентом є дослідницьке мислення. Особистісний компонент складається із дослідницьких особистісних якостей, досвіду дослідницької діяльності, дослідницького ставлення до себе і творчої дослідницької поведінки у житті і здійсненні професійної діяльності. Означені складові дослідницької культури утворюють її систему цінностей, тобто її змістове ядро.

Функції дослідницької культури аналогічні основним функціям культури взагалі:

- інформаційна функція позначає передачу інформації про ціннісну систему дослідницької діяльності: її організацію, цілі, форми і способи, тобто технологічну базу; її історію, значущість і роль у майбутній професійній діяльності; соціальні і комунікативні норми, стандарти і правила, притаманні сфері професійних досліджень;

- адаптаційна функція позначає ідентифікацію і соціалізацію суб'єкта дослідницької діяльності. Під ідентифікацією будемо розуміти усвідомлення індивідом себе як спеціаліста-дослідника і своїх індивідуальних якостей як якостей суб'єкта дослідницької діяльності у професійній сфері; включення індивідом цілей і цінностей дослідницької діяльності в особистісну систему цінностей. Соціалізацію визначимо як процес самоствердження індивіда як суб'єкта дослідницької діяльності у професійній сфері;

- креативна функція означає внесення у навчання і, надалі, в професійну діяльність елементів творчого пошуку, відтворення процесу сприйняття знань як творчої дослідницької діяльності; відтворення і оновлення професійної діяльності через застосування в ній елементів дослідження;

- особистісна функція позначає розвиток дослідницького мислення особистості та сприяння її самореалізації як суб'єкта дослідницької діяльності і носія дослідницької культури відповідно до її потенціалу, «...я сприймати, створювати і передавати цінності дослідницької діяльності».

Функції дослідницької культури обумовлюють її значення у процесі навчання. Освіта, що має ціллю формування дослідницької культури майбутнього фахівця, дозволяє підготувати спеціаліста зі знаннями, уміннями і навичками проведення досліджень у професійній сфері; з гнучким, логічним та критичним мисленням дослідника і відповідним підходом до професійної діяльності; спеціаліста зі стійким світоглядом, системою цінностей, частиною якої є цінності дослідницької діяльності, і дослідницьким відношенням до себе, що зумовлює його здатність до творчого пошуку у професійній сфері, можливість самопізнання та самореалізації. Для такого спеціаліста його професія, якість виконуваної роботи і професійна самореалізація є складовими особистісної системи цінностей, що є джерелом постійного прагнення до самовдосконалення у професійній сфері і ефективного здійснення професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Большая советская энциклопедия: В 30 т. — Т. 13. / Гл. ред. А. М. Прохоров. — М.: Сов. Энциклопедия, 1973. — С. 608.
2. Гуревич И. С. Философия культуры. — М.: Аспект Прес, 1995. — 288 с.
3. Заславская Т. И., Рыжкина Р. В. Социология экономической жизни. — Новосибирск: НГУ, 1991. — 286 с.
4. Злобин Н. С. Культура и общественный прогресс. — М.: Политиздат, 1980. — 211 с.
5. Кравченко А. И. Культурология: Учебное пособие для вузов. — 5-е изд. — М.: Академический проект, Трикста, 2003. — 496 с.
6. Мамардашвили М. К. Как я понимаю философию. — М.: Прогресс, 1990. — 360 с.
7. Межев В. М. Предмет теории культуры // Проблемы теории культуры. — М., 1977. — С. 54–73.
8. Ольшанский Д. В. О социально-психологическом подходе к исследованию культуры // Проблемы системного анализа развития культуры. Сб. трудов ВНИИСИ. — 1984. — Вып. 4. — С. 29–36.
9. Чавчавадзе Н. З. Культура и ценности // Культура в свете философии. — Тбилиси, 1979. — С. 31–72.

Тетяна ЩЕГОЛЕВА

ПРОФЕСІЙНА КУЛЬТУРА МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті розглядаються теоретичні основи становлення професійної готовності нової генерації офіцерських кадрів до майбутньої професії. Проаналізовано основні підходи до проблеми професійної культури майбутніх офіцерів-прикордонників. Аналізуються складові та функції цієї дефініції. Актуалізовано увагу на компонентах професіоналізму майбутніх захисників кордону. Визначено методи та шляхи вдосконалення професійної культури курсантів під час вивчення гуманітарних дисциплін.

На сучасному етапі розвитку освіти відбуваються істотні зміни у навчально-виховному процесі, що передбачає пошук нових технологій, форм і методів підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників, які відзначатимуться творчою індивідуальністю, високим рівнем компетенції, загальної та професійної культури. Особливо велику відповідальність покладено в даному аспекті на педагогічну науку. Саме їй належить розробка теоретичних основ становлення професійної культури нової генерації офіцерських кадрів.

Зазначимо, що проблеми професійної культури особистості розглядаються у дослідженнях А. Барабанщикова, Є. Барбіної, А. Деркача, І. Ісаєва, Н. Кузьміної О. Мороза, В. Омеляненка, Г. Хозяїнова. Кожне положення теорії та практики педагогичної культури курсантів ВВНЗ дістали відображення у роботах останніх років (Т. Іванова, А. Лобача, В. Шевчука, В. Ягупова). Питання формування та розвитку творчого потенціалу військових фахівців були в центрі уваги І. Біжана, Ю. Горбенка, С. Здіорука, В. Михайлівського, М. Нещадима, А. Ростунова. Нині досліджується роль педагогічної діяльності у процесах професійної підготовки офіцерів-прикордонників, що висвітлено у роботах Т. Бунієва, А. Сіцінського, С. Сінкевича, Д. Іщенка, А. Філіпова.

Численні дослідження, виконані у рамках цих підходів, все ж не в повній стелені розкривають специфічну сферу професійної культури курсантів-прикордонників у процесі вивчення гуманітарних дисциплін. Актуальність та практична доцільність розробки питань професійної культури майбутніх офіцерів-прикордонників додатково зумовлена недостатньою увагою викладачів вищих військових навчальних закладів до зазначеної проблеми, в результаті чого, професійне становлення курсантів проходить стихійно та відбувається екстенсивним шляхом. Сьогодні необхідно розглянути шляхи підготовки офіцера-прикордонника як висококультурної особистості, компетентного фахівця, у якого професійні знання поєднуються з громадянською мужністю, порядністю чесністю і справедливістю. Таким чином, необхідність дослідження викликана суперечностями між реальним та необхідним рівнем професійної культури; суттєвими змінами у змісті та підходах до навчання у ВВНЗ та необхідністю розробки та застосування інноваційних технологій у навчальному процесі Національної академії Прикордонних військ України ім. Б. Хмельницького у процесі вивчення дисциплін гуманітарного циклу.

Мета статті — дослідити сутність професійної культури майбутніх офіцерів-прикордонників та обґрунтувати найбільш оптимальні шляхи цього процесу. Для досягнення мети ми поставили перед собою наступні завдання: дослідити основні елементи професійної культури курсантів-прикордонників; визначити найбільш перспективні шляхи, які би в максимальній ступені сприяли формуванню високого рівня професійної культури майбутніх офіцерів-прикордонників під час вивчення дисциплін гуманітарного циклу.

Людина живе в культурі та складає з нею єдину цілісність. Ми повністю поділяємо думку О. Рудницької [5] про те, що нинішнє перетворення освіти на магістральний шлях отримання професії перед виходом на ринок праці та підвищення вимог суспільства до культурного рівня випускників різних систем освіти змінило акценти і все більше ліквідовує відстань між освітою та культурою. Тому, ще під час навчання у вищому військовому навчальному закладі необхідно формувати у майбутніх офіцерів-прикордонників високий рівень професійної культури. Військова (правоохоронна) структура є складовою частиною суспільства, тому все те, що характеризує культуру суспільства в цілому, поширяється на всі підрозділи, які покликані охороняти та захищати громадян.

Зазначимо, що довгий час питання професійної культури прикордонників не вважалися актуальною науково-педагогічною проблемою. В. Царенко, В. Хома та В. Мірошниченко стверджують, що це складне утворення, яке містить у собі “певний історичний рівень суспільства; певну суму матеріальних і духовних цінностей; творчі сили та здібності людини, відображені у результаті формах організації життя та діяльності; у взаєминах між людьми; раціональні способи оволодівання прийомами діяльності в матеріальній і духовній сферах життя суспільства. До загальної культури належить також ступінь досконалості людини в окремих видах її діяльності та спілкування” [8, 9].

Нині не викликає сумнівів гостра потреба підготовки майбутніх спеціалістів з високою загальною та професійною культурою, умінням самостійно та гнучко мислити, ініціативно і творчо вирішувати професійні та життєві питання. Зазначимо, що термін “професійна культура” є загальновживаним, але немає окремих робіт, присвячених цілісному теоретичному вивченню даного феномена. Його використовували в роботах, присвячених професійній діяльності вчителів та викладачів вищої школи (С. Архангельський, А. Деркач С. Щербак, І. Ісаєв, Н. Кузьміна, В. Сластьонін, Н. Тализіна, Г. Хозяйнов).

Військові теоретики та педагоги (Т. Бунев, А. Сіцінський, С. Сінкевич [2], А. Катковський [3], С. Максименко, Б. Олексієнко [4], О. Сафін [6], В. Царенко, В. Хома, В. Мірошниченко [8], В.І. Шевчук [9]) також досліджували означену проблему. На думку фахівців предметом професійної культури прикордонника є з'ясування методології, призначення і сутності діяльності органів охорони кордону, закономірностей їх діяльності, специфіки формування морально-службових відносин, вивчення принципів побудови прикордонної структури та її критичний аналіз.

Професійна культура прикордонника є невід’ємною частиною його загальної культури. В умовах виконання службових обов’язків прикордонниками існують особливості, які обумовлені специфікою діяльності Державної прикордонної служби України, що накладає відбиток на сутність і зміст професійної культури прикордонних кадрів. У цілому, професійна культура обумовлена високим ступенем професійної моралі та загальноприйнятими нормами культури поведінки особи.

Професійна діяльність базується на професійному самоствердженні та професійній моралі — це основні засади професійної культури. Відзначимо, що професійне самоствердження ототожнюється із таким поняттям як професійна орієнтація, становлення, адаптація, удосконалення. Професійне самоствердження застерігає від таких негативних явищ як деструктивні конфлікти, приниження колег та підлеглих. До складу професійної моралі входить теоретична підготовленість, продуктивна діяльність і талант, високі моральні якості спеціаліста та його вихованість, коректність, соціальні почуття.

Дослідженнями науковців ([2; 7; 8; 9]), встановлено, що до складу професійної культури входять три основні елементи, а саме: професійно-моральна культура, професійно-психологопедагогічна культура та професійно-технологічна культура (рис.1.).



Рис. 1. Складові професійної культури офіцерів-прикордонників

Перший компонент професійної культури прикордонника — професійно-моральна культура характеризується ступенем володіння нормами моралі та втілення цих норм і принципів у практичну діяльність. Ми вважаємо, що моральний зміст діяльності виступає основою для професійної культури. Це пояснюється тим, що на службі діють дуже багато таких норм поведінки, які прийняті і у повсякденному житті. Зокрема, пристойність, товариськість, доброзичливість, уважність. За своїми завданнями професійна мораль має повинна допомагати офіцерові-прикордонникові реалізувати прийняті рішення у практичній діяльності.

Професійно-психологічно-педагогічна культура посідає досить важливе місце у структурі професійної культури. Це зумовлено, насамперед, тим що уміння володіти собою, знання закономірностей педагогічних та психологічних процесів є досить важливими для реалізації професійної діяльності. Психологічно-педагогічні уміння прикордонника надають його професійній культурі раціонального характеру. Діяльність із охорони кордону має цілий ряд специфічних рис: відсутність шаблонів у роботі та обов'язковість правового регулювання діяльності. Провідну роль у цьому відіграє психолого-педагогічна культура особистості, розвиток волі. Нині професійна культура прикордонника неможлива без педагогіки та психології прикордонної справи.

До професійно-технологічної культури доцільно віднести ступінь засвоєння спеціалістом необхідних навичок виконання службових обов'язків, уміння творчо застосовувати їх у нестандартних ситуаціях. Такий підхід дозволить спеціалісту висококваліфіковано та майстерно виконувати свої професійні обов'язки, що призведе до завоювання авторитету та призначення майстерності. Зазначимо, що вказані види професійної культури не існують відособлено одна від одної, вони взаємопов'язані та доповнюють, збагачують та взаємонасичують одна одну.

На нашу думку, професійна культура прикордонника — це результат професіоналізму, що обумовлений науковою організацією праці, інтелектом особи прикордонника, його морально-психологічним станом, педагогічним і службовим етикетом. Зазначимо, що професійна культура прикордонника сприяє формуванню позитивного стереотипу поведінки, високого рівня оволодіння особовим складом загальнолюдськими цінностями, правомірності дій під час виконання службових обов'язків. У цілому, професійна культура допомагає прикордонникам виробити свій стиль поведінки через використання культурних надбань людства.

Відзначимо, що провідне місце у професійній культурі посідає професіоналізм. Його суть полягає у глибоких знаннях методів охорони державного кордону, досконалість у виконанні службових обов'язків, постійна потреба прикордонника у продуктивній діяльності, його навички та звички. У структурі професіоналізму охоронців кордону особливе значення посідає правова культура та іншомовна комунікативна компетенція. Таким чином, ми вважаємо, що в поняття професіоналізму входять такі складові: ступінь знання законодавства з прикордонних питань та навички застосування правових норм, практика прикордонної служби, мистецтво спілкуватися (включаючи знання іноземних мов). Професіоналу повинні бути притаманні три головних якості: компетентність, відповідальність та відданість своїй справі.

В. Царенко, В. Хома, В. Мірошниченко [8] переконані, що найбільш повну характеристику тієї ролі, яку відіграє професійна культура у діяльності охоронців кордону, можна отримати через аналіз тих функцій які вона виконує. Отже, до основних функцій професійної культури прикордонників відносять:

- формування почуття моральної та юридичної відповідальності;
- сприяння дотриманню сформованого позитивного стереотипу поведінки;
- вироблення моральної обґрунтованості службових взаємовідносин;
- виховання готовності до бездоганного виконання свого службового обов'язку;
- вироблення культури професійних дій, погодження державних (суспільних) і особистих інтересів прикордонника;
- попередження професійної деформації;
- застереження від виявів бюрократизму.

Отже, можна констатувати, що професійна культура прикордонника призначена визначати межі поширення моральних норм на службову діяльність, відтворювати загальнолюдські цінності, зберігати традиції та звичаї, теоретично обґрунтовувати їхню необхідність, сутність та специфіку наявності; відображати норми службової поведінки офіцера; давати йї критично-циннісний аналіз, сприяти вибору тих чи інших правил взаємостосунків і принципів професійної моралі.

Відзначимо, що майбутній офіцер-прикордонник має відзначатися високим рівнем правосвідомості. Як зазначають фахівці [7, 8], функціональними компонентами структури правосвідомості прикордонників України виступають: рівень і обсяг знань правових норм, які здійснюють правове регулювання діяльності прикордонників; готовність до цілеспрямованої правомірної діяльності з виконання обов'язків охоронця кордону держави на основі сформованої мети цієї діяльності, зважених мотивів і правового світогляду. Правосвідомість прикордонника активно впливає на формування, застосування і виконання норм права, дозволяє уміло конкретизувати юридичні норми стосовно життєвої ситуації. Правосвідомість є оціночним відображенням специфіки нормативно-правового регулювання у сфері здійснення оперативно-службової діяльності, що формується на основі психічних, інтелектуальних, емоційних і вольових процесів та станів.

Формування професійної культури прикордонника досить складний і довготривалий процес. На думку науковців [8], основними методами формування професійної культури прикордонника є: наукова організація праці; збільшення практичного досвіду; переконання; критика і самокритика; заохочення і стягнення. Отже, наукова організація праці в органах охорони кордону вирішує три завдання: економічне (підвищення ефективності праці); психофізіологічне (збереження працездатності); соціальне (всебічний розвиток офіцера-прикордонника). Значний вплив на формування професійної культури має практичний досвід роботи в прикордонному відомстві. До переконання, як методу формування професійної культури прикордонників, вдаються для перетворення зовнішніх стимулів впливу на внутрішні, формування свідомого ставлення до дійсності. Для формування високого рівня професійної культури необхідно, щоб критика давала можливість усвідомити і зробити висновки для вибору найоптимальніших шляхів у справі запобігання порушенням прикордонного режиму. Важливим методом виступають покарання та заохочення. Правильне поєднання морального і матеріального заохочення активізує позитивне відношення, дає можливість виявити ініціативу, творчість, та утверджує віру в себе. Покарання повинно носити справедливий характер та допомагати покараному усвідомити свою провину.

Як показали результати нашого дослідження, поглиблення теоретичних знань та практичних умінь і навичок курсантів із дисциплін гуманітарного циклу (психологічно-педагогічних, історико-правничих, а також іноземної мови) виступають важливими аспектами у справі підвищення професійної культури. Практично реалізувати таке завдання можна через узгоджену науково-методичну діяльність трьох кафедр: кафедри суспільно-економічних дисциплін; кафедри педагогіки і психології та кафедри англійської мови і перекладу.

На нашу думку, підсилити процес формування професійної культури офіцерів-прикордонників можна через всебічні взаємозв'язки кафедр, вибравши при цьому одним із провідних шляхів підвищення професійної культури майбутніх офіцерів поглиблене вивчення курсантами іноземної мови. Таким чином, формування правосвідомості прикордонників та вдосконалення теоретичних знань та практичних умінь в галузі педагогіки і психології додатково відбувалося під час вивчення курсантами іноземної мови. Це вимагало взаємопов'язаної структури всіх дисциплін, що вивчаються. Іноземна мова у цьому випадку

виконувала інтегративну мету навчання і через взаємозв'язок змісту сполучалася із предметами інших гуманітарних циклів.

Коротко обґрунтуємо наш підхід. Ми вважаємо, що в сучасних умовах розвитку нашого суспільства знання іноземної мови розглядається не тільки як необхідна складова професійної компетенції майбутнього фахівця, але і як елемент загальної культури особистості. Володіння іноземною мовою відкриває доступ до культурних і наукових цінностей інших народів, сприяє встановленню ділових і культурних зв'язків з іншими країнами, полегшує взаємовідносини між народами. Все це зумовлює розвиток та формування морально-етичних якостей особистості.

Такий підхід вимагає постійної роботи викладача іноземної мови із матеріалом загальнокультурного, педагогічного, філософського та юридичного плану. Для реалізації зазначеного підходу було проведено координацію планів і змісту лекцій та семінарів з викладачами основних гуманітарних дисциплін.

Дослідженнями фахівців доведено, що традиційні технології навчання мають незначний вплив на процес становлення та розвитку такого типу світогляду, який би задовольнив ціннісні орієнтації та інтереси, що сприяють високій загальній культурі та підвищують професійну культуру майбутніх офіцерів прикордонних військ. У повній ступені реалізувати зазначене завдання можна завдяки запровадженню у навчальний процес інноваційних технологій, які ґрунтуються на антропологічному підході до сучасної освіти. Саме таким вимогам відповідає особистісно-орієнтована технологія навчання.

У процесі вивчення означеного кола проблем ми дійшли таких *висновків*:

1. Вагомим чинником підвищення готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної діяльності виступає професійна культура. Досліджено її сутність та з'ясовано основні Визначено основні функції професійної культури.

2. У процесі дослідження встановлено найбільш перспективні методи формування професійної культури курсантів ВВНЗ та окреслено практичні шляхи підвищення професійної культури майбутніх офіцерів-прикордонників.

Дана стаття не претендує на висвітлення всіх аспектів професійної культури курсантів. До подальших напрямків вивчення ми відносимо розгляд акмеологічних технологій, висвітлення конкретної методики проведення навчання на семінарських заняттях у групах, що взяли участь у експерименті.

ЛІТЕРАТУРА

1. Біленчук І.Б., Сливка С.С. Правова деонтологія /За ред. Акад. ІІ.Д.Біленчука. — Київ: АТКА, 1999. — 320 с.
2. Бунеев Т.В., Сіцінський А.С., Сінкевич С.В. Педагогічна діяльність як основа професійної підготовки офіцера управління (психолого-педагогічний аспект): Навчальний посібник. — Хмельницький: Вид-во Національної академії Державної прикордонної служби України імені Б.Хмельницького, 2005. — 232 с.
3. Катковський А.В. Удосконалення професійного виховання військовослужбовців за контрактом у Прикордонних військах України. Дис... канд. пед. наук. 20.02.02. Хмельницький: АПВУ, 2000. — 276 с.
4. Максименко С.Д. Олексієнко Б.М. Морально-психологічне забезпечення службової діяльності Прикордонних військ України. Підручник. — Хмельницький: НАПВУ, 2001. — 448 с.
5. Рудницька О. Мистецтво у розвитку культури студентів // Діалог культур: Україна в світовому контексті. Мистецтво і освіта: Зб. наук праць. Випуск 3. — Львів: Каменяр, 1998. — С. 82-88.
6. Сафін О.Д. Психологія управлінської діяльності командира: Навчальний посібник. — Хмельницький: АПВУ, 1997. — 149 с.
7. Федик Є.І. Правова культура студентів-юристів: науково-теоретичні та прикладні аспекти формування. Дис... канд. юрид. наук 12.00.01. Чернівці: АПВУ, 1998. — 202 с.
8. Цареню В.І., Хома В.О., Мирошниченко В.І. Професійна культура прикордонника: Навчальний посібник. — Хмельницький: Вид-во Національної академії Державної прикордонної служби України імені Б.Хмельницького, 2006. — 55 с.
9. Шевчук В.І. Формування педагогічної культури у слухачів Академії прикордонних військ України в процесі військово-професійної підготовки. Дис... канд. пед. наук. 20.02.02. Хмельницький: АПВУ, 1999. — 275 с.

СУТНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ РЕФЛЕКСІЇ ОСОБИСТОСТІ

У статті проаналізовано якості професійної підготовки фахівців. Цілеспрямована і систематична робота щодо формування та розвитку професійної рефлексії на всіх рівнях системи безперервної освіти сприяє поширенню якості знань, умінь і навичок майбутніх фахівців, підвищенню їхньої потреби в самосвітлі, самовдосконаленні і розвивас творчу активність. Важлива роль у розвитку професійно-рефлексивних здібностей та умінь майбутніх фахівців приділяється викладачам ВНЗ, які зобов'язані мати високий рівень розвитку професійної рефлексії і володіти рефлексивними технологіями вирішення навчальних, виховних і професійних завдань, щоб навчати цьому студентів.

Професійний рефлексії в останніх наукових дослідженнях надається все більше уваги. Вчені намагаються відшукати місце та значення рефлексії в системі професійної діяльності особистості. Кожен вид діяльності характеризується умовами та ефективністю праці, що додає більшої актуальності покращенню її результатів [5; 6; 7; 8].

Питання, що стосуються рефлексивної регуляції діяльності, пов'язані з проблемою ухвалення рішення. В зарубіжній психології згадування про рефлексії з'являється у зв'язку з проблемами ухвалення рішення, регуляції діяльності, організації та оптимізації управлінської діяльності. У психології ухвалення рішення, що розробляють західні автори, переважає дослідження когнітивних аспектів [7].

У сучасній системі підготовки кадрів основними детермінантами є як система формування знань, умінь і навичок, так і розвиток самовизначення, мотиваційної сфери, творчості і здібностей. Основний критерій для мотиваційних пошуків і рішень людини — це виконання соціально значущої діяльності, що спрямована на вироблення соціально цінного продукту.

Мета статті — проведення аналізу наукових досліджень поняття “професійна рефлексія”.

Психологія праці звертає увагу на психічні процеси в людей у контексті зайнятості певною професією. Діяльність людей у певній професії зумовлюється їх вибором і навчанням цієї професії. Для цього застосовуються технології та методики розвитку різноманітних здібностей, складаються професіограми та як елементи професіограм — психограми.

Важливішою складовою самовизначення науковці визначають формування професійної самосвідомості, загальна структура якої:

- 1) усвідомлення своєї належності до певної професійної спільноти (“ми — токарі”, “ми — будівельники”, “ми — прикордонники”);
- 2) знання та оцінка своєї відповідності професійним еталонам і свого місця в суспільстві відповідно до системи соціальних ролей (“новенький”, “один з кращих спеціалістів”);
- 3) знання людини про ступінь її визнання в соціальній групі (“мене вважають хорошим спеціалістом”);
- 4) знання про свої сильні та слабкі сторони, шляхи самовдосконалення, ймовірні зони успіхів і невдач, індивідуальні способи успішної діяльності, власний стиль діяльності;
- 5) уявлення про себе та свою роботу в майбутньому [1; 2; 3; 8].

Е. Зеер розглядає питання професійного самовизначення в контексті психології професій, нової галузі прикладної психології [4]. Отже, в структурі професійної самосвідомості ми можемо відшукати професійну рефлексію як засіб для формування відповідного елемента структури.

Основними елементами процесу професійного самовизначення будуть (згідно з думкою Е. Зеера):

- вибірковість ставлення людини до світу професій;
- здіснення вибору з урахуванням індивідуальних особливостей людини, вимог професії та соціально-економічних умов;
- постійне самовизначення протягом всього життя, постійна рефлексивність свого професійного буття і самоствердження в професії;
- ініціювання та актуалізація процесу іншими подіями (завершення навчання, зміна місця роботи та ін.).

- сприйняття самовизначення як самореалізації та самоактуалізації, як прояв соціальної зрілості особистості.

Основними характеристиками, що підкреслюють значення рефлексії у професійній діяльності, будуть:

- тенденція розвитку всіх сучасних соціальних систем, яка пов'язана із загальним позитивом, гуманістичною основою: звернення до людини її внутрішнього потенціалу;
- разом із загальним суспільним (державним) контролем професійної діяльності існує контроль внутрішній, що належить людині: самоаналіз, свідомий вибір професії та способів діяльності у ній;
- будь-яка рефлексія має основою сумнів у собі, своїй позиції та можливостях, що, відповідно, може призвести до різних результатів: а) пессимістичний, який що провокує пасивність і відсутність віри в успіх, б) оптимістичний, що побуджує до активності, подолання негативних моментів, реалізації саморозвитку і самовдосконалення;
- рефлексія не лише як констатувальний елемент, що характеризує наявність або відсутність професійних якостей, а як спонукання до їх розвитку, збагачення, примноження.

Рефлексія, її зміст і методи є динамічними: людина розвивається як особистість, як фахівець; збагачуються і можливості, змінюються конкретні завдання, на вирішення яких рефлексія спрямована.

Професійна рефлексія будується на базі загальної рефлексії особистості. Отже, професійна рефлексія — це комплекс уявлень про себе як професіонала, самооцінка та самоаналіз продуктів власної професійної діяльності, усвідомлення того, як оточуючі сприймають тебе як професіонала.

Ці питання широко висвітлені в роботах Е. Берн, А. Деркач, Н. Кузьміної, А. Карпова, Є. Потапчука, О. Сафіна, В. Ягупова, Т. Яценко.

Вражовуючи думки вчених, можна визначити, що професійна рефлексія включає:

- усвідомлення норм, правил, моделей своєї професії у колегах та порівняння себе з ними;
- врахування оцінок колег про себе як професіонала;
- самопізнання людиною своїх конкретних проявів, здібностей, потенціалу в галузі своєї професійної діяльності.

Соціальне професійне середовище буде впливати на характер професійної рефлексії особистості відповідними реакціями на її професійну поведінку, в результаті чого людина буде переглядати професійну самооцінку.

Важливою особливістю професійної рефлексії є те, що протягом усієї професійної діяльності можливе управління нею, тобто усвідомлений вплив на неї.

У процесі професійної діяльності для її успіху необхідно дотримуватись стійкої концепції, яку можливо сформувати на усвідомленні досягнень і помилок власного досвіду, та почати відповідно її діяти.

Проаналізувавши якості професійної підготовки фахівців, науковці роблять **висновки**:

1. Цілеспрямована і систематична робота щодо формування та розвитку професійної рефлексії на всіх рівнях системи безперервної освіти сприяє поліпшенню якості знань, умінь і навичок майбутніх фахівців, підвищенню їхньої потреби в самоосвіті, самовдосконаленні і розвиває творчу активність.

2. Вивчення і розвиток професійної рефлексії майбутніх фахівців необхідно проводити цілісно і системно, в усіх її аспектах і проявах, з обліком індивідуальних особистісних особливостей майбутнього професіонала і специфіки його професійної діяльності.

3. Починати роботу з формування і розвитку професійної рефлексії доцільно ще в системі довузівського навчання, а потім продовжити і на етапах вузівської і післявузівської освіти.

4. Найбільш цілеспрямований та активний розвиток професійної рефлексії майбутнього фахівця варто здійснювати в умовах його навчально-професійної підготовки у ВНЗ. При цьому студенти повинні не тільки опановувати теоретичними знаннями і практичними навичками з обраної спеціальності, а й познайомитися з “язами” наукової творчості, освоювати прийоми самоосвіти і самовдосконалення. Розвиток рефлексивного творчого мислення, усвідомлення його значення для творчого вирішення професійних завдань сприятимуть активізації пізнавальної діяльності студентів і систематичній роботі з підвищенням своєї професійної компетентності.

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

5. Важлива роль у розвитку професійно-рефлексивних здібностей та умінь майбутніх фахівців приділяється викладачам ВНЗ, що зобов'язані мати високий рівень розвитку професійної рефлексії і володіти рефлексивними технологіями вирішення навчальних, виховних і професійних завдань, щоб навчати цьому студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Берн Э. Я — концепция и воспитание. — М., 1993. — 324 с.
2. Деркач А. А., Кузьмина Н. В. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма. — М.: РАУ, 1993. — 32 с.
3. Деркач А. А., Ситников А. П. Формирование и развитие профессионального мастерства руководящих кадров: социально-психологический тренинг и прикладные психотехнологии. — М.: Луч, 1993. — 72 с.
4. Зеер Э. Ф. Психология профессий. — Екатеринбург: Деловая книга, 2003.
5. Карпов А. В. Психологический анализ трудовой деятельности. — Ярославль: ЯрГУ, 1988. — 78 с.
6. Потагчук Є. М. Теорія та практика збереження психічного здоров'я військовослужбовців. — Хмельницький: Вид-во Національної академії ДПСУ, 2004. — 323 с.
7. Сафін О. Д. Психологія управлінської діяльності командира: навчальний посібник — Хмельницький: Вид-во Академії ПВУ, 1997. — 149 с.
8. Толочек В. А. Современная психология труда: Учебное пособие. — СПб.: Питер, 2006. — 479 с.
9. Ягупов В. Військова психологія: Підручник. — К.: Тандем, 2004. — 656 с.
10. Яценюк Т. С. Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися. — К.: Освіта, 1993. — 208 с.

Юлія МАРЧЕНКО

УМІННЯ АКТИВНОГО СЛУХАННЯ ЯК СКЛАДОВА КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ЮРИСТА

У статті визначено сутність поняття "уміння активного слухання" як складової комунікативної компетентності юристів, що дає змогу спрямувати зусилля на ефективне та обґрунтоване формування його у студентів правознавчих вищих навчальних закладів. Уміння активного слухання розглянуто як здатність юриста виявляти постійну зацікавленість у тому, що говорить співрозмовник, за допомогою вербальних та фізичних прийомів; це уміння необхідно формувати і розвивати студентам-правознавцям з метою здійснення ефективної комунікації, розуміння почуттів співрозмовника та мотивів його вчинків. Розвинене уміння активного слухання дозволить фахівцям-юристам правильно вибирати засоби впливу на різні об'єкти професійної діяльності, керувати цим процесом послідовно та цілеспрямовано з метою отримання оптимального результату.

У сучасному українському суспільстві все активніше відбуваються трансформаційні процеси, спрямовані на інтеграцію до європейського освітнього та професійного простору, це зумовлює зміни вимог, які пред'являються до працівника органів внутрішніх справ. В умовах сьогодення головною ознакою юриста має стати ефективність його праці. Це висуває високі вимоги до комунікативної компетентності майбутніх юристів, їх готовності до професійного спілкування. Уміння спілкуватися з клієнтами, колегами і керівництвом — основа діяльності сучасного юриста. У зв'язку з цим виявляються актуальними питання змісту, структури, форм і способів організації набуття комунікативної компетентності майбутніми юристами. Аналіз психолого-педагогічної та юридичної літератури засвідчує, що в сучасній науці накопичено вже чималий обсяг напрацювань, присвячених дослідженню проблем процесу спілкування в цілому та комунікативної компетентності зокрема: проблеми сутності і структури спілкування розглядають у своїх працях Г. Андреєва, В. Давидов, А. Лобанов, Л. Петровська, А. Петровський, педагогічному спілкуванню приділяють увагу О. Бодальов, В. Кан-Калік, Я. Коломінський, О. Леонтьев; проблеми культури спілкування юристів висвітлюють О. Бандурка, В. Васильев, В. Романов, Ю. Чуфаровський.

Недостатня розробленість структурної моделі комунікативної компетентності юристів та її складових зумовила актуальність нашої статті. **Метою статті** є визначення сутності поняття "уміння активного слухання" як складової комунікативної компетентності юристів, що дасть змогу спрямувати зусилля на ефективне та обґрунтоване формування його у студентів правознавчих вищих навчальних закладів.

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА.

Відповідно до визначеного мети настави були поставлені такі завдання:

- 1) розробити структурну модель комунікативної компетентності майбутніх юристів;
- 2) уточнити наукове уявлення про сутність юридичного спілкування;
- 3) показати необхідність та доцільність розвитку для майбутніх юристів уміння юридичного спілкування як складової комунікативної компетентності.

Систематизація різник підходів до визначення поняття "комунікативна компетентність", дозволить узагальнити його сутність у такому визначенні: комунікативна компетентність — це складна інтегративна якість особистості, яка характеризує рівень володіння здійсненнями та вміннями у сфері спілкування.

У контексті особливостей юридичної діяльності комунікативну компетентність майбутніх юристів ми розглядаємо як єдиність двох взаємопов'язаних, але якісно своєрідних підструктур: юридичної та психолого-педагогічної. Оскільки комунікативну компетентність майбутнього юриста трактуємо як обізнаність, кваліфікованість у спілкуванні, то, відповідно до найбільш узагальненої згаданої структури спілкування, у комунікативній компетентності юриста має виділитися три складові: емоційний, поведінковий та пізнавальний компоненти (рис. 1).

Юридична підструктура включає в себе емоційний компонент, у якому виділяється мотиваційно-цінісна складова: установки, професійні орієнтації юриста, які визначають спрямованість його спілкування, вибір тих чи інших способів взаємодії із співробітниками, клієнтами, іншими учасниками правовідносин.

Психолого-педагогічна підструктура складається з способів сприйняття та організації професійної взаємодії з учасниками юридичних відносин, вербальні та невербальні засоби спілкування, прийоми опліку на учасників спілкування, тобто поведінковий та пізнавальний компоненти. У складі поведінкового компоненту викримоємо комунікативні здібності та комунікативні уміння, з усіх пізнавального компоненту — комунікативні знання, вдачеві знання комунікативним зведенням і достатні для їх вирішення, які у сукупності характеризують комунікативну компетентність людини [7, 73].

Усі складові психолого-педагогічної та юридичної підструктур комунікативної компетентності взаємопов'язані, взаємозумовлені і характеризують вдачевість юриста ветеринарів як особистості (психологічні) контекстів із різними учасниками спілкування (рис. 1).

Рис. 1. Структурна модель комунікативної компетентності юриста

Саме у складі комунікативних умінь О. Садоренко виділис:

- 1) уміння вступати у контакт;
- 2) уміння стягти питання;



- 3) уміння вести "міну разомову";
- 4) уміння стимулювати партнера до з'ясування його позицій, пропонувати і т. ін.
- 5) уміння почути і зрозуміти те, що має на увазі партнер;

-
- 6) уміння сприйняти і зрозуміти те, що партнер не в змозі був висловити;
 - 7) уміння передати партнеру, що його почули і зрозуміли;
 - 8) уміння вирівнювати емоційне напруження у бесіді [7, 81].

У контекстному полі нашого дослідження особливий інтерес викликають уміння 5–7, які визначають необхідність активного слухання юристом партнера для встановлення істини у справі.

Отже, перед нами постає завдання визначення поняття “уміння активного слухання”.

I. Автор вперше найбільш повно обґрутував необхідність уважного слухання для ефективного спілкування: “Досить часто ми не виявляємо достатньої активності для того, щоб зрозуміти того, хто говорить” [1, 21]. Він характеризує активне або рефлексивне слухання як процес, у якому той, хто слухає, ділить відповідальність за спілкування із тим, хто говорить, оскільки “більш активно використовує словесну форму для підтвердження розуміння повідомлення свого співрозмовника” [1, 42]. Саме “слухати”, на відміну від “чuti”, є активним процесом, оскільки вимагає певних навичок, які можна і необхідно виробляти і розвивати. Прийомами активного слухання, за I. Автором, є з’ясування, перефразування, відображення почуттів, резюмування.

- 1. З’ясування — це звернення до того, хто говорить, за уточненнями.
- 2. Перефразування — формуловання тієї ж самої думки інакше.
- 3. Відображення почуттів — акцент робиться на відображені тим, хто слухає, почуттів того, хто говорить, його установок та емоційного стану.
- 4. Резюмування — підбиття підсумків щодо основних ідей та почуттів того, хто говорить, це допомагає з’єднати фрагменти розмови у смислову єдність [1, 45–50].

Американські дослідники Рудольф та Кетлін Вердербер складовими процесу активного слухання вважають:

- зосередження — перцептивний процес відбору та концентрації на конкретних стимулах із великої кількості стимулів, які досягають наших органів почуттів;
- розуміння — точна розшифровка повідомлення шляхом присвоєння йому правильного значення;
- запам’ятування — здатність зберігати інформацію та відтворювати її, коли це необхідно;
- критичний аналіз — процес визначення чи уявлення, достовірності або ймовірності наданої інформації;
- реагування — допомагає людині щодо більш позитивного сприйняття себе і своєї поведінки [3, 89].

А. Рean згодний з тим, що ефективність активного слухання виявляється у постійній зацікавленості в розмові того, хто слухає, за допомогою вербалізації процесу сприйняття. Функцією активного слухання є засвідчення того, що слова співрозмовника не просто почуті, але й правильно інтерпретовані [6, 448].

Беручи за основу ступінь вербалізації активного слухання, А. Рean виокремлює декілька його рівнів:

Вербалізація, рівень А — суб’єкт вставляє у монолог партнера стверджувальні вигуки (“Так”), які свідчать про увагу до його думки.

Вербалізація, рівень В — більш складний рівень активного слухання — перефразування, резюмування, суб’єкт може підвести певну риску під почутим, підсумувати його (“Отже, наскільки я зрозумів, Ваша основна думка...”). Якщо розуміння виявиться неповним або неточним, особа, яка говорить, повернеться до своїх висловлювань і перефразує їх більш однозначно. Сюди ж можна віднести і прийом уточнюючих питань, які спрямовані на уточнення основної думки співрозмовника. Дослідами з психології каузальної атрибуції встановлено, що частіше за все людина не пізнає істинні причини дій співрозмовника, а приписує їй самій здається найбільш логічним.

Вербалізація, рівень С — розвиток ідей, взятих у партнера зі спілкування — почуте буде сприйнято творчо і не просто перефразовано, але й якимось чином змінено і доповнено (“Якщо виходити із Ваших слів, то ...”) [6, 450].

Отже, уміння активного слухання, на нашу думку, це — здатність виявляти постійну зацікавленість у тому, що говорить співрозмовник, за допомогою вербальних прийомів: уточнення, перефразування, резюмування, та фізичних прийомів: візуального контакту,

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

використання певних поз та жестів; здатності запам'ятовувати, інтерпретувати та критично аналізувати інформацію, яку надає партнер.

О. Сидоренко порівнює активне (рефлексивне) та пасивне (не- рефлексивне) слухання: “Активне слухання — спрямоване на формування та вирішення комунікативних завдань, в той час, як пасивне слухання — це зміна станів у людському впливу комунікативних стимулів” [7, 69].

Активне слухання	Пасивне слухання
Спроби спонукати партнера до розмови	Терпеливе очікування того, щоб партнер почав розмову
Спроби точно сприйняти те, що сказав партнер. Спроби переконатися у точності свого сприйняття.	Очікування того, коли партнер буде спроможний сказати щось дійсно важливе чи цікаве. Вільний погік власних асоціацій під впливом того, що вловила власна увага.
Спроби утримувати надмірно багатослівного партнера або партнера, що постійно відволікається у рамках теми; спроби повернути його до теми обговорення.	Відволікання уваги на що-небудь інше при збереженні “маски уваги”. Очікування того, коли партнер повернеться до теми розмови. Очікування того, коли партнер перестане говорити.

Цілком зрозуміло, що для фахівця-юриста можливе використання пасивного слухання у розмові з іншим суб'єктом правовідносин, але в обмеженому обсязі, оскільки воно займає багато часу, і невідомо, чи скаже партнер взагалі щось справді важливе у справі, якщо юрист буде терпляче очікувати, коли розмова повернеться у потрібне йому русло. В той час, як активне слухання допомагає зосередитися на партнєрі, змусити його надати потрібну інформацію, почуті й та правильно інтерпретувати за допомогою уточнюючих питань, резюмування. Задіяленість юриста в тому, щоб більше говорив його співрозмовник, є однією з основних особливостей юридичної діяльності, оскільки “людину, яка активно говорить, можна легше і краще зрозуміти, від неї можна отримати необхідну для вирішення питання інформацію, прослідкувати її позицію і тактику розмови” [2, 103].

О. Столаренко підкреслює необхідність використання юристом під час спілкування з клієнтом саме активного слухання, необхідність усім своїм виглядом — позою, виразом обличчя та очей, голосом — виявляти готовність допомогти клієнту, об'єктивно розібратися. Неприпустимим є заняття іншими справами, телефонні розмови, демонстрація поспішності та бажання швидше відправити клієнта. За допомогою активного слухання юрист-фахівець може почуті не тільки слова, але й зрозуміти емоційний стан людини, проаналізувати, що вона хоче і чого не хоче казати. Отже, правильною позицією активного слухача, яка реалізується за допомогою нахилу тіла в сторону того, хто говорить, візуального контакту з ним, усіма невербальними засобами, є позиція, що говорить: “Я вас уважно слухаю” [5, 372].

Формальне засвоєння правил спілкування, яке не супроводжується практичними навичками їх адекватного застосування, веде до невдач у взаємодії юриста з іншим учасником правовідносин. Зупинимось на негативних явищах, пов’язаних із технікою активного слухання, що являють собою помилкове тлумачення почутого:

- відповідь юриста, яка починається зі слова “Ні”. Співрозмовник буде слухати вже не так уважно, підшукуючи аргументи на користь свого висловлювання, намагаючись переконати юриста у своїй правоті;

- питання, які задаються юристом не як прояв цікавості щодо особистості, а як пошук користі, яку можна вилучити із почутих відповідей, що веде до зростання напруги в іншої особі, нерозуміння нею цілі питань, замкнення у собі, відмови відповісти взагалі.

Для вирішення виникаючих протиріч у спілкуванні юрист повинен бути обізнаний із так званим “правилом накопичення згоди”. Воно виявляється у постановці з самого початку розмови таких питань клієнту, на які він природно відповідає “Так”. При цьому враховуються такі психологічні особливості: якщо людина почала відповідати “Ні”, то сказати потім “Так” їй буде психологічно важко; якщо людина декілька разів поспіль відповіла “Так”, то в неї виникає фіксована психологічна установка відповісти “Так” знову [5, 374].

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Схема слухання повинна будуватися за принципом зворотного зв'язку: об'єкт вимовляє слова, спрямовані до суб'єкта, який слухає, зосереджуючи свою увагу на співрозмовникові та його словах і намагаючись зрозуміти основну ідею висловлювання [8, 120].

Слухання юристом співрозмовника є вирішальним у встановленні міжособистісних стосунків. Схильність будь-якої людини до осудження, оцінювання, сквалення чи несхвалення почутого, не повинна ставати перешкодою на шляху ефективного спілкування. В умовах емоційної напруженості, яка часто виникає під час професійного спілкування юриста з клієнтом, збільшується вірогідність того, що двоє людей будуть оцінювати висловлювання один одного лише з власної точки зору. Юрист-фахівець здатний об'єктивно, неупереджено осягнути позицію співрозмовника тільки тоді, коли цілеспрямовано вислуховує її, осмислює важливість висловлювання саме для клієнта. Отже, перш ніж висловлювати свою власну точку зору, юристу необхідно злагнути душевний стан, позицію іншої людини і настільки добре зрозуміти її думки і почуття, щоб він міг їх передати своїми власними словами для неї [4, 22, 23].

Під час слухання й реагування важливо усвідомлювати ймовірність вибірковості сприйняття, спричиненої багатством аспектів у будь-якому повідомленні (вербальних і невербальних), реагувати на які одразу неможливо. До таких чинників, які визначають реакцію людини на повідомлення, належать її сподівання, потреби, бажання, думки, соціальні установки та переконання. Так, поведінка особи буде різною залежно від того, як настроєний стосовно неї співрозмовник — вороже чи позитивно. Те саме стосується сприйняття висловлювань, які не суперечать / суперечать власним поглядам, соціальним установкам особи. Тобто повідомлення людини, яка ставиться до особи негативно або чиї погляди не співпадають з переконаннями особи, будуть тлумачитися неповно, хибно. Майбутнім юристам під час слухання й реагування важливо усвідомлювати ймовірність вибірковості сприйняття і бути готовим змінювати своє розуміння почутого, коли стає очевидним, що повідомлення сприйнято неправильно.

Отже, визначені особливості поняття "активне слухання" дозволяють нам зробити такі висновки:

1) комунікативна компетентність майбутніх юристів як будь-яке системне утворення має свою структуру, яка складається із двох підструктур: юридичної та психолого-педагогічної. У складі психолого-педагогічної підструктури ми виділяємо уміння активного слухання, як необхідну складову професійної діяльності будь-якого юриста;

2) уміння активного слухання розглядається нами як здатність юриста виявляти постійну зацікавленість у тому, що говорить співрозмовник, за допомогою вербальних прийомів (уточнення, перефразування, резюмування) та фізичних прийомів (візуального контакту, використання певних поз та жестів; : запам'ятовувати, інтерпретувати, аналізувати інформацію, яку надає партнер);

3) уміння активного слухання необхідно формувати і розвивати студентам-правознавцям з метою здійснення ефективної комунікації: отримання інформації, необхідної у справі; розуміння почуттів співрозмовника та мотивів його вчинків. А найбільш повне та неупереджене розуміння співрозмовника стає особливо важливим в умовах правовідносин, коли вирішується доля конкретної особистості. Розвинене уміння активного слухання дозволить фахівцям-юристам правильно вибирати засоби впливу на різні об'єкти професійної діяльності, керувати цим процесом послідовно та цілеспрямовано з метою отримання оптимального результату.

Перспективу подальших розробок вбачаємо у визначенні педагогічних умов, що сприятимуть формуванню комунікативної компетентності майбутніх юристів взагалі та уміння активного слухання зокрема.

ЛІТЕРАТУРА

1. Атватор И. Я вас слушаю. — М.: Экономика, 1988. — 111 с.
2. Бедь В. В. Юридична психологія: Навч. посібник. — Львів: Новий Світ — 2000; К.: Каравела, 2002. — 376 с.
3. Вердербер, Рудольф, Вердербер, Кетлін Психологія общения. — СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2005. — 320 с.
4. Джонсон, Девід В. Удосконалення уміння спілкуватись // Практична психологія та соціальна робота. — 2004. — №9. — С. 18–35.

5. Прикладная юридическая психология: Учеб. пособие для вузов / Под ред. проф А. М. Столяренко. — М.: ЮНИТИ — ДАНА, 2001. — 639 с.
6. Реан А. А. Правила и техники общения. // В кн. Морозов А.В. Психология влияния. — СПб.: Питер, 2000. — 512 с.
7. Сидоренко Е. В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии. — СПб.: Речь, 2002. — 208 с.
8. Чуфаровский Ю. В. Юридическая психология: Учебное пособие. — М.: Право и Закон, 1997. — 320 с.

Ігор ГРЯЗНОВ,
Валерій РАЙКО

УДОСКОНАЛЕННЯ КЕРІВНИЦТВА ФОРМУВАННЯМ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ У КУРСАНТІВ-ПРИКОРДОННИКІВ

Обґрунтовано вимоги та методи до керівництва формуванням правової культури у курсантів-прикордонників. Задачами досконалення управління процесом формування правової культури курсантів є: наукові конференції, теоретичні семінари; обмін досвідом кращих викладачів і командирів курсантських підрозділів з питань управління процесом формування правової культури курсантів; надання допомоги з боку вищого керівництва у вирішенні даних питань; методичне забезпечення процесу формування правової культури курсантів; самостійна робота керівників різних рівнів над підвищенням своєї майстерності.

Дослідно-експериментальна робота показала, що розвиток та формування правової культури курсантів здійснюється тим успішніше, чим досконалішим є процес управління ним. При цьому аналіз управлінської діяльності командування академії, командирів курсантських підрозділів, викладачів кафедр свідчить, що вона має свою внутрішню логіку і певні закономірності. Дослідження підтвердило, що якщо управлінська діяльність будується з урахуванням цих закономірностей, то її результати, як правило, відповідають поставленій меті. Якщо ж у практиці управління вони не враховуються, то її результативність її залишається низькою.

Питання підвищення ефективності управлінської діяльності у навчально-виховному процесі вищих військових навчальних закладів (ВВНЗ) розглядали науковці Т. Ваколюк [1], М. Нещадим [2], Я. Подоляк [3], М. Тарнавський [4], Ю. Юрчук [5] та ін. Проте, проблема управління формуванням правової культури у майбутніх офіцерів Державної прикордонної служби України не була предметом жодного педагогічного дослідження.

Метою статті є обґрунтування вимог, керуючись якими можна значною мірою підвищити ефективність управлінської діяльності та методів, комплексне застосування яких забезпечує необхідний результат.

Вивчення проблеми показало, що управління процесом формування правової культури курсантів у ВВНЗ є спеціально здійснюваною керівництвом навчального закладу, кафедр, курсантських підрозділів і науково-педагогічним складом діяльності, спрямованою на формування у майбутніх офіцерів стійкої пізнавальної мотивації, навичок і вмінь у сфері права, а також на розвиток самої особистості як суб'єкта цієї діяльності.

Дана діяльність є складовою частиною процесу управління, який включає такі елементи:

— суб'єкти управління (керівництво ВВНЗ, кафедр, курсантських підрозділів, викладачі) є носіями управлінської діяльності;

- об'єкт управління (курсанти академії);
- канали управління (канал передачі інформації від суб'єкта до об'єкта і канал зворотного зв'язку від об'єкта до суб'єкта).

Сама ж діяльність, спрямована на управління процесом формування правової культури курсантів, має досить складну структуру і реалізується поетапно. На кожному з етапів виришуються свої особливі завдання.

Зокрема, етап визначення мети, центральною ланкою якого є прийняття управлінського рішення (програмування) і планування діяльності щодо формування правової культури курсантів, включає:

- виявлення й усвідомлення проблем, що необхідно вирішити керівництву ВВНЗ, кафедр, курсантських підрозділів, науково-педагогічному складу;

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

- збір інформації стосовно об'єкта управління і факторів, що впливають на нього;
- аналіз і оцінка відповідності початкових параметрів процесу формування правової культури курсантів їх нормативним уявленням, визначення причин відхилень початкових показників від реальності та від ідеальної моделі;
- вивчення загального характеру управлінської діяльності в академії і оцінка його відповідності вимогам педагогічної науки;
- оцінка можливостей щодо формування правової культури майбутніх офіцерів;
- визначення мети і загального задуму дій, спрямованих на формування особистого досвіду курсантів у сфері правової культури;
- вибір конкретних способів вирішення завдань, які стоять перед суб'єктами управління;
- планування дій, спрямованих на оптимізацію правової культури курсантів і повну реалізацію їх пізнавального потенціалу.

Наступним етапом досягнення поставленої мети є етап реалізації наміченої програми і плану практичної діяльності.

Під час даного етапу:

- план діяльності доводиться зацікавленим особам;
- формується готовність курсантів до ефективного формування правової культури;
- здійснюються дії, пов'язані з інформаційним, матеріально-технічним, психолого-педагогічним, методичним забезпеченням процесу формування правової культури;
- організується контроль за ходом досягнення поставленої мети.

На завершальному етапі управлінської діяльності — етапі аналізу ефективності проведеної роботи, внесення коректив у намічenu програму і план дій:

- отримані результати порівнюються з запланованими;
- виявляються допущені помилки та їх причини;
- вносяться зміни і доповнення в намічenu програму дій.

Вивчення стану управлінської діяльності щодо формування правової культури курсантів і здійснення дослідно-експериментальної роботи дали можливість обґрунтувати низку вимог, дотримання яких сприятиме підвищенню ефективності управлінської практики:

1. Будь-яке прийняте рішення повинно відповідати сучасним вимогам педагогічної науки, бути цілеспрямованим і максимально сприятливим для формування навичок і вмінь правової культури, повного розкриття пізнавального потенціалу курсанта.

Дослідження управлінської практики показує, що не завжди в прийнятих рішеннях ураховується те, який педагогічний потенціал впливу мають ці рішення, в якій мірі вони сприяють досягненню поставленої педагогічної мети. Основною причиною такого стану справ є те, що керівники, приймаючи рішення, як правило, не ставлять перед собою завдання оптимізувати процес формування правової культури.

Аналіз матеріалів підведення підсумків формування правової культури курсантів за період з 2000 по 2006 роки показав, що розглядається не якість сформованості компонентів правової культури курсантів як його результат, а просто порушення військової дисципліни, унаслідок чого прийняте рішення не завжди є педагогічно доцільним.

2. Під час управління формуванням правової культури майбутніх офіцерів необхідно поєднувати централізацію управління з наданням науково-педагогічному та командному складу ланки "начальник факультету — начальник застави" права на ініціативу.

Практика свідчить, що курсантам не байдуже, який стиль керівництва і взаємовідносин обирають педагоги і командири для управління процесом формування правової культури. Якщо у діяльності науково-педагогічного складу висока вимогливість не поєднується з повагою до особистості курсанта і його думки, відсутні елементи довіри, стимулування, придушується ініціатива, панує догматизм, то процес формування правової культури різко уповільнюється або й зовсім призупиняється.

3. Управлінська діяльність щодо формування правової культури курсантів потребує комплексного підходу.

Під час дослідження було встановлено, що найбільшої ефективності в управлінському процесі добиваються ті педагоги і командири, які вміють визначити весь комплекс цілей і

завдань, що необхідно вирішити для досягнення запланованих результатів, а також ті, які використовують у своїй діяльності весь арсенал наявних способів і засобів.

Необхідно підкреслити, що названі вимоги мають загальнометодологічний характер і поширюються на всю діяльність щодо управління навчальним процесом у ВВНЗ.

Друга група вимог охоплює більш вузьке коло питань, а саме питання розробки управлінських рішень і планування діяльності, спрямованої на формування правової культури курсантів. Вона містить такі:

1. Для забезпечення результивного вирішення проблеми формування правової культури курсантів необхідно чітко усвідомити сутність проблеми і чітко сформулювати завдання, які необхідно буде вирішувати керівникам навчально-виховного процесу всіх рівнів. Реалізація цієї вимоги передбачає розуміння:

- сутності і структури формування правової культури курсантів;
- вимог, яким має відповісти процес формування правової культури курсантів;
- факторів впливу на формування правової культури курсантів, спрямованості цього впливу, а також причин недоліків у даному процесі;
- змісту завдань, вирішення яких сприятиме підвищенню ефективності правової культури курсантів.

2. Прийняття обґрунтованого рішення повинно забезпечуватись постійним збором достовірної інформації, її оперативною обробкою і систематизацією. Це означає, що:

- необхідним є регулярне надходження інформації про стан об'єкта управління і всієї системи управління в цілому;
- інформація повинна бути об'єктивною охоплювати всі аспекти формування правової культури курсантів;
- інформація повинна піддаватися швидкому аналізу і надавати можливість прогнозування ходу формування процесу правової культури у курсантів і дій усіх осіб, які беруть участь у цьому процесі;
- обсяг інформації повинен бути достатнім для прийняття рішення й адекватним педагогічній ситуації, що склалася.

3. Рішення має бути оптимальним, тобто забезпечувати ефективне здійснення процесу формування правової культури в заданих умовах, ураховувати як позитивну, так і негативну дію всіх чинників. Оптимальність передбачає вибір таких способів організації формування правової культури у майбутніх офіцерів, які в даних умовах забезпечили б досягнення максимального результату.

4. Однією з найважливіших вимог, дотримання яких дає можливість досягти максимального результату в управлінській діяльності, є вимога забезпечення змістовності і конкретності планування.

Ця вимога означає, що під час планування діяльності, спрямованої на управління процесом розвитку пізнавальної активності, необхідно врахувати всі питання, які стоять перед керівником; чітко визначити завдання всім, хто причетний до цього процесу, узгодити їхні зусилля за метою, способами, місцем і часом; визначити конкретні заходи для досягнення поставленої мети.

5. Для забезпечення єдності дій усіх посадових осіб необхідно узгодити плани, розроблені на всіх рівнях управління (ВВНЗ, кафедра, факультет, курс, навчальна застава).

Як показала дослідно-експериментальна робота, реалізація названих вимог дає можливість досягти кращих результатів у формуванні правової культури курсантів.

Наступна група вимог стосується проблем керівництва і забезпечує практичну реалізацію наміченої програми і плану формування правової культури у майбутніх офіцерів.

1. Успішне втілення в життя програми і плану роботи передбачає цілеспрямованість і неперервність в управлінні кафедральними і курсантськими підрозділами.

Цілеспрямованість означає, що науково-педагогічний і командний склад повинні наполегливо, крок за кроком, доляючи труднощі, досягати наміченої мети.

Неперервність означає, що курсанти повинні постійно відчувати вплив педагогів і командирів на процес формування правової їх правової культури.

2. Щоб забезпечити успішне досягнення поставленої мети, необхідно виявляти вимогливість і гнучкість у процесі керівництва.

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Вимогливість означає, що прийняті рішення обов'язково має втілюватися в життя і для цього керівник відповідного рівня повинен застосувати всю владу, яку він має. Гнучкість передбачає врахування ситуацій, що склалися, а також індивідуальних особливостей курсантів при організації і проведенні занять, висуванні вимог, при заохоченнях і стягненнях.

3. Керівництво повинно базуватися на чітких і зрозумілих для підлеглих вимогах.

Кожний курсант повинен для себе чітко визначити рубежі, яких йому необхідно досягти за певний проміжок часу, а також способи вирішення поставлених завдань, перспективи вияву тих чи інших зусиль, принципи, якими керується керівник, тощо.

Крім того, на кожному з етапів формування правової культури курсант має ставити перед собою завдання, які необхідно вирішити і які не повинні суперечити попереднім настановам і вимогам керівника.

4. Як показує практика, для того, щоб процес формування правової культури курсантів був результативним і супроводжувався зростанням ефективності (якості й успішності), його необхідно всебічно забезпечити в інформаційному, психолого-педагогічному, матеріально-технічному, соціально-побутовому і культурно-дозвільному плані.

5. Необхідно умовою успішного управління процесом формування правової культури курсантів є здійснення контролю за тими змінами, що відбуваються в діяльності командного і науково-педагогічного складу.

Контроль виконує функцію стимулювання курсантів. Під час дослідження було встановлено, що саме протягом контрольних видів занять (семінарів, комплексно-тактичних занять, лабораторних, практичних занять тощо) курсанти прагнуть максимально показати свій досвід у сфері права, творчо підійти до вирішення навчальних завдань. Як показала дослідно-експериментальна робота, важливо, щоб курсант постійно відчував, що педагоги і командири тримають під контролем якість його правових знань.

Завершальними в загальній системі вимог є вимоги, що стосуються етапу аналізу ефективності і корегування програми і плану дій. Основними з них є:

1. Необхідність забезпечення об'єктивності в оцінці результатів управлінської діяльності.

2. Своєчасне внесення корективів у програму і план діяльності. Об'єктивність передбачає, насамперед, правдиву оцінку ситуації, виявлення всіх причин недостатньої ефективності вирішення управлінських завдань, визначення того, якою мірою кожна з них спричиняє появу тих чи інших недоліків в управлінській діяльності.

Своєчасність внесення корективів означає, що їх необхідно вводити тоді, коли в цьому є нагальна потреба, коли вони дадуть максимальний результат, коли з їх допомогою можна змінити ситуацію в кращу сторону.

Проведена експериментальна робота дала можливість виявити методи, комплексне застосування яких забезпечує необхідний результат. Зазначені методи складають три групи:

1. Група методів розробки управлінських рішень та їх підготовки до практичної реалізації:

– методи збору інформації, необхідної для прийняття рішення (спостереження, бесіда, опитування, аналіз документів, вивчення результатів формування правової культури курсантів тощо);

– методи розробки “ідеальної правової культури” сформованості правової культури курсантів та її розвитку (моделювання);

– методи прийняття управлінських рішень, спрямованих на розвиток процесу формування правової культури (колегіальний, одноосібний, змішаний);

– методи підготовки прийнятого рішення до його практичної реалізації (планування);

2. Група методів керівництва:

– організаційно-розпорядні методи (доведення рішення до виконавців, постановка персональних завдань викладачам і командирам, здійснення контролю тощо);

– психолого-педагогічні методи (розв'яснення суті поставлених завдань і способів їх вирішення; інформаційне, матеріально-технічне, соціально-побутове, культурно-дозвільне забезпечення навчального процесу; надання необхідної допомоги командному і викладацькому складу, курсантам; моральне і матеріальне стимулювання всіх учасників педагогічного процесу тощо).

3. Група методів корегування прийнятих управлінських рішень (внесення змін і доповнень у програму дій).

Як показало дослідження, удосконалення управління процесом формування правової культури курсантів означає якісне покращання управлінської діяльності з боку командування фахультетів, командирів курсантських підрозділів і викладацького складу.

Під час вирішення завдань удосконалення управлінської діяльності, дослідно-експериментальну роботу було спрямовано на усунення невідповідності між реальною управлінською практикою і розробленими рекомендаціями.

У зв'язку з тим, що управлінська діяльність пов'язана з виконанням певних функцій, то під час експериментальної роботи проводились заходи, які були спрямовані на опанування науково-педагогічним і командним складом методики їх успішної реалізації. До таких функцій належать:

1. Аналітична, яка полягає в аналізі психологічної готовності курсантів до ефективного засвоєння правових знань; вивчення причин, що негативно впливають на процес становлення і розвитку особистого досвіду курсантів у сфері права, а також виявлення його елементів у повсякденному навчанні; дослідження ефективності управлінської діяльності та її внутрішніх механізмів.

2. Прогностична, яка виявляється у визначенні можливого ходу формування правової культури курсантів під впливом різних чинників.

3. Конструктивно-проектувальна, яка полягає в тому, щоб прийняти високорезультативне управлінське рішення, що дасть можливість оптимально вирішити завдання, які стоять перед керівниками будь-якого рівня.

4. Організаторська, яка забезпечує узгоджені і цільові дії всіх осіб, причетних до процесу формування правової культури курсантів.

5. Контрольно-корегувальна, яка полягає в здійсненні ефективного контролю за ходом формування правової культури курсантів і своєчасному внесенні в управлінське рішення необхідних корективів.

Основними заходами удосконалення управління процесом формування правової культури курсантів стали:

— наукові конференції, теоретичні семінари, що проводилися в масштабі ВВНЗ із начальниками кафедр, викладачами, командирами курсантських підрозділів і офіцерами навчального відділу;

— обмін досвідом кращих викладачів і командирів курсантських підрозділів з питань управління процесом формування правової культури курсантів;

— надання допомоги з боку вищого керівництва у вирішенні даних питань;

— методичне забезпечення процесу формування правової культури курсантів;

— самостійна робота керівників різних рівнів над підвищенням своєї майстерності.

Таким чином, дослідження показало, що цілеспрямована робота щодо удосконалення управління процесом формування правової культури курсантів позитивно впливає на збагачення особистого досвіду курсанта в цій сфері, якість правових знань та успішність, а власне управління посідає центральне місце в системі заходів, що забезпечують успішне вирішення проблем формування правової культури майбутніх офіцерів-прикордонників.

Продовжити дослідження доцільно за такими напрямками: поглиблення правових знань майбутніх офіцерів-прикордонників у навчально-виховному та вищих навчальних закладах; правове виховання як складова формування правової культури у курсантів-прикордонників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ваколюк Т.В. Педагогічні умови інтенсивного навчання іноземної мови курсантів-прикордонників: Дис... канд. пед. наук: 13.00.04. — Хмельницький, 2003. — 199 с.
2. Нещадим М.І. Військова освіта України: історія, теорія, методологія, практика: Автореф. дис... д-ра пед. наук 13.00.04 / Ін-т пед. та психол. проф. освіти АПН України. — К., 2002. — 56 с.
3. Подоляк Я.В. Личность и коллектив: психология военного управления. — М.: Воениздат, 1989. — 350 с.
4. Тарнавський М. М. Формування культури управлінської діяльності у майбутніх офіцерів: Автореф. дис... канд. пед. наук / НАПВУ. — Хмельницький, 2001. — 18 с.
5. Юрчук Ю.Г. Педагогічні умови розвитку культури учіння майбутніх офіцерів внутрішніх військ МВС України: Дис. ... канд. пед. наук: 20.02.02. — Хмельницький, 2000. — 209 с.

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Наталія ВІХРУЩ

ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТУ УКРАЇНСЬКИХ ШКОЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ У ГАЛИЧИНІ (НА МАТЕРІАЛІ ЛЬВІВСЬКОГО ЧАСОПИСУ "УЧИТЕЛЬ" 1889–1913 РР.)

У статті проаналізовано публікації про шкільні підручники у Галичині в часописі "Учитель" (1889–1913 рр.) та з'ясуванні основних напрямків тогочасного змісту освіти. У цей час спостерігався значний поступ на нові творення та вдосконалення шкільних підручників. На сторінках часопису "Учитель" пожвавилася критика шкільних підручників, що мала позитивний вплив, оскільки вказувала на хиби, яким слід було уникати при написанні нових підручників. Також автори статей намагались ознайомити читачів з особливостями змісту шкільних підручників зарубіжних країн і заохочували включати у підручники теми, що були би цікавими для учнів. Okрім критичних зауважень, читачі часопису мали змогу обмірювати позитивні характеристики підручників, які видавалися від 1893 р.

Проблема забезпечення школярів якісними підручниками нині є актуальною, якою вона була й на зламі ХІХ–ХХ ст. Процес творення шкільних підручників безперервний і ґрунтуються на врахуванні позитивного досвіду минулих періодів і сучасних тенденцій суспільного розвитку.

Дослідники В. Бейлісон, В. Безпалько, Д. Зуев займалися питаннями структури підручника. Роль і місце підручника в навчальному і художньому відображені у працях І. Підласого та А. Полякової. Я. Кодлюк досліджувала підручникотворення у початковій освіті. В історичному аспекті шкільний підручник вивчали Л. Баїк, Т. Завгородній, І. Курляк, Б. Ступарик.

Мета статті полягає в аналізі публікацій про шкільні підручники в часописі "Учитель" та з'ясуванні основних напрямків тогочасного змісту освіти.

Відповідно до закону 1889 р., який передбачав перегляд наукового плану для народних шкіл, виникла потреба поділу шкільних підручників для сільських і міських народних шкіл, що зумовлювалося різним психічним рівнем у сільських і міських дітей. У 1-му класі достатньо було одного підручника для міських і сільських шкіл, оскільки процес навчання на цьому етапі був однаковим. У 2-му класі був бажаним поділ: у другій частині букваря для сільських шкіл — розповіді про школу, хату, город, поле, долину, ліс і т. д.; для міських шкіл — про школу, кам'яницю, вулицю, ринок тощо. У старших класах потреба поділу була чітко виражена. Сільські діти краще сприймали моральні оповідання про село, а міські — про місто [20, 118].

У книжках для другої краєвої мови містились уривки з "реалій" і природних наук, а розповідей, за допомогою яких найлегше можна вивчити мову, не було. В початкових класах уривки повинні бути короткі, цікаво написані з щоденно вживаними словами, щоб учителі не витрачав часу на пояснення слів. У перших уривках такої книжки потрібно добирати слова найбільш подібні до слів викладової мови [20, 119].

Задля часопису "Учитель" вважали за доцільне в першій частині підручника з викладової мови помістити розповіді морального змісту, які б чергувалися з віршами, а в другій — подати найдокладніші ілюстрації до натуральної історії. До уривків з географії варто додати карти Австрії, Європи і півкуль Землі, до уривків з фізики — ілюстрації приладів [20, 119].

Аналізуючи шкільні читанки для 2-го і 3-го класів, Ю. Ловицький зазначав, що мова в читанці для 2-го класу була занадто складною і при її укладанні мало зверталося уваги на поступовість. Так, доцільніше було би спочатку описати домашніх тварин, а потім диких, спочатку — домашніх птахів, а потім кілька відлітаючих, а також додати описи ластівки і травневого хреща [11, 149]. Основними зауваженнями педагога були: заскладнені пояснення, багато невідомих понять, невідповідність рівню розвитку дитини (матеріал, включений до читанки для 2-го класу, повинен бути в читанці для 3-го класу), сухе представлення, уривки

потребували перерозміщення, обидві читанки не враховували вимог наукового плану щодо географії.

З читанки для 2-го класу діти могли дізнатися багато “премудрих” відомостей, але не мали нагоди ознайомитися з найважливішими географічними поняттями: рідним краєм Австро-Угорською монархією, продукцією краю та звичаями і традиціями його мешканців. Ця читанка містила лише 2 історичні уривки — про життя австрійських володарів (66 “Похорон жебрака”, 123 “Йосиф II”) — і не мала жодного уривка з історії нашого народу. Друга частина уривка 123 “Йосиф II” не сприймалася дітьми, оскільки зображена подія була ім чужою. Замість зосередження уваги на моральному значенні цієї події необхідно було у процесі навчання з’ясовувати такі поняття, як поштова станція, поштмейстер, портрет, з якими подія була пов’язана, і незрозумілі для дітей ситуації. Головна думка цього оповідання не була дітям зrozумілою [11, 165].

Серед переваг шкільних читанок для 3-го класу Ю. Ловицький зазначив, що у них краще згруповани уривки. Спочатку були розміщені уривки, що стосувалися Галичини, потім — про Австро-Угорську імперію, Європу й інші частини світу, а далі — про такі поняття, як моря, озера, річки, земля, небесні тіла. Однак діти в 3-му класі не могли знайти в своїй читанці фізичних і етнографічних відомостей про Європу, землю, небесні тіла [11, 165].

В читанці для 3-го класу містилося 15 історичних уривків (8 стосувалися історії Австро-Угорщини і 7 — історії Русі). Дивним Ю. Ловицькому здавалось те, що з історії Русі в 5 уривках обговорювався княжий період і невже за часів, коли Русь була під владою Тата, не було жодного русина, життя і вчинки якого можна було би дітям представити як зразок побожності, хоробрості, патріотизму й інших чеснот [11, 165].

Перший віце-президент Крайової шкільної ради М. Бобжинський висловив думку, що шкільні книжки не повинні містити ніяких політичних прикрас, щоб у польських читанках розглядалися руські речі, а в руських читанках — і та [1, 341].

Щоб зарадити недостатній кількості підручників з ботаніки для 5-го класу, професор І. Верхратський погодився перекласти українською мовою ботаніку О. Ростафіньського. Він визнав, що підручники з ботаніки для 2-го класу, перекладені ним більше 18 років тому, потребували заміни, бо в деяких частинах не було новіших дослідів. І. Верхратський також зазначив, що кількінадцять років до того часу була тенденція писати шкільні книжки якнайширше, згодом провідною стала тенденція писати їх якнайкоротше, в результаті чого певні назви повинні зникнути зі шкільної термінології [6, 11–12].

Д. Чеховський рекомендував, що при вивченні німецької мови в 1-му класі за підручником Германа-Петеленца-Калитовського доцільним було б упорядкувати слова по-іншому, усунути маловживані конструкції та друкарські похибки, а також звертав увагу на те, що в словнику бракувало багато слів, при деяких словах треба було б подати з огляду на текст ще одне відповідне закінчення, словник інколи не узгоджувався з текстом [23, 273].

У латинських вправах Самолевича-Солтисіка-Цеглинського Д. Чеховський радив байки, розповіді та описи помістити не в кінці, а між уривками, як у вправах Гавлера і Шандлера, та переглянути словничок, який подавав кількаразів одне і те ж слово [23, 274].

Д. Чеховский зазначив, что “Вправи латинські для класи II гімназіальної”, перекладені В. Коцковським, мали багато хиб. Їхні полягали в тому, що автор і перекладач часто наближували польський та український тексти до латинського, щоб учні мали вже готовий латинський порядок слів і конструкцію [22, 257].

В. Балей вважав, що певні уривки в шкільних читанках не мали жодної вартості з морального і педагогічного погляду [2, 319–321].

В. Ратальський зазначав, що в читанці на 3-й і 4-й навчальні роки не було найменшого натяку на історію та вважав за доцільне помістити на початку короткий опис життя русинів (українців) під Австрією як вступ до загального змісту в читанці на 5-і і 6-1 навчальні роки. і на закінчення подати оповідання про найважливіші винаходи, що призвело би до змін у суспільному житті [21, 386].

Відповідно до плану наук у 3-му класі (5-й і 6-й навчальні роки), що зобов’явував вивчати оповідання з краєвої, австрійської та світової історії, а також обов’язки і права громадян держави, В. Ратальський рекомендував розширити зміст історичних уривків, подати яскраві

події епох, ширший опис Русі за князівського панування, відомості про Русь під владою Литви і Туру, більше інформації про Україну та її героїв [21, 387].

Зміна руського (українського) етимологічного правопису на фонетичний спонукала Крайову шкільну раду до зміни книжок, що використовувались у школах. Буквар, укладений одним вчителем, не відповідав педагогічним вимогам, тому Крайова шкільна влада доручила укладення нового практичнішого букваря окремій комісії з 6 учителів під керівництвом краївого шкільнного інспектора, доктора права С. Дністрянського. Комісія запросила учителів надсилати свої побажання і вказівки. Новий буквар був виданий у липні 1893 р. [8, 309].

А. Домбровський визначив переваги нового букваря над старим:

- малюнки для вправ систематично впорядковані, збільшені;
- у графічній частині витриманий один спосіб писання при всіх буквах, який був найпростішим;
- усі писані букви в новому букварі були більші, гарніші, виразніші і написані за правилами каліграфії;
- подавалася відповідна ілюстрація до кожної нової букви, а для ілюстрацій вибрано предмети, що могли зацікавити дітей і долучитися до практичної науки (сани, риба, лиси, ножиці, перо, гуси, цапи, яблуко) тощо;
- речення з “відрваним” змістом, які розпорошували уяву школярів, було замінено цілісними повчальними уривками;
- додано народний гімн;
- майже на половину зменшено другу частину букваря (з 25 до 13 карток), щоб учитель міг за один навчальний рік цей буквар закінчити [8, 309–311].

У 1893–1894 р. розпочався новий етап в розвитку українського шкільництва в Галичині внаслідок зміни шкільних наукових планів і підручників відповідно до нових планів. Зміст нових книжок був набагато кращим, бо відповідав обставинам життя, освіти і поняттям нашого народу.

Коли старий план передбачав емпіричну елементарну освіту і базувався в усьому на підручниках, новий план вимагав релігійного, морального, естетичного виховання і патріотичних почуттів, почуття обов’язку та любові до праці, шанування свого стану. Новий план мав на меті “боротьбу з всіма блуддами і похибками, релігійним і моральним занепадом, який мав місце серед тодішньої суспільності” [18, 65].

Нові підручники були поділені на дві частини. Перша містила розповіді морального змісту, а друга — відомості про події та природу. У другій частині уривки були розміщені відповідно до пори року, отже, ці підручники можна було вводити в школі лише з початком навчального року. Хто на початку року нових підручників не ввів, той до кінця року вчився за старими [18, 65–67].

Матеріал у старих підручниках був так розпорошений, що часто навіть здібний учитель губився і вибирав те, що вважав за доцільне. До чого б учень не брався, все потребувало пояснення та розширення, і це також робив кожний учитель на свій погляд і смак.

П. Банак зазначав, що книжка “Школа народна Ч. II”, призначена для шкіл ІІ ступеня з українською мовою викладання, містила 165 уривків, які були розміщені згідно з трьома головними принципами: від речей близьких до дальших, від знаних до незнаних, від окремих до складніших. Стиль книги був легким. У тій книжці були подані початки історії та географії, чого раніше в подібних книжках не було, та більше уривків патріотичного змісту: 2 “Рідна хата”, 17 “Яка твоя матерна мова?”, 18 “Рідна мова”, 55 “Київ, найстарше руське місто”, 162 “Люби землю рідну” [3, 91].

Розпорядженням Крайової шкільної ради від 20 травня 1893 р. для шкіл з українською мовою призначено на ступень III польську книжку “Szkółka dla młodzieży. Część III”, а на ступінь IV — “Szkółka dla młodzieży. Część IV” [13, 174]. Перша з них містила в першій частині 80 уривків морального змісту, однак вони були складними для дітей.

План не дозволяв змінювати порядок уривків, ні їх зміст, а також додавати подробиці, яких не було у відповідних уривках книжки.

Друга частина цієї читанки містила 44 уривки з географії, 33 — з історії, 45 — з природних наук, 56 поезій і 9 уривків-розповідей. Історичні уривки представляли події переважно з польської історії епохи Середньовіччя, було 3 уривки з української історії, 7 — з австрійської і 1 — із світової. На те, щоб пройти всі уривки, необхідно було 240 годин, а план давав 160 [13, 175].

У першій частині читанки "Szkoła dla młodzieży. Część IV" поміщено 60 уривків морального змісту, з них 31 прозовий і 29 віршів. У цій частині було всього 144 уривки: 34 географічного змісту, 32 — історичного, 45 — природничого, 3 розповіді і 30 віршів [13, 199–200]. Природничі уривки охоплювали відомості з зоології, ботаніки, мінералогії, фізики, господарства і технології, гігієни.

Читанка "Школа народна. Ч. IV" складалася з двох частин: I — з уривками поетичні уривки змісту морального; II — "річеві" уривки, що трактували географію, історію, господарство, природні науки, гігієну. В першій частині було 29 прозаїчних і 29 поетичних уривків. Друга частина мала 135 уривків — 110 прозаїчних і 25 поетичних. Серед прозаїчних уривків було 29 географічного змісту, 11 — з історії рідного краю, 14 — з австрійської історії, 6 — про устрій краю і держави, 16 — із сільського господарства, 22 — з природних наук, 9 — з гігієни, 2 — про винаходи [10, 10–11].

"Школа народна. Ч. III" була складена повністю за зразком польської читанки "Szkoła. Cz. III" і ділилася на дві частини; в першій були поміщені моральні уривки, а в другій — "річеві" [16, 34].

На зразок "Szkoły. Cz. IV" укладено "Школу народну. Ч. IV". В ній добір віршів був кращим [16, 49]. Я. Миколаєвич звертав увагу на невдалий переклад окремих віршів. Із прозаїчних уривків у першій частині два видрукувані церковнослов'янською азбukoю, щоб діти руського обряду вчилися читати церковні книжки.

Друга частина була перекладом уривків польської читанки і містила лише кілька самостійно написаних уривків. У 25 історичних уривках описувалися події з історії Галичини та Австрії. Період XVI–XVII ст. представлений за польською книжкою. В уривку 55 "Унія Люблинська" описане завоювання Русі як "великодушне добродійство безкорисне" та зазначено, що Литва і Польща допомогли Русі у визволенні від татарського ярма. Цікавим було те, що в українській читанці про громадянську війну за часів Б. Хмельницького не згадувалося, а в польській читанці ця інформація подавалася [16, 53–54].

Я. Миколаєвич вважав деякі географічні уривки зайвими і рекомендував подати більше інформації про частини світу, а саме: Азію, Африку, Америку та Австралію, плоди їх і мешканців, а також про Палестину як місце проживання Спасителя [16, 54].

46 уривків з природних наук і господарства давали дітям достатньо знань про сільське господарство. Однак перекладач замість того, щоб запитати людей, як називали на Русі різні частини водяного млина, вписав до української книжки польську термінологію [16, 54].

Хоча "Ботаніка на вищі класи школ середніх", яку на основі підручника О. Ростафінського склав І. Верхратський, була переважно перекладом польського підручника, все ж вона не втратила для галицьких українців своєї вартості. Підручник був науково трактований і подавав відомості з анатомії, фізіології і систематики рослин, мав ясний, доступний кожному виклад [4, 47].

Шкільні підручники, що використовувались для вивчення натуральної історії в середніх школах, писав або перекладав І. Верхратський. Мова в цих підручниках була класичною. А. Глодзинський рекомендував помістити в цих підручниках ілюстрації до тексту [7, 106].

І. Петришин, переглядаючи вірші, поміщені в українській "Шкілці. Ч. IV", вважав 17 віршів або зовсім непридатними, або для дітей на цьому рівні навчання невідповідними (деякі були не логічними, деякі піджодили лише для малих дітей, зміст деяких було важко зрозуміти, деякі були невдало відтворені з польської мови).

Із 36 більш менш відповідних віршів він відзначав:

- 6 пісень, які доречно було доповнити церковними і світськими піснями;
- 20 уривків релігійно-морального та обрядового змісту, кількість яких вважав достатньою;
- 10 природописних, звичаєвих та історичних уривків, (до звичаєвих рекомендував додати хоча б одну щедрівку, одну гагілку, а замість тексту "У жнива" або "Обжинки" вважав за краще помістити одну народну пісню женців. З історичних уривків була лише одна дума "На Чорному морі". І. Петришин пропонував додати поезію з княжого періоду, хоча б частину із "Слова о полку Ігоревім", одну — з татарського лихоліття і одну — з часів козаччини, наприклад "Думу", взяту з "Невольника" Т. Шевченка) [19, 161–164].

Автор рекомендував не забувати, що діти більше, ніж старші люди, люблять також попри поважні речі почуті дещо веселе. Для цього варто помістити 2–3 співомовки С. Руданського та ще

якось гумористичну казку І. Франка, наприклад “Медведеву пригоду” з ілюстраціями або “Лисову пригоду”, навіть без ілюстрацій, що були поміщені в журналі “Дзвінок” за 1894 р. [19, 164].

Аналізуючи “Методику в школі народній. Ч. II. Наука наглядна”, написану М. Гаврищуком, Я. Миколаєвич зробив висновок, що вартість цієї книжки полягає у доборі і логічному впорядкуванні заголовків обговорюваних предметів. На початку він не радив послуговуватися малюнками тих предметів, яких діти не мали нагоди бачити. Не вважав за доцільне говорити на цьому ступені про легені, гітару, фортепіано, трамвай, кораблі.

При навчанні наочному, як і при пізнішій “реалії” науці, рекомендував індукційний метод (від конкретних предметів до загальних правил і понять). Діючи індукційно, треба описати когута, курку, індика, качку, а потім подати загальну назву, а в книжці було навпаки [14, 285].

Я. Миколаєвич, порівнюючи “Школу народну. Ч. I. (Буквар)” з “Читанкою і граматикою для шкіл народних. Ч. І” (такий заголовок мав буковинський “Буквар”), зазначав, що галицький “Буквар” включав матеріал, який треба було пройти протягом одного року, а буковинська “Читанка” призначена на два роки науки, тому в кінці подавався методично оброблений граматичний матеріал, при графіці : : : : лінії [15, 156].

Найважливішим нововведенням буковинського “Букваря” було подавання біля малої графіки великих друкованих букв. Автор вважав, що, взявши до уваги загальні дидактичні засади і особливі країові відносини, було доцільним вивчати спочатку всі малі писані букви, а потім великі друковані [15, 157].

На початку буковинської “Читанки” подавалися такі слова для писання і читання, котрі досвідчений педагог вважав занадто складними, існували неузгодженість при доборі підставних слів.

Серед переваг буковинської “Читанки” Я. Миколаєвич відзначав:

- діти окремо пізнавали м'які самозвуки та їх написання, окремо трактувалося позначення попереднього співзвучка через самозвук;
- при науці великих букв кожна становила окрему лекцію і мала свою сторінку [15, 185].

Буквар подавав у кожній групі вправ з читання логічно пов'язані оповідання або описи, а читанка містила окремі речення, переважно прислів'я.

Г. Маланчук вважав за доцільне у другому виданні “Школи народної. Ч. II” помістити кілька уривків з історії Русі, наприклад про Олега (“Віщий Олег”), боротьбу з печенігами. В польській читанці було 199 уривків, а в руській лише 164. Більша кількість уривків давала змогу вибору. Вірші були країцими від оповідань. Оскільки пам'ять найкраще виробляється на прозових уривках, педагог рекомендував кілька прозових уривків помістити на зразок “Найгіршого сироти”, тобто написаних “красною і звучною мовою”, короткими реченнями і щоб описували природу, схід і захід сонця, пожежу, повінь тощо, або історично-етичних уривків, які б, крім пам'яті, розвивали фантазію й етичні та моральні почуття [12, 220–221].

I. Верхратський, порівнюючи книгу “Руска правопись зі словарцем” 1904 р. з попереднім виданням, визнав незаперечний поступ не лише в обсязі, а й у змісті. Нове видання складалося з двох частин: I — “Правописні правила” і II — “Словарець”. Перша частина містила правила орфографії, а друга включала найпотребніші вирази розмовної мови і найважливіші наукові терміни з граматики, географії, історії, алгебри, геометрії, астрономії, хімії, соматології, зоології, ботаніки, мінералогії, логіки, психології, педагогіки, гімнастики, музики, рисунків, каліграфії, господарства, гігієни, медицини з наведенням відповідних польських слів [5, 310].

T. Морозенко дотримувався думки, що “в шкільних підручниках було видно лише застій”, і вважав, що нове видання відрізнялося від попереднього лише новими віршами [17, 118].

На думку I. Ющишина, M. Яки мовський — автор “Німецко-руського словарця до “Початків німецького язика” для третьої класи народних шкіл (Станіславів, 1914) — дуже скромно сказав про свою невеличку працю: це не словник, а “знамените ядерне і методичне переведення та пояснення усього наукового матеріалу з особливим наголосом на німецькому словотворі і флексії” [24, 127]. Серед недоліків зазначив відсутність наголосів у німецькій та українській мовах, висловив побажання “українізувати” деякі слова і звороти.

O. Іваничук вважав причиною невдоволення учителів шкільними підручниками те, що останні ускладнювали роботу вчителя своїм обсягом, численними невідповідними уривками,

“сухим і тенденційним змістом, замотаним, неприєстованим до інтелектуального розвитку дітей стилем”, термінами та довгими реченнями. Головною їх хибою він вважав те, що науковий матеріал представляли сухо, а моральний — тенденційно, чим не спричинялися до розбудження цікавості до книжок і самостійного читання поза школою [9, 10].

О. Іваничук визначав підручник не лише як підвальну й осередок шкільної науки, а і як основу для формування світогляду і знань народу [9, 80].

На його думку, більшість українських шкільних читанок мала альманаховий, майже безсистемний характер. Система яку в них подекуди вбачали, — це “загальноперепроваджений поділ між моральним і науковим матеріалом”, а також пристосування порядку уривків до пори року і календаря. Аналогічні підручники в інших народів, наприклад, у німців, відзначалися своєю систематичністю. В німецьких підручниках уривки гарно згруповані відповідно до своєї провідної думки. Кожна група уривків становила певну цілість, що мала спільну мету, а кожний окремий уступ був взірцем гарного стилю, простого вислову і зрозумілої кожному думки. Моралізуюча тенденція більшості наших уривків у німецьких підручниках була замінена життєвою правдою або казкою з тваринного світу.

О. Іваничук зауважив, що характерною особливістю майже всіх підручників інших народів було те, що уривки підписані авторами [9, 82].

На його думку, всі підручники укладалися за одним шаблоном і мали за мету ввести дитину в те життя, що мало якнайменше спільнога з дитинством. О. Іваничук рекомендував, щоб упорядники майбутніх підручників старалися дати дітям книжку, яка їх передусім зацікавить, буде для них повністю зрозумілою і пристосованою до їхнього розумового розвитку [9, 84].

У 1889–1913 рр. спостерігався значний поступ на ниві творення та вдосконалення шкільних підручників. На сторінках часопису “Учитель” пожвавилася критика шкільних підручників, що мала позитивний вплив, оскільки вказувала на хиби, яких слід було уникати при написанні нових підручників. Також автори статей намагались ознакомити читачів з особливостями змісту шкільних підручників зарубіжних країн і заохочували включати у підручники теми, що були би цікавими для учнів. Okрім критичних зауважень, читачі часопису мали змогу обмірювати позитивні характеристики підручників, які видалися від 1893 р.

ЛІТЕРАТУРА

1. Анкета в справе руских книжок шкільних // Учитель. — 1891. — № 22. — С. 341–345.
2. Балей В. Уваги над деякими уступами в читанках шкільних // Учитель. — 1892. — № 20. — С. 319–321.
3. Банах П. Короткий перегляд книжки “Школа народна. Ч. II” // Учитель. — 1895. — № 6. — С. 91–93.
4. В. Ш. Ботаніка на висці класи школ середніх після учебника д-ра О. Ростафінського. Владив Іван Верхратський. Львів, 1896. (Бібліографія) // Учитель. — 1897. — № 3. — С. 47.
5. Верхратський І. Рецензия книжечки “Руска правописъ зі словарцемъ” приписаної Вис. ц. к Радою Шкільною краєвою для ужитку школ // Учитель. — 1905. — № 20. — С. 310–314.
6. Верхратський І. Спростоване проф. Ив. Верхратского до спровоздання анкети въ справе рускихъ книжокъ шкільныхъ пом. въ 22 «Учителя» // Учитель. — 1892. — № 1. — С. 11–12.
7. Глодзинський А. Рускі підручники шкільні до науки історії натуральної в школах середніх // Учитель. — 1897. — № 7. — С. 105–107.
8. Домбровський А. Руский буквар в новім виданні // Учитель. — 1893. — № 20. — С. 309–311.
9. Іваничук О. Децио про шкільні підручники // Учитель. — № 1. — С. 8–10; № 6. — С. 80–84.
10. Кокуревич О. Про зміст і спосіб ужиття підручника шкільного п. з. Школа народна Ч IV Львів 1895. Накладом ц. к. видавництва руских книжок шкільних // Учитель. — 1896. — № 1. — С. 10–14.
11. Ловицький Ю. Деякі заметки дотyкаючі укладу шкільныхъ читанокъ для II і III кл., зъ особливымъ узглядненемъ школъ 1- и 2-класовихъ шкільныхъ // Учитель. — 1891. — № 9. — С. 133–137; № 10. — С. 147–151; № 11. — С. 163–166.
12. Маланчук І. Кілька заміток до “Школи народної” Ч. II // Учитель. — 1905. — № 14. — С. 220–221.
13. Миколаєвич Як. Децио про читанки шкільні // Учитель. — 1894. — № 12. — С. 173–178; № 13. — С. 199–203.
14. Миколаєвич Я. Оцінка. Методика в школі народній. Ч. II. Наука наглядна. Написав Мик Гаврищук. Видане тов “Руська Школа”, книжка б. Чернівці. 1901 стор. 116+6 стор. образків // Учитель. — 1901. — № 18. — С. 283–286.
15. Миколаєвич Я. Про Буквар // Учитель. — 1905. — № 11. — С. 155–158; № 12. — С. 184–187.

16. Миколаєвич Я. Школа народна Ч. III і IV // Учитель. — 1896. — № 3. — С. 33–37; № 4. — С. 49–54.
17. Морозенко Т. Критичний розгляд шкільних читанок // Учитель. — 1913. — № 4. — С. 118–120.
18. Новий плян шкільний і підручники (Відміт Д. Дмитерка на загальних зборах товариства педагогічного у Львові дnia 1 (новий стиль) лютого 1894 р.) // Учитель. — 1894. — № 5. — С. 65–67.
19. Петришин І. Критичний перегляд стишків поміщеніх в рускій “Шкілці Ч. IV” // Учитель. — 1899. — № 11. — С. 161–164.
20. Про шкільні підручники для народних шкіл // Учитель. — 1891. — № 8. — С. 118–120.
21. Ратальський В. О скілько істория оживляє, образує, загріває, підносить і взміцнює прикмети душі, та чи відповідають тій цілі читанки шкільні? // Учитель. — 1892. — № 24. — С. 385–387.
22. Чеховский Д. Кілька уваг про “Вправи латинські для класи II гімназіяльної” // Учитель. — 1895. — № 16–17. — С. 257–263.
23. Чеховский Д. Уваги над підручниками 1) Вправи Германа-Петеленца-Калитовского, 2) Лат. вправи Самолевича-Солтисіка-Цеглинського, 3) Лат. граматика Самолевича-Цеглинського // Учитель. — 1892. — № 16–17. — С. 273–276.
24. Ющишин І. Критика і бібліографія. Маріян Якимовський. Німецько-руський словарець до “Початків німецького язика” для третьої класи народних школ. Ст. 45. — Станіславів, 1914 // Учитель. — 1913. — № 4. — С. 127–128.

Геннадій КОВАЛЬЧУК

ДОСВІД ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ У 1920-1930-І РОКИ В КОНТЕКСТІ ВИХОВНОЇ РОБОТИ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ УКРАЇНИ

У статті здійснена спроба наукового аналізу досвіду роботи освітніх закладів 20-30-х років ХХ ст. у справі організації трудового виховання учнів. Уроки досліджуваної проблеми автор розглядає у контексті виховної роботи сучасної школи.

Вивчаючи процес становлення в Україні системи трудового виховання, великий науковий інтерес становить період 1920–1930-х рр. Аналіз вказаної проблеми в минулі роки не лише дозволяє охарактеризувати шляхи розв'язання цього питання, що є достатньо важливим здобутком, а й дати йому науково обґрунтовану прогностичну оцінку, сприяти формуванню нової, виваженої освітньої політики щодо розбудови національної школи.

Аналізуючи літературу того часу, можна погодитися з думкою П. Атурова і В. Полякова, що реформування школи, в якій трудовий принцип був головним у навчанні та професійній підготовці школярів, частково підмінювався ідеологічними аксіомами та гаслами: “Добре організоване праця підлітків, дух колективізму повинні практично навчати дітей науці та життю”, “Кожен учень повинен отримати трудову загартованість”, “Рішення грандіозних завдань якісного вдосконалення всіх сторін життя нашого суспільства на основі прискорення соціально-економічного розвитку країни прямо пов’язано з рівнем кваліфікації та професійної підготовки підростаючого покоління” тощо [1, 3].

Ці тенденції розвитку історико-педагогічного процесу першої третини ХХ ст., зокрема педагогічний досвід трудового виховання у 20–30-х роках, відображені у наукових пошуках сучасних дослідників (А. Вижущ, С. Дем'янчук, В. Дідух, В. Кухарський, М. Левківський, І. Лікарчук, В. Майдзігон, С. Мазуренко, Д. Тхоржевський та ін.). Вони розглядають різні аспекти історії становлення і розвитку системи підготовки школярів, певні закономірності у трудовому навчанні і вихованні учнів на різних етапах розвитку українського шкільництва кінця XIX — середини ХХ ст. Однак нині трудове виховання учнів у структурі всього навчального-виховного процесу потребує окремого розгляду згідно з сучасними підходами до розвитку педагогічної науки та національного шкільництва.

Мета статті — дослідити основні тенденції становлення і розвитку системи трудового виховання учнів крізь призму сьогодення, адже на початку ХХІ ст. національна система освіти знову стоїть перед вибором шляху її подальшого розвитку. Враховуючи, що названий період характеризувався активним пошуком ефективних форм і методів трудового навчання та виховання, наповненням його тим змістом, який необхідний для виховання майбутніх громадян

України, і зумовило проаналізувати досвід і уроки досліджуваної нами проблеми у контексті виховної роботи сучасної школи.

Сьогодні не лише історики педагогіки звертаються до науково-педагогічного аналізу цього періоду, але й педагоги та педагоги-практики творчо запозичують деякі методи та форми, що широко застосовувались у навчально-виховному процесі в 1920–1930 рр. Так, метод проектів у сучасному концептуальному підході покладений в основу нових експериментальних програм з трудового навчання для учнів V–IX класів. У створенні програм беруть участь фахівці з трудового навчання — педагоги, методисти, вчителі, викладачі вузів. Розробники програм намагаються зберегти все краще, що сформувалося у 1920–1930 роках у системі підготовки підготовки школярів, надати предмету трудового навчання не декларовану, а практичну спрямованість.

Початок демократичних перетворень в Україні засвідчив не лише досягнення, а й недоліки, зокрема для сучасної системи трудового виховання учнів. Дають про себе знати, зокрема факти розвалу матеріальної бази трудового навчання, самоусунення колишніх підшefних підприємств від школи, а вчителів — від проблем трудового виховання учнів, підміна підготовки до продуктивної праці підготовкою до подальшого навчання, відсутність належного методичного забезпечення розвитку технічної творчості учнів, зменшення граничної наповнюваності класів для поділу на підгрупи тощо. Громадськість і науковців непокоїть нездовільний стан трудової підготовки школярів, недостатня їх політехнічна озброєність, слабка увага до питань диференціації та індивідуалізації трудового навчання, неготовність учнів до узагальнення і систематизації знань про технічні об'єкти, необізнаність у питаннях застосування набутих знань на практиці і т.д.

В зв'язку з цим на сучасному етапі реформування шкільної освіти в Україні одним з головних завдань є забезпечення професійного самовизначення учнів та їх підготовка до майбутньої професійної діяльності. Підвищення ролі заняття з трудового навчання у справі профорієнтації учнів відповідає меті і змісту сучасної освіти, оскільки, готовуючи учнів до свідомого вибору професії, вирішується основне виховне завдання — підготовка їх до праці і життя, формування моральної, трудової життєтворчої мотивації, активної громадянської і професійної позиції. Цю паралель можна простежити у діяльності педагогічних колективів Павлівської ЗОШ та Богданівської ЗОШ № 1 Кіровоградської області і Сахнівської ЗОШ Черкаської області, започатковану відомими педагогами і керівниками В. Сухомлинським, І. Ткаченком та О. Захаренком. Аналіз їх творчої спадщини дає підстави для висновку про значний внесок в організацію трудового навчання і виховання учнівської молоді з опорою на такі принципи навчально-виховного процесу, як гуманізація, єдність загальнолюдського та національного, розвиток і саморозвиток учнів у процесі навчання та праці, співробітництво, співпраця, співтворчість, індивідуалізація процесу навчання.

Аналізуючи різні джерела зазначеного періоду, можна пересвідчитись, що в цей період не були задіяні основні педагогічні фактори, спрямовані на ефективність трудового виховання дітей та учнівської молоді. Зв'язок навчання з продуктивною працею здійснювався у повсякденній педагогічній взаємодії, в основі якої була покладена розробка теоретичних і методичних зasad процесу поєднання навчання з трудовою діяльністю. Однак цей визначальний педагогічний чинник, що був основою діяльності української школи у 1920–1930-х роках, поступово втрачав своє значення. Як правило, основні знання, що учні здобували під час трудової діяльності, не були використані при вивченні фізики, хімії, біології, математики. Відповідно процес навчання не реагував на проблеми, які виникали в трудовій діяльності школярів. Взаємне відсторонення навчання та праці поступово поставило навчальну працю в розряд “другорядних предметів”. Всупереч цим обставинам у школах, де трудовий компонент підкріплювався високою кваліфікацією вчителів та організаторів праці, трудова підготовка залишалася важливою складовою педагогічного процесу.

Проголошення незалежності України в 1991 р. обумовило оптимістичні сподівання української педагогічної громадськості щодо вдосконалення системи трудового виховання, враховуючи наповнення його в повному обсязі національною культурою та поверненням до історичних традицій, диференціацією та підготовки учнів, зміною системи професійної орієнтації тощо. З огляду на це в галузі освіти реалізовуються нові підходи до навчання та виховання, розробляються та апробуються сучасні критерії та положення щодо змісту

трудового виховання учнів. Однак разом із цими позитивними явищами спостерігається погіршення умов для трудової підготовки школярів. Прихильники "школи навчання" завжди були серед освітян, але радянська освіта керувалась працями ідеологів марксизму-ленінізму, де трудовий підготовці *и з є*, зокрема поєднанню навчання з продуктивною працею, політехнічній освіті, професійному самовизначення, трудовому вихованню приділялась значна увага. Відповідно це відображалося в радянській школі.

Зазначена негативна тенденція продовжилась і в суверенній Україні. Реформування системи освіти було визначено Законом України "Про освіту" (1991 р.) і Державною національною програмою "Освіта" (1993 р.). У цих документах передбачалися принципово нові підходи щодо розвитку здібностей та обдарованості дітей *и з є*, орієнтовані на формування інтелектуально-культурної еліти нації. Провідне місце у вирішенні цих проблем знайшло створення нових типів навчальних закладів. Проте в зазначених державних документах про трудове виховання не було навіть згадки. Характеризуючи роль трудового виховання в загальній системі освіти нашої держави, було зазначено, що "стан справ в Україні є незадовільним", а саме: "підприємства перестали надавати допомогу школам у створенні матеріальної бази з трудового навчання, а те, що було створено, розвалюється на очах, і якщо не вжити термінових заходів, школа фактично перестане займатись трудовою підготовкою *и з є*, що завдасть відчутних втрат розбудові державності України" [8, 6].

Як зазначав Д. Тхоржевський, "лише під тиском громадськості та науковців до зазначених документів згодом було внесено зміни. Так, у програмі "Освіта" трудова підготовка розглядається як один з трьох шляхів реформування змісту загальноосвітньої підготовки" [9, 24]. Вона повинна забезпечити: вироблення елементарних трудових навичок у період дошкільної освіти; розширення трудового досвіду дітей, формування в них навичок самообслуговування, формування техніко-технологічних та економічних знань, практичних умінь і навичок, необхідних для залучення учнів до продуктивної праці та оволодіння певною професією; розширення політехнічного світогляду учнів і розвиток їхніх творчих здібностей на основі взаємоз'язку трудового навчання з основами наук; активне ознайомлення з масовими професіями, виховання потреби у праці та оволодіння певною професією; ознайомлення учнів з основами ринкової економіки, різними формами господарської діяльності; використання досвіду народної педагогіки, залучення школярів для вивчення народних ремесел, створення умов для органічного включення їх у трудову діяльність [2, 13].

У ці ж роки розроблено проект концепції *и з є* підготовки в системі неперервної освіти, оновлено нормативно-правову базу навчання і виховання в цьому напрямку. Це передусім затверджені Міністерством освіти України "Положення про навчальні майстерні загальноосвітнього навчально-виховного закладу" та "Положення про міжшкільний навчально-виробничий комбінат". Видано нові програми з трудового навчання, креслення, спецкурсів професійного спрямування, інтегрованих курсів, фахультативних, гурткових занять з *и з є* і підготовки, що застосовуються в загальноосвітніх навчально-виховних закладах.

Новим етапом реформування шкільного змісту вважається період 1996–1999 рр., коли після прийняття в 1996 р. Закону України "Про внесення змін і доповнень до Закону Української РСР "Про освіту" розпочалася робота над державними стандартами загальноосвітньої підготовки учнів. У цьому ж році колегія Міністерства освіти України прийняла Концепцію державного стандарту, де визначались базовий навчальний план й освітні галузі. У *и з є* базового плану було 8 освітніх галузей, за трудове навчання відповідала освітня галузь "Технології". У 1997 р. опубліковано проект Державного стандарту з освітньої галузі "Технології", де визначалась її головна мета в системі загальної освіти: засобами трудової підготовки сприяти соціально-трудовому становленню учнів, їх ефективному професійному самовизначення в умовах ринку праці та професій, оволодінню загальнотехнологічними та спеціальними компонентами знань, умінь і навичок, прикладної економічної та екологічної освіти, розвитку пізнавально-ї *и з є* активності [7, 3]. Таким чином, мова загалом йде про формування у молодого покоління технологічної культури. Ця мета чи сукупність зазначених задач не досягається жодною іншою складовою загальної освіти, а для сучасного постіндустріального світу, в якому превалують технології, така підготовка *и з є* життєво необхідна.

І знову, як у попередніх реформаційних періодах, виникають протиріччя. Так, разом із прийняттям Закону України “Про загальну середню освіту” (1999 р.) [3, 547–562], на основі якого відбулося принципово нове осмислення всіх складових загальної середньої освіти, було визначено новий зміст освіти на основі систематизованих знань про природу, людину, суспільство, культуру та виробництво, а також засобів пізнавальної і практичної діяльності. Це повністю відповідає меті трудового навчання і виховання, але постійно скорочується час на освітню галузь “Технології”.

Аналіз засвідчує, що багато плідних ідей щодо цілісності та спрямованості навчання протягом десятиріч розвиваються через відомі обставини: непослідовність ставлення державних органів до педагогічної підготовки учнів у загальноосвітній школі, недопрацювання правових основ включення школярів у навчальний процес, слабкість матеріальної бази, недостатній рівень кваліфікації педагогів у галузі педагогічної діяльності, відчуження праці від навчальних і клубних занять. Натомість виникає питання: “Чому досвід трудового виховання й навчання, здобутий в минулому, не стає уроком у реформуванні та розвитку педагогічної діяльності шкільництва і всієї системи освіти в майбутньому?”.

Провідною тенденцією системи навчання в школах України в 1920–1930-і роки була трудова, практична спрямованість загальноосвітніх предметів. Вона закладалась у теоретичні підвалини діяльності школи і виступала формуючою ідеєю всього навчально-виховного процесу. Однак у сучасній школі між загальношкільними та предметними дидактичними завданнями є одна принципова відмінність. При виконанні загальношкільних завдань на перший план виступає змістовий аспект, а предметних завдань — процесуальний. Якщо загальношкільні завдання вирішуються в процесі формування в учнів стабільного кола понять і умінь, то предметні завдання — на базі поліваріативної педагогічної діяльності школярів, кожна з яких характеризується своїм обсягом умінь і понять.

Важливою складовою системи позакласної роботи з трудового виховання було також оздоровлення дітей з використанням природних факторів. Саме під час цих заходів є можливість чітко організувати виховну роботу щодо самозбереження життя дітей, попередження можливого травматизму і захворювань. Тому заслуговує на увагу досвід роботи наприкінці 1920-х років сільськогосподарських дитячих товариств, кооперативних об'єднань, дитячих містечок, у функції яких входила господарська, культосвітня громадсько-корисна робота.

Розвиток світового та європейського освітнього простору зокрема об'єктивно потребує від української школи адекватної реакції на процеси реформування загальної середньої освіти, що відбуваються у провідних країнах світу. Загальною тенденцією розвитку старшої профільної школи є її орієнтація на широку диференціацію, варіативність, багатопрофільність, інтеграцію загальної і допрофесійної освіти. Технологічний напрямок у структурі профільного навчання передбачає засвоєння учнями таких навчальних профілів, як інформатика, виробничі технології, проектування і конструювання, дизайн, побутове обслуговування, народні ремесла та ін. [5].

Школа другої половини 1920-х — початку 1930-х років нагромадила великий досвід щодо організації трудового виховання і політехнічного навчання в процесі загальноосвітньої підготовки учнів. Заслуговує на увагу досвід передових шкіл ФЗС здійснення тісного зв'язку навчання з практикою господарського будівництва у різних формах: екскурсії, спостереження і дослідження на виробництві, практичні та лабораторні роботи суспільно корисна і продуктивна праця. У ФЗС праця була не лише об'єктом вивчення, а й джерелом і методом придбання нових знань, умінь і навичок. Учителі прагнули в процесі навчання опиратися на особистий життєвий досвід учнів, іхній інтерес та інтерес до техніки, широко застосовували пошукові методи, стимулюючи самостійну роботу дітей з вивчення основ виробництва. Однак у цій методологічні і дидактичні недоліки програм не забезпечували належного теоретичного рівня загальної і політехнічної освіти. Тому інтеграція загальної педагогічної і допрофесійної освіти в сучасній школі дає змогу створити умови щодо рівня та якості педагогічної підготовки школярів, усунути дублювання, сконцентрувати зусилля вчителів-предметників на вирішення основних завдань, підвищити соціально-трудову, політехнічну, практичну і прикладну спрямованість процесу навчання. “Інтегративний підхід покликаний сприяти формуванню загальнотрудових

умінь школярів: працювати творчо; організовувати своє робоче місце; планувати свою трудову діяльність; працювати в колективі; оцінювати і контролювати процес праці; об'єктивно усвідомлювати значимість своєї праці і праці інших” [6, 28].

Складна економічна ситуація спричинила згортання розгалуженої системи трудового виховання та професійної орієнтації учнів загальноосвітніх шкіл. На початку ХХІ ст. маємо лише окремі наукові дослідження про престижність робітничих професій серед учнів і систему науково-методичного забезпечення, розроблену в минулі роки. Аналіз досліджуваного періоду підтверджив важливу роль профільного навчання у процесі допрофесійної підготовки школярів. Концепція профільного навчання в старшій загальноосвітній школі розроблена на виконання Закону України “Про загальну середню освіту”, постанови Кабінету Міністрів України від 16 листопада 2000 р. “Про переход загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання”. Вона ґрунтуються на основних положеннях Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа) і спрямована на реалізацію Національної доктрини розвитку освіти, затвердженої Указом Президента України від 17 квітня 2002 р. № 347/2002.

У названих документах закладено нові підходи до організації освіти в старшій школі. Вона має функціонувати як профільна. Це створюватиме сприятливі умови для врахування індивідуальних особливостей, інтересів і потреб учнів, формування в школярів орієнтації на той чи інший вид майбутньої професійної діяльності. Профільна школа найповніше реалізує принцип особистісно-орієнтованого навчання, що значно розширює можливості учня у власної освітньої траєкторії. Концепція розроблена з урахуванням вітчизняного та зарубіжного досвіду організації профільного навчання в старшій загальноосвітній школі.

Основними завданнями профільного навчання є:

- створення умов для врахування й розвитку навчально-пізнавальних і професійних інтересів, нахилів, здібностей і потреб учнів старшої школи в і х їхньої загальноосвітньої підготовки;
- виховання в учнів любові до праці, забезпечення умов для їхнього життєвого і професійного самовизначення, формування готовності до свідомого вибору й оволодіння майбутньою професією;
- формування соціальної, комунікативної, інформаційної, технічної, технологічної компетенцій учнів на допрофесійному рівні, спрямування їх щодо майбутньої професійної діяльності;
- забезпечення наступно-перспективних зв’язків між загальною середньою і професійною освітою відповідно до обраного профілю [4, 59].

ЛІТЕРАТУРА

1. Атутов П. Р., Поляков В. А. Крепить и развивать союз учения и труда // Школа и производство. — 1984. — № 1. — С. 3.
2. Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ століття). — К.: Радуга, 1994. — 62 с.
3. Закон України “Про загальну середню освіту” // Відомості Верховної Ради України. — 1999. — № 28. — 16 липня. — С. 547-562.
4. Книга вчителя трудового навчання: Довідково-методичне видання / Упоряд. С. М. Дятленко. — Харків: ТОВСІНГПЛЮС, 2005. — 272 с.
5. Концепція профільного навчання в старшій школі: Проект // Освіта України. — 2003. — 10 червня.
6. Кравченко Т., Коберник О. Використання інтерактивних методів на уроках трудового навчання // Трудова підготовка в закладах освіти. — 2003. — № 2. — С. 28-31.
7. Стандарт змісту освітньої програми “Технології” (“Трудове навчання”): Доопрацьований варіант // Трудова підготовка в закладах освіти. — 1997. — № 2. — С. 3.
8. Тхоржевський Д. О. Місце та завдання трудового навчання у системі трудової підготовки школярів // Трудова підготовка в закладах освіти України. — 1995. — № 1. — С. 6-8.
9. Тхоржевський Д. О. Методика трудового та професійного навчання. Ч.1: Теорія трудового навчання. — 4-е вид. — К., 2000. — 248 с.

ОРГАНІЗАЦІЯ РОБОТИ МЕТОДИЧНОГО КАБІНЕТУ ШКОЛИ В УКРАЇНІ У 60–80-ТІ РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ

У статті проаналізовано організацію роботи методичного кабінету загальноосвітньої школи в радянській Україні у 60–80-і роки ХХ ст. Напрямки роботи кабінету були надзвичайно різноманітними та охоплювали широке коло питань: вивчення творів видатних педагогів; підвищення якості педагогічної праці; науково-експериментальна діяльність; організація читання лекцій; зміст і форми позашкільної роботи з учнями; обмін досвідом; заочення учителів до різних форм роботи і формування в них прагнення до самоосвіти; гідрування та облік роботи школи; контролль за роботою класних керівників з учнями; аналіз стану ведення класних журналів; здійснення тематичного обліку знань учнів. Організація методичного кабінету рекомендувалась кожній школі, що було пов'язано з вирішенням питання всебічної науково-методичної роботи з педагогічними кадрами.

Подальший розвиток нинішньої української школи органічно пов'язаний з вирішенням проблеми вдосконалення підвищення кваліфікації та підготовки педагогічних кадрів. Засвоєння нових знань та оволодіння передовим педагогічним досвідом мають стати нормою науково-методичної роботи у школі — основного пласти системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів [2; 13]. Методична служба на сучасному етапі стає багатовекторною, зростає її роль і функціональна діяльність. Науково-методичні центри (відділи, кабінети) постійно ведуть пошук сучасних форм і методів роботи з учителями, прагнуть залисти їх до творчої діяльності.

Актуальність нашого дослідження визначається підвищенням вимог до професіоналізму методичних кадрів, що є однією з передумов успішної професійної діяльності учителів: вони координують різні форми підвищення кваліфікації педагогів, управляють науково-методичним забезпеченням навчально-виховного процесу, впровадженням сучасного змісту освіти у шкільну практику тощо. Історико-педагогічний характер дослідження дає змогу прослідкувати за роботою методичних кабінетів у період 60–80-х років ХХ ст., виявити традиційні форми роботи з учителями початкової загальноосвітньої школи в Україні, що може бути нині використано для створення сприятливих умов у широкому осiąгненні педагогічного досвіду минулого.

Нині в теорії та практиці підвищення кваліфікації педагогічних кадрів накопичено чималий досвід. Дослідницьку спадщину проблем професійного зростання педагога становлять праці В. Бондаря, В. Лугового, Є. Павлютенкова (безперервність педагогічної освіти), А. Алексюка, Л. Нечипоренко, В. Сагарди, В. Сластьоніна (вища педагогічна освіта), С. Крисюка, М. Красовицького, В. Маслова, П. Худомінського (підвищення кваліфікації педагогічних кадрів), Т. Беседи, І. Жерносека, В. Пущова (методична робота з педагогами) тощо.

Мета статті — прослідкувати за організацією роботи методичного кабінету загальноосвітньої школи в радянській Україні у 60–80-і роки ХХ ст., визначити його зміст, основні напрямки і форми роботи.

Цей період розвитку педагогічної науки пов’язуємо із “Законом про змінення зв’язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР”, прийнятим що вийшов у 1958 р. Тоді були зроблені певні кроки щодо підвищення професійного зростання вчителя. Життя ставило все більші вимоги до особи вчителя, його знань, професійних умінь і вимагало систематичного оновлення набутих знань. Для того, щоб йти в ногу з часом, перед педагогами ставилися завдання постійно і систематично підвищувати свій ідейно-теоретичний, науково-методичний і загальнокультурний рівень.

Однією з форм удосконалення наукової і педагогічної діяльності учителів була методична робота, мета якої полягала в підвищенні фахового зростання педагогічних працівників, набуття ними теоретичних знань і практичних умінь з метою підвищення кваліфікації [1, 75]. Для організації всебічної методичної роботи з учителями в кожній школі рекомендувалось створювати методичні кабінети або кутки.

Методичний кабінет мав розв’язувати такі основні завдання:

- подавати допомогу учителям в усіх формах їх педагогічної майстерності й організації навчально-виховної роботи з учнями;

- вивчати, узагальнювати і поширювати передовий педагогічний досвід вчителів, класних керівників, завідуючих кабінетами, керівників гуртків;
- сприяти впровадженню і здійсненню принципів наукової організації навчального процесу;
- швидко й оперативно доводити до педагогічних колективів наукову інформацію, вирішувати питання, пов’язані із запровадженням досягнень педагогічної науки в школу практику,
- інформувати вчителів про нову методичну літературу, організовувати роботу щодо складання та написання методичних розробок і виготовлення дидактичного матеріалу з основ наук;
- надавати всебічну допомогу вчителям у проведенні колективних форм методичної роботи, організації самоосвіти, пропаганді знань серед батьків і населення [4, 5].

Створення методичного кабінету передбачало вибір активу, який був необхідним для проведення всієї багатогранної роботи кабінету. При останньому створювалась методична рада, до якої входили: заступник директора з навчально-виховної роботи школи (голова), керівники методичних об’єднань, кращі вчителі, класні керівники. Обов’язки між членами розподілялись так, щоб можна було найбільш цілеспрямовано й ефективно використати можливості кожного з них. Голова методичної ради відповідав за організацію роботи кабінету, вивчення і поширення передового педагогічного досвіду, планування роботи кабінету і координацію планів роботи методичних об’єднань, надання консультацій вчителям з питань методичної роботи, проведення атестації вчителів тощо, а члени методичної ради — за навчально-матеріальну базу кабінету, наявність науково-педагогічної літератури, організацію методичної роботи в класах, виготовлення стендів, стелажів, зберігання матеріалів та ін. [3, 100]. План роботи складався на півріччя або навчальний рік і мав бути старанно продуманим та обговореним на засіданні методичної ради. Затверджував план роботи кабінету директор школи.

Примірни ми розділами плану були:

- вступ;
- розподіл обов’язків між членами методичної ради;
- обладнання та поповнення матеріальної бази кабінету;
- вивчення, узагальнення та поширення передового педагогічного досвіду;
- надання методичної допомоги учителям;
- науково-експериментальна діяльність;
- поширення педагогічних знань серед населення.

Наступною ділянкою роботи методичного кабінету була підготовка та проведення семінарів, науково-практичних конференцій, педагогічних читань. У засвоєнні досягнень педагогічної науки кожна форма методичної роботи виконувала свою специфічну роль. Завдання шкіл, відділів народної освіти, районних (міських) методичних кабінетів полягало в тому, щоб максимально використати можливостіожної з форм підвищення кваліфікації вчителів. Велике інформаційне навантаження несли епізодичні проблемні семінари з актуальних питань психології, дидактики, теорії виховання, методики. Такі семінари проводились з метою глибокого розкриття досягнень науки з окремих актуальних питань і визначення тих нових педагогічних ідей, положень, рекомендацій, які необхідно було втілити у навчально-виховний процес.

Методичний кабінет знайомив вчителів школи з такими питаннями, як психологія міжособових взаємин, психологія навчання і виховання, суть проблемного навчання, формування особистості, наслідки наукових досліджень в галузі теорії, методики окремих предметів та ін. Залучення учителів до постійно діючих теоретично-методичних семінарів методичним кабінетом сприяло послідовному і систематичному підвищенню науково-теоретичного рівня і практичних навичок педагогічних кадрів за певною програмою, що була розрахована на тривалий час (один або декілька років), давало можливість учителям без відриву від практичної діяльності постійно поповнювати свої знання з важливих питань теорії і практики навчально-виховної роботи.

Кабінет працював і стосовно підготовки та проведення семінарів-практикумів, що включали в себе: ґрунтовну підготовку школи до семінару, забезпечення відповідності змісту і рівню досвіду, який розглядався на семінарі; організацію в процесі роботи обміну досвідом про

застосування наукових положень з певного питання у практиці роботи школи та ін. Сюди ж можемо віднести і роботу щодо проведення науково-практичних конференцій та педагогічних читань. Як бачимо, робота з метою впровадження в практику досягнень науки, яку виконували методичні кабінети школи, була широкою та різноманітною. Це, відповідно, вимагало від організаторів виконання певних завдань: ознайомлення з досвідом, що виносився на обговорення; аналіз досвіду згідно з вимогами тогочасної педагогічної науки.

Важливе місце в роботі методичного кабінету відводилося наданню допомоги молодим вчителям, а також учителям-заочникам. Робота організовувалась так, щоб кожен учитель, який не мав педагогічного досвіду, належної вищої педагогічної освіти, міг одержати в кабінеті потрібну йому допомогу з питань підготовки до уроків, передусім щодо складання їх планів, роботи, гуртків, питань методики викладання й виховання, організації самостійної роботи і підвищення своєї професійної кваліфікації. Допомога кабінетом надавалась через:

- консультації, які проводились досвідченими педагогами;
- рекомендації, наприклад, ознайомитися з літературою, відвідати урок, використати відповідні посібники та ін.;
- індивідуальні бесіди з питань, що цікавили вчителів.

У методичному кабінеті встановлювались певні дні та години проведення консультацій, що оформлялось відповідним розкладом. На допомогу малодосвідченим вчителям у кабінеті зосереджувались взірці різних планів, пам'яток, методичних розробок, сценарії заходів тощо; для вчителів-заочників збирались програми, підручники і посібники, списки рекомендованої літератури.

У більшості шкіл кабінети надавали допомогу методичним об'єднанням у складанні і реалізації планів роботи методичних об'єднань; доборі потребних матеріалів і наочних посібників; реалізації рішень методичних об'єднань; популяризації передового педагогічного досвіду вчителів-новаторів; організації написання, обговорення і розповсюдження методичних рекомендацій, доповідей, розробок тощо. Засідання методичних об'єднань проводились безпосередньо у методичному кабінеті [6, 95].

Досвід кращих учителів, класних керівників, завідуючих кабінетами, керівників методичних об'єднань методичний кабінет вивчав, узагальнював і, що важливо, робив його надбанням усього колективу школи. Для цього кабінет проводив таку роботу:

- організовував відвідування занять з наступним обміном думками;
- проводив відкриті уроки кращих учителів та обговорював їх;
- організовував семінари з обміну досвідом;
- пропагував передовий досвід кращих вчителів-методистів через рукописні бюллетні, інформаційні листи, стенді та ін.;
- демонстрував кращі зразки роботи, нові наочні посібники і технічні засоби навчання на виставках, засіданнях об'єднань, конференціях, методичних нарадах тощо;
- організовував написання статей у періодичну пресу про передовий педагогічний досвід окремих вчителів школи.

Оскільки засвоєння вчителями наукової інформації було важливою умовою ефективного впровадження досягнень педагогічної науки в практику роботи школи, важливим завданням методичного кабінету було активне і творче обговорення питань, які висвітлювались пресою. Починаючи з 1960-х років, навчальний процес в школах широко впроваджувались технічні засоби навчання. У зв'язку з цим методичний кабінет повинен був організувати постійний технічний всеобуч для вчителів з питань екранних і звукотехнічних засобів навчання та використання їх на уроках; надавати допомогу у складанні планів уроків з зазначенням, які технічні засоби навчання будуть використані; здійснювати перевірку готовності організаційно-технічної частини уроку; ознайомлюватись та аналізувати зміст кінофільмів, діафільмів, діапозитивів, грампластинок, які були в школі, районній або міській фільмотеці тощо.

Важливою формою роботи методичного кабінету була організація різних виставок протягом навчального року, зокрема, постійно діючих виставок саморобних наочних посібників і дидактичних матеріалів, виготовлених як учителями, так і учнями школи. Організація виставок сприяла забезпечення систематичного засвоєння вчителями нової інформації, обміну досвідом і впровадження його в навчально-виховний процес [5, 94].

цього, при методичному кабінеті школи організовувалась бібліотека, в якій були директивні документи про школу, твори класиків педагогіки, політична література, посібники з педагогіки та психології, методична література, підручники з усіх навчальних дисциплін, матеріали з питань народної освіти, навчальні плани, програми, довідкова література тощо. Шкільні бібліотеки, як правило, поповнювались новинками літератури, про що інформував кабінет працівників школи.

Вся діяльність, яка проводилась методичним кабінетом, облікувалась у спеціальному журналі, що давало можливість у будь-який час ознайомитися з роботою, виконаною кабінетом за рік; проаналізувати роботу за кілька років, викремити основне в ній, вивчити її ефективність і врахувати при визначенні завдань і змісту роботи на майбутнє; забезпечити певну систему, наступність і перспективність у роботі. Записи в журналі були короткими, конкретними та відображали час і місце проведення заходу, зміст заходу і хто його проводив, висновки та пропозиції. Щодо оформлення кабінету, то в ньому були розміщені вітрини з матеріалами, стендами, зразки технічних засобів навчання та матеріали з методики їх використання, бюллетні, альбоми, методичні матеріали, картотека передового педагогічного досвіду з найважливіших питань навчально-виховної роботи вчителів школи, книги-стенди, довідкова література тощо. Примірну тематику розділів експозиції методичного кабінету становили:

- тогочасні документи комуністичної партії та радянського уряду про школу;
- вимоги до викладання основ наук;
- педагогічний праці — високу якість і ефективність;
- досвід кращих — у практику кожного вчителя;
- забезпечення тісної взаємодії ідейно-політичного, трудового та морального виховання;
- військово-патріотичне виховання;
- вчителям про атестацію;
- надопомогу в самоосвіті вчителів;
- методична робота в школі;
- нове в періодичній пресі;
- поширення педагогічних знань серед батьків.

Таким чином, можна зробити *висновок*, що мета та завдання методичного кабінету школи в досліджуваний нами період були спрямовані на розв'язання важливого завдання — підвищення професійного, ідейно-політичного та культурного рівня учителя. Напрямки роботи кабінету були надзвичайно різноманітними та охоплювали широке коло питань: вивчення творів видатних педагогів; підвищення якості педагогічної праці; надання допомоги вчителям у підготовці до відкритих уроків; науково-експериментальна діяльність; організація читання лекцій; зміст і форми позашкільної роботи з учнями; обмін досвідом; залучення учителів до різних форм роботи і формування в них прагнення до самоосвіти; методична робота в школі; планування та облік роботи школи; ознайомлення з новинками методичної, наукової, художньої літератури тощо. Крім цього, в окремих школах країни методичний кабінет виконував й іншу роботу, наприклад: облік роботи класних керівників з учнями; аналіз стану ведення класних журналів; здійснення тематичного обліку знань учнів; вивчення системи опитування та оцінювання знань учнів; проведення мінімуму контрольних робіт та ін. Організація методичного кабінету рекомендувалась кожній школі, що було пов'язано з вирішенням питання всебічної науково-методичної роботи з педагогічними кадрами.

Сучасний учител — це людина соціальної активності й громадянської відповідальності за результативність власної роботи. Стратегія системи методичної роботи передбачає підвищення кваліфікації педагогічних працівників й спрямовується на створення умов для задоволення фахових, загальнокультурних потреб учителів у їх творчій самореалізації. Роль методичного кабінету була і залишається важливою, оскільки багаторівантність форм роботи надає педагогам можливості для вдосконалення своєї педагогічної майстерності, формування індивідуальної навчально-методичної системи, яка б орієнтувалась на розвиток особистості учня. Відповідно до мети та функцій методисти виконують важливу роль у професійному розвитку шкільного педагога. Враховуючи, що завдання сучасного методичного кабінету співзвучні з тими, які були в 60–80-ті роки ХХ ст. (допомога педагогам в оволодінні

новими знаннями, науково-методичне та інформаційне забезпечення професійної діяльності вчителів, розвиток професійних інтересів педагогічних працівників), звернення до досвіду минулого може не лише сприяти підвищенню ефективності їх роботи сьогодні, а й спонукати вчителів до активізації роботи із самовдосконалення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арестова М. Влияние методической работы // Народное образование. — 1974. — № 5. — С. 76–77.
2. Жерносек І. П. Організація науково-методичної роботи в школі. — Харків: Видавничча група “Основа”, 2006. — 123 с.
3. Коваленко О. П., Мороз В. І. З досвіду роботи міського методичного кабінету з педагогічними кадрами // Радянська школа. — 1976. — № 4. — С. 99–103.
4. Положення про методичну роботу з учителями загальноосвітніх шкіл Української РСР // Збірник наказів і інструкцій Міністерства освіти Української РСР. — 1971. — № 4. — С. 3–8.
5. Соболев І. І. Удосконаловати методику впровадження рекомендацій науки і практики (в школі) // Радянська школа. — 1974. — № 11. — С. 93–99.
6. Степаненко Г. П., Серговський О. В. Поліпшувати роботу методичних об'єднань учителів // Радянська школа. — 1974. — № 1. — С. 94–97.

Юрій ПОЛІЩУК

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ЯК ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНЕ ЯВИЩЕ

У даній статті розглядається проблема соціалізації молоді в історико-педагогічному контексті. Здійснена спроба проаналізувати процес становлення і розвитку соціалізації підростаючого покоління у стародавньому світі та в епоху Середньовіччя.

Метою статті є виявлення особливостей і тенденцій розвитку і становлення процесу соціалізації у Стародавньому світі і в епоху Середньовіччя.

Ознайомлення з категорією “соціалізація” дає підстави вважати, що коло суспільствознавчих і гуманітарних наук, які її досліджують, охоплює чи не всю їхню сукупність. Разом із тим соціалізація як об'єкт дослідження все ще залишається поза увагою такої дисципліни, як “Історія педагогіки”.

Вивчення навчального предмета “Історія соціальної педагогіки” робить особливо актуальну цю проблему. Завдання нашої статті полягає в тому, щоб привернути увагу науковців до питань розвитку соціалізації в історико-педагогічному контексті. Вражовуючи, що реалізація зазначеного завдання має науково-методологічний характер, насамперед необхідно окреслити можливе поле наукового пошуку. На нашу думку, передусім потрібно проаналізувати особливості процесу соціалізації у Стародавньому світі і Середньовіччі, що можна розглядати як формування предметного поля майбутніх досліджень.

Зародження людської цивілізації пов’язують з Межиріччям, стародавніми Єгиптом, Індією та Китаєм. Формування класового суспільства докорінно вплинуло на соціалізацію підростаючого покоління. Як наслідок, виникали різні моделі соціалізації. До них необхідно віднести моделі соціалізації дітей (підлітків, юнаків) правлячого класу та дітей (підлітків, юнаків) селян і ремісників. Ці моделі, відповідно, мали свої різновиди. Так, у країнах Стародавнього світу сформувалися різні моделі соціалізації підростаючого покоління з родин знаті, з родин чиновників середнього і нижчого рангів, з родин жерців. Відзначались особливостями моделі соціалізації дітей (підлітків, юнаків) з родин селян і ремісників.

Завдання, що стоять перед дослідниками проблеми соціалізації в історико-педагогічному контексті, надзвичайно складні. Предметом дослідження повинно стати виявлення суті функціонування механізмів соціалізації: а) традиційного; б) інституційного; в) стилізованого; г) міжособистісного.

Аналізуючи чинники і механізми соціалізації, дослідник повинен звернути увагу на схожість зазначених різновидів моделей соціалізації в різних країнах Стародавнього світу. Так, модель соціалізації дітей (підлітків, юнаків) знаті відображала насамперед потребу збереження їхнього панування в тогочасному суспільстві. Зосередивши в своїх руках величезні багатства і владу, знать створила відповідну систему соціалізації, що складалася з наступних етапів:

перший — соціалізація в сім'ї (до 7–8 років); другий — соціалізація в сім'ї та школі (до 15–16 років); третій — адаптація до життя в світі дорослих (17–25 років). Спостерігаючи життя рабів, селян, слуг, діти знаті вже з раннього віку починали усвідомлювати свою класово-станову вищість, необхідність суворого ставлення до цих верств населення як засобу утримання їх у покорі. Модель соціалізації зазначеної категорії дітей (підлітків, юнацтва) можна визначити як привілейовану і класово-станову. Різновид цієї моделі — соціалізація дітей (підлітків, юнацтва) з родин середнього і нижнього чиновництва, характерною ознакою якої є прищеплення молодим чиновникам старанності, працелюбності, покріності, служчяності і віданості знаті. Цю модель можна вважати чиновницькою.

Увагу привертає і модель соціалізації дітей (підлітків, юнацтва) з родин жерців. Соціалізація зазначеної категорії має свої особливості. Насамперед це пов'язано із суспільним становищем і роллю жерців. Якщо їхня суспільна роль визначалася тим, що як служителі богів вони були посередниками між богами і населенням, то суспільне становище — обмежувалося нагромадженими багатствами та рівнем впливу на знать. Останній був неоднозначним в різних країнах Стародавнього світу. Так, у Вавілоні, Індії, Єгипті вища ієрархія жерців входила до знаті і ділила з нею владу та багатство. Отже, модель соціалізації дітей (підлітків, юнацтва) з родин жерців можна класифікувати як релігійно-станову, а також класово-панівну.

Моделі соціалізації підростаючого покоління селян і ремісників необхідно розглядати як трудові з характерними особливостями, властивими цим верствам населення.

Шляхом зіставлення різних чинників ми зробили висновок, що для моделей соціалізації дітей (підлітків, юнацтва) з родин знаті, жерців, середнього і нижчого чиновництва характерними є всі чотири механізми соціалізації: традиційний, інституційний, стилізований і міжособистісний. Що стосується дітей (підлітків і юнацтва) селян і ремісників, то їхнім моделям соціалізації відповідають три механізми: традиційний, стилізований і міжособистісний.

Подальшого розвитку моделі і механізми соціалізації епохи стародавнього світу набули у Греції та Римі. В Стародавній Греції, зокрема, характерними були дві моделі соціалізації: спартанська і афінська. Особливо деталізованою була перша з них. Вона складалася з кількох етапів. Перший — сімейний; дитина до 7 років соціалізувалася у сім'ї. В семирічному віці для спартанських дітей наступав другий етап соціалізації. Він полягав у тому, що діти забиралися з сімей і виховувались у державних установах — агелах; його характерною ознакою був військово-спортивний характер. Державні потреби вимагали всеобщого розвитку фізичних сил, війовничого характеру, загартованості, «різантинізму», колективізму. На цьому етапі соціалізації юнакам влаштовували своєрідні “практичні заняття” — криваві нічні облави на рабів, так звані крипти. Метою цих облав було залякування рабів та одночасно формування «спартанської» відданості і війовничого духу.

Третій етап соціалізації розпочинався з 14 років і тривав один рік. Зазначений етап можна трактувати як “рік випробувань”. У цей час з юнаків створювали особливі військові загони, завданням яких було утримувати рабів у покорі. Здійснювалося це жорсткими методами, що передбачали і вбивства рабів. “Рік випробувань” завершувався черговим публічним випробуванням (агоном), після чого наставав четвертий етап соціалізації. Полягав він у тому, що отримані знання, вміння і навички юнацтва спартіати передавали своїм молодшим товаришам. Отже, з 15 до 18 років спартіати виконували роль вихователів-наставників (іренів), організовували процес соціалізації дітей і підлітків в агелах. З 18 років розпочинався новий етап соціалізації, який тривав 2 роки. Впродовж цього часу юнак здобував право вступити до групи ефебів — це було вище звання в спартанській системі соціалізації. Суть цього етапу полягала в більш активній участі у військових справах, криптиях і керівництві іренами. У віці 20 років молодого спартіата приймали в так звані мелірени. Це була ще вища ступінь у системі спартанської суспільної ієрархії. В процесі шостого етапу соціалізації (від 20 до 30 років) молодий спартіат завершував соціалізацію і в 30 років отримував права громадянина і статус “мужа”. Зазначену модель соціалізації можна класифікувати як військову і станово-класову.

Принципово відрізняється від неї інша модель соціалізації — афінська. Якщо для спартанської моделі характерним є військово-прикладний і фізично-загартувальний характер, то в афінській відзначаємо насамперед її інтелектуально-естетичний характер. Метою афінської моделі соціалізації було досягнення калокагії — гармонії тіла і духу. Весь процес соціалізації

спрямовувався на формування гармонійно розвинутої особистості — розвиток розуму, художнього смаку, моральних переконань та установок [1, 38-44].

Проведене дослідження дає підстави вважати, що Середньовіччі існували чотири *моделі соціалізації*:

- церковна модель;
- модель соціалізації, кінцевим результатом якої було формування лицаря;
- модель соціалізації, що сприяла формуванню особистості бургера;
- модель соціалізації селянської *молоді*.

Церковна модель соціалізації базувалася на парафіяльній і монастирській школах. парафіяльна школа містилась у будинку священика. Хлопців готували до професій дяка чи священика. У монастирських школах навчалися *молоді*, яких батьки з дитинства прирікали на майбутнє монашество.

Другою формою соціалізації в цю епоху була модель формування лицаря. Крім духовного панування церкви, феодальне суспільство трималося на воєнній силі лицарства. В основі формування особистості майбутнього лицаря лежала система фізичних вправ і загартувальних процедур. У 7 років хлопчика віддавали на виховання в сім'ю сюзерена, де він виконував функції пажа при дружині лицаря. Вона давала йому настанови морального та естетичного характеру. Прислуговуючи за столом, виконуючи різні доручення, хлопець спостерігав життя і побут феодалів, засвоюючи при цьому відповідні звичаї, норми, мораль, манери.

У період 14–21 років юнак виконував функції зброєносця сюзерена. Він повинен був постійно бути біля свого лицаря і надавати йому різні послуги. Виконання обов'язків пажа і зброєносця формували типові лицарські риси: відданість сюзерену, вправне володіння зброєю, загартованість, мужність, відвагу, фізичну силу і спритність.

У 21 рік відбувалась урочиста посвята зброєносця в лицарі. Під час посвяти лицар давав клятву служити Богові та сюзерену. Змістом лицарської моделі соціалізації були “сім лицарських добродетей”: ізда верхи, плавання, фехтування, полювання, володіння списом, гра в шахи, вміння складати і співати пісні та декламувати вірші. Зазначена система соціалізації не сприяла гармонійному розвитку особистості, тому лицарі були переважно або неписьменні, або неосвічені. З XV ст. разом із швидким занепадом лицарства зникає лицарська модель соціалізації [1, 88–93].

Розвиток ремесел і торгівлі в XI–XIII ст. в Західній Європі зумовив виникнення нової *моделі соціалізації*. Економічні потреби міст вимагали більш конкретної освіти, ніж її забезпечували церковні школи, тому в містах за ініціативою об'єднань ремісників виникають цехові школи, а з ініціативи купців — гільдійські школи.

Цех або об'єднання ремісників за професією був найважливішим засобом соціалізації *молоді*. Перший її ступінь відбувався в сім'ї ремісника і тривав до 9–10 років. З 9–10 років хлопець жив і працював до 15–16 років згідно з угодою в будинку майстра, куди його батьки віддавали на вищіл. Засвоївши основні навички роботи свого майстра, а також норми та правила побуту і *молоді*, підмайстер в 15–16 років виїжджав у подорож до інших міст, де працював у різних майстрів з метою вдосконалити набуті знання та вміння. Після повернення додому підмайстер повинен був скласти своєрідний іспит. Якщо випробування успішно завершувалося, то підмайстра вроцісто приймали в майстри і він ставав повноправним членом ремісничого цеху. Таким чином, окрім професійних знань, умінь і навичок підмайстер сприймав і засвоював моральні поняття, спосіб життя ремісники.

Дещо інакшою була форма соціалізації дітей купців, які навчалися до 15 років у гільдійських школах, а потім допомагали своїм батькам у торговельних справах. На відміну від церковних шкіл, у гільдійських основна увага зверталась на письмо, лічбу, вміння вести торговлю. Відповідно менше уваги надавалось викладанню закону Божого. Соціалізація купецької *молоді* продовжувалася після закінчення школи у формі допомоги своїм батькам у торговельній діяльності.

Соціалізація дітей селян мала сухо практичний характер. Вона складалася з виховання фізичного (сприяло формуванню витривалості, фізичної сили), трудового (відбувалось формування трудових навичок і вмінь), морального (молодь засвоювала певний комплекс

моральних норм і звичок) і релігійного (відбувалось у формі заучування молитов, участі в релігійних обрядах).

Схожі моделі соціалізації існували в Київській Русі, Україні в Литовсько-Польський і Козацький періоди. Однак вони мали свої особливості.

У східних слов'ян в період матріархату соціалізація дітей до 5–6 років відбувалась у сім'ї, пізніше хлопчиків передавали до спільніх чоловічих помешкань. У період патріархату виникають так звані будинки для маків, куди батьки віддавали підлітків для засвоєння соціалізації. Виникнення у східних слов'ян держави — Київської Русі — сприяло формуванню нових оцінок категорій, які визначали суть соціалізації маків (посилення відповідальності батьків за виховання дітей, зростання їхнього авторитету, вплив дитячого і молодіжного колективів). Метою соціалізації постає підготовка дітей селян до хліборобської праці, дітей бояр — до ролі адміністраторів-управителів і захисників держави.

Для періоду XIV — середини XVII ст., коли українські землі перебували в складі Литви, Галичини, Угорщини та Молдавії, характерним є різноманітність моделей соціалізації. При цьому відмінними рисами є, по-перше, збереження основних структурних елементів соціалізації періоду Київської Русі, і, по-друге, внесення в структуру маків соціалізації дітей (підлітків, маків) з родин знаті і міщан впливу культури інших країн.

Не менш важливими були інші чинники соціалізації. До них необхідно віднести нарastaючий вплив католицької і протестантської церков, переселення в Україну представників інших народів (польків, єреїв, німців). Особливо інтенсивно впливали на процес соціалізації зазначені чинники в Галичині. Переселення на українські землі значної кількості польської шляхти і її супутників, а також німців та єреїв змінювало етнічний склад населення. Інтенсивність переселенського руху і переважання в ньому польського елементу зокрема призводили до того, що модель соціалізації все виразніше набувала польського забарвлення. Цьому сприяли і змішані шлюби.

Дещо інакше складалися моделі соціалізації дітей (підлітків, маків) міщан. Динаміка міського життя, тісний зв'язок Галичини з Європою сприяли витворенню принципово нової моделі соціалізації. Численні контакти дітей (підлітків, молоді) як жителів одних міст можна в найзагальнішому вимірі охарактеризувати так: нове переставало відлякувати, а чуже — сприймалось як конче вороже. Вказані зрушення у процесі формування нової маків соціалізації увійшли до неї в кількох проявах. Першим з них можна вважати зміну ставлення до книги. На галицький книжковий ринок з Європи потрапляють твори античних авторів, теологічні та філософські трактати, книги з медицини, посібники з юриспруденції, історії та географії.

Вагомий внесок у формування зазначеної маків соціалізації в Галичині, яку можна обґрунтовано цілком назвати відкритою та європейською, зробили латинські школи, що з кінця XIV ст. виникають при костьолах. При єпископських кафедрах дієцезій створюються школи підвищено-елементарного рівня, частина з яких згодом набула статусу колоній Краківського університету, розширивши навчання до семи вільних мистецтв загальноєвропейської середньої школи, тобто викладання арифметики, геометрії, астрономії, музики, граматики, поетики і риторики. Озброївши вихованців знанням латини, поза якою не існувало середньовічної науки, латинські школи в Галицькій Русі відкрили українцям двері до європейської освіти. Тож власне появі латинських шкіл українська модель соціалізації завдячує створенню умов для виникнення інтелігенції з європейським світосприйняттям. Уже наприкінці XV — на початку XVI ст. стрімко зростає кількість студентів з Галичини не лише в Краківському університеті, а й в університетах Праги, Падуї, Болоньї та інших міст Європи. Характерно, що від десятиліття до десятиліття кількість українців у них різко збільшується. Варто відзначити, що майже 80% юнаків походили з великих міст і були переважно синами городян-ремісників — кущнірів, кравців, пекарів тощо. Значна частина з них поверталася в рідні міста, започатковуючи національну інтелігенцію європейського формату.

Інакше складалася модель соціалізації на Волині та Київщині. Відсутність тісних зв'язків з європейською системою освіти, замкнутість братських шкіл у духовних цінностях православ'я дещо збіднювали їхній вплив на процес формування особистості, замикали процес соціалізації в межах етнічних духовно-культурних цінностей. Вагомим чинником процесу

соціалізації був так званий татарський фактор. У зв'язку з тим, що Південна Волинь, Київщина і Брацлавщина жили під постійною загрозою татарських набігів, місто виконувало функцію окружного фортифікаційного центру, куди під охорону міських укріплень збігалися мешканці довколишніх сіл за сигналом про наближення ординців. Оборонне спрямування накладало відбиток на весь уклад життя міщан (у тому числі на процес соціалізації), надаючи йому невластивих місту рис воєнізації. Отже, соціалізація міської *м. ч.* органічно поєднувалася міську модель з воєнізованою.

На відміну від строкатих багатоетнічних міст Галицької Русі, міста Волині та Київщини мали, як правило, однорідне населення з абсолютним переважанням руського (українського) елементу. Забезпечуючи внутрішню злагоду, це одночасно консервувало модель соціалізації, сприяло формуванню особистості патріархально-консервативного типу, для якої Європа та її духовно-культурні цінності видавалися чужими і незрозумілими.

Активний вплив на зазначену модель соціалізації почали здійснювати наприкінці XVI — на початку XVII ст. єзуїти і протестанти. Так, орден єзуїтів у цей період створив в Україні мережу шкіл-колегій. Безкоштовне навчання — прикметна риса єзуїтського шкільництва — приваблювало сюди чимало юнаків з родин незаможної шляхти, в тому числі православної. Варто зауважити, що учні православного віросповідання звільнялися від участі в церковних католицьких богослужіннях. На думку фахівців, єзуїтські колегії забезпечували тоді найвищий рівень освіти. Залишається нагадати, що вихованцями цих навчальних закладів було чимало близькуче освічених і видатних постатей української історії, таких як Б. Хмельницький, С. Плоцький, Л. Бранович, Ф. Прокопович, П. Орлик та ін.

Опоненти єзуїтів — протестанти — теж створили власну мережу шкіл в Україні, загальна кількість яких сягала півтораста. Помітним явищем серед них були, зокрема, кальвіністські гімназії в Дубецьку Перемиської землі і Панівцях поблизу Кам'янця-Подільського. Проте особливої слави зажила социніанска школа в Киселині на Волині, яка в 1638 р. трансформувалася в академію.

Зокрема, говорячи про соціалізаційну хвилю європейського спрямування, не можна обминути освітню діяльність Руської з'єднаної унійної церкви. Перші кроки щодо створення власної школи зробив митрополит Іпатій Потій, який на власний кошт заклав у 1609 р. школу гімназійного типу при єпархіальному соборі Володимира-Волинського. В ній дозволялося навчати “всіх наук языком грекским, латинским, словенским (тобто церковнослов'янським — Ю.П.), польским и russim”. У 1639 р. аналогічна школа була відкрита в Холмі [6, 171].

Поглянувши на “поле соціалізації” молоді в Україні-Русі, неважко переконатися, що в першій половині XVII ст. наростала її відкритість, демократичність, релігійна толерантність і варіативність, а також загальноєвропейська спрямованість.

Події 1648–1657 рр. привели до кардинальних змін не лише в політичній і соціально-економічній сферах, а й докорінно змінили розгортання процесу соціалізації *м. ч.* Показання великої кількості населення, в тому числі шляхетських родин, сприяло виникненню та утвердженням козацької моделі соціалізації. Остання увібрала в себе найкращі національні виховні традиції, створила оптимальні форми і методи виховання патріота України.

Таким чином, соціалізація як історико-педагогічне явище поки що залишається недослідженим соціально-педагогічним феноменом. Її вивчення вкрай необхідне для подальшого становлення соціальної педагогіки як науки та історії соціальної педагогіки як навчальної дисципліни.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кравець В. Історія класичної та зарубіжної педагогіки та шкільництва. — Тернопіль, 1996. — С. 38–44, 88–93.
2. Кравець В. Історія української школи та педагогіки. — Тернопіль, 1994. — С. 10–11.
3. Левківський М. В., Микитюк О. М. Історія педагогіки. — Харків: ОВС, 2002. — С. 93–94.
4. Модзалевский Л. Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших и до наших времён. — СПб.: Алетейя, 2000. — С. 189–197.
5. Мудрик А. В. Социальная педагогика / Под ред. В. А. Сластенина. — М.: Академия, 2000. — С. 10–11.
6. Яковенко Н. М. Нарис історії України з найдавніших часів до кінця XVIII ст. — К.: Генеза, 1997. — С. 171.

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПІН

Василь ГРУБІНКО,
Катерина КОСТЮК

СУЧАСНИЙ УРОК БІОЛОГІЇ В КОНТЕКСТІ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ

В даній статті розглядається питання про інтерактивне навчання як шлях до покращення системи освіти в Україні, а також пропонується схема такого інтерактивного уроку, який підтверджує результативність даних технологій на практиці. Висловлюється пропозиція щодо активного використання інтерактивних технологій навчання.

Як відомо, основною формою організації навчальної діяльності практично в усіх країнах світу є класно-урочна система. Будучи прогресивною протягом чотирьох століть поспіль, нині в умовах науково-технічного прогресу класно-урочна система перестала задовільняти потреби суспільства в освіті і її необхідно вдосконалювати. Причиною цього стало як закономірне і неминуче зростання обсягу загальноосвітніх знань, що підлягають обов'язковому засвоєнню, так і зміна вимог суспільства до освіти. Критика цієї системи найчастіше пов'язана з пасивністю учнів на уроках та відсутністю інтересу до навчання, зниженням якості знань, перевантаженням дітей домашніми завданнями й уроками, з тим, що навчальні заняття шкідливо впливають на здоров'я школярів [1, 43].

Мета статті — проаналізувати переваги інтерактивного навчання над традиційним на прикладі уроку біології.

Процес реформування освіти в Україні, який має би усунути вади шкільної практики, насправді часто зводиться до спроб введення нового змісту в рамки старої системи, адже проблеми радянської системи освіти, що була орієнтована значною мірою на інформативні цілі, автоматично переносяться на сучасний розвиток школи [7, 163]. Вносяться зміни в навчальні плани та програми, збільшується кількість років навчання в початкових чи старших класах тощо, проте ці заходи істотно не впливають на якість навчання. Як і раніше, в центрі цих перетворень залишається питання про те, що вивчати.

Такий підхід уже вичерпаний практикою розвитку освіти. Все гострішою стає проблема вдосконалення форм організації процесу навчання, пошуку відповідей на запитання: “Як навчати?”, “Як створити умови для розвитку та самореалізації особистості в процесі навчання?”, “Як, залишаючись в рамках класно-урочної системи, підвищити ефективність навчального процесу, досягти високого інтелектуального розвитку учнів, забезпечити оволодіння ними навичками саморозвитку особистості?” Значною мірою цього можна досягти, використовуючи сучасні інноваційні технології, зокрема, технології інтерактивного навчання, перетворюючи традиційний урок в інтерактивний [4, 68].

Зважаючи на актуальність вказаної проблеми, метою нашого дослідження було виявлення специфічних особливостей інтерактивних технологій як фактора розвитку професійно значущих якостей учителів та обґрунтування необхідності застосування цих технологій у навчально-виховному процесі.

У процесі дослідження передбачено розв'язати такі завдання:

- проаналізувати особливості інтерактивного навчання;
- визначити педагогічну доцільність впровадження його у навчально-виховний процес;
- розробити власний інтерактивний урок.

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПІН

Суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учнів, учителя та учень з рівноправними суб'єктами навчання [3, 101]. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове навчання у співпраці), коли і учень, і учитель з рівноправними, рівносильними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, вміють і здійснюють [2, 12].

Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільнє вирішення проблем на основі аналізу обставин та відповідної ситуації [6, 209]. Воно ефективно сприяє формуванню навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії, дозволу педагогу стати спрямованім лідером дитячого колективу [5, 51]. Інтерактивна взаємодія унеможлилює домінування як одного учня над іншими, так і однієї думки над іншою.

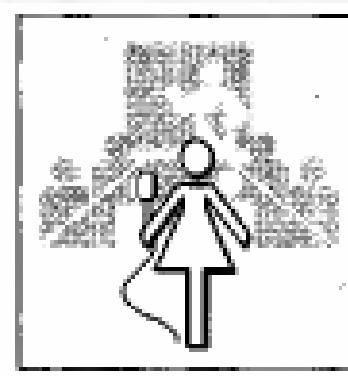
Підсумовуючи відомості з різних джерел, можна спробувати дати визначення поняття "інтерактивна технологія навчання". Це організація навчального процесу, за якої неможлива ніччість школи та у колективному взаємодопомагачому, заснованому на взаємодії всіх його учасників процесі навчального пізнання: якож учень має конкретне завдання, за яке він повинен публічно прозутившись, або від його діяльності залежить якість виконання поставленого перед групою та всім класом завдання [3, 8].

Проблема нині полягає в тому, щоб для вчителя методологію вибору та механізм реалізації відібраного вченими змісту освіти в реальному навчальному процесі з урахуванням як інтерактив та здібностей учня, так і його особистої творчої індивідуальності.

Нами був розроблений інтерактивний урок з біології на тему „Характеристика нервової системи ссавців“. При його розробленні ми зіткнулися з проблемою щодо структури уроку, оскільки з цього питання не існує єдиного методичного підходу. З одного боку, це можна пояснити тим, що інтерактивні технології є новими методичними засобами і тому питання структурування урока в цій системі є проблемним, а з іншого — ця технологія зарекомендована на творчу активність вчителя. Підсумовуючи відомості з різних джерел, пропонуємо власну структуру інтерактивного урока. В ній ми викремлюємо певні:

I. Організаційний момент. Мета цього етапу полягає в досягненні усвідомлення учнями нового виду діяльності, її мотивації та активізації емоційно-ціннісної сфери. Ставиться проблема "В якому напрямку відбувається спвідоція нервової системи у представників класу Ссавці", а для актуалізації цих знань використовується також інтерактивна технологія колективного обговорення, як мозковий штурм. Останній спонукає учнів проявити уяву і творчість, винайти підходи та дозволяється їм вільно використовувати власні думки).

II. Мотивація навчальної діяльності. Як відомо, існування звичок організмів у мінімальних умовах низькочинського середовища можливе лише за умов адекватної реакції на нього. У тварин, які мають достатньо сформовану нервову систему, таке відображення відбувається переважно на основі рефлексів. Тому вчитель показує фрагмент відеофільму з дослідами Р. Магнуса та Дж. Бокса, що наочно демонструють рефлекси як основні акти нервової діяльності [8, 168]. На основі цього він мотиває необхідність вивчення цієї теми й обґрунтovує значення нервової системи у процесах життєдіяльності тварин. Крім цього, вчитель використовує елемент інтерактиву — "мікрофон", який дає змогу кожному учню почертювати щось швидко, висловивши свою думку чи позицію стосовно переглянутого щойно кінофільму. При цьому вчитель пропонує класу якийсь предмет (ручку, скріпці тощо), який виконує функцію уваного мікрофона. Учні передають його один одному, по черзі



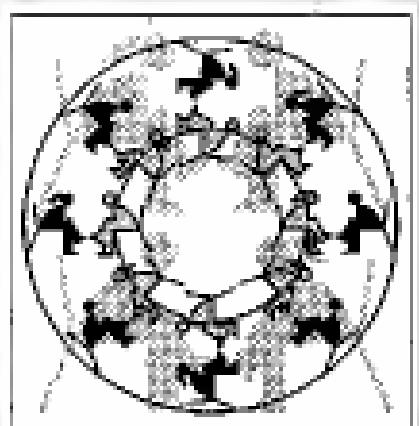
ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПІН

беручи слово (слово надається тільки тому, хто отримує "мікрофон"). Вчитель пропонує учням говорити лаконічно і швидко (не більше ніж 0,5–1 хвилину), а сам при цьому не коментує і не оцінює подані відповіді.

III. Стартований теми і познавання проблеми. Вчитель записує тему уроку на дошці, а також звертається до класу, який попередньо опреділений змістом підручника, з проблемним запитанням: "В якому напрямку відбувається еволюція нервової системи у представників класу Ссавці?"

IV. Надання необхідної інформації. Мета цього етапу уроку — дати учням достатньо інформації для того, щоб на її основі за мінімально короткий час виконати практичні завдання. Вчитель проводить міні-лекцію про організацію роботи на уроці, в якій конкретизує зміст і структуру інтерактивної вправи, що учні будуть здійснювати, наголошуючи на згаданій, які вони повинні виконати, що при цьому від них вимагається та якій результат від іхньої діяльності очікується.

V. Інтерактивна вправа — центральна частина уроку. Вчитель використовує інтерактивну вправу "Карусель". У цій роботі організовується так: учні сидять на стільці, що має вигляд драма-холам, причому ті, що перебувають у внутрішньому колі, розташовані спиною до центру, а ті, що в зовнішньому — обличчям до нього. Таким чином, учні сидять один напроти одного; внутрішнє коло навколо, зовнішнє — рухливе. За сигналом учителя всі учасники рухливої кола пересуваються на одні стільці вправо і опиняються перед новим партнером. Вчитель подає сигнал через кожні дві хвилини. Мета учинів — виконати поставлене завдання, пройшовши все коло, тобто зібрати якомога більше фактів, поглядів, теорій про вказану проблему. При цьому кожен учень, який сидить у зовнішньому колі, має листок з конкретичними питаннями і під час переміщення збирє максимум інформації, попідів їх зазначені проблеми.



VI. Завершення проблеми спільнотами суспільства. Учні користуються хрестоматійним матеріалом, задають запитання вчителеві. Відповіді останнього не є готовими відповідями на поставлену проблему, а лише спонукають і спрямовують на правильний шлях у пошуках істини. Крім цього, в розпорядженні школярів є Інтернет, в якому за ключовими словами — "еволюція нервової системи" — вони шукують відповідь на поставлене проблемне запитання. На цей вид діяльності надається 10–15 хвилин. Після цього застосовуються та обговорюються з.п. з відповіді.

VII. Підбитти підсумків, відновлення результатів уроку. На цьому етапі вчитель узагальнює почуття у вигляді основних положень.

Наприкінці уроку він започаткує старт вирішення проблемного запитання, в також діяльність кожного учня: його відповіді, участь в обговоренні, взаємна користування додатковою літературою й Інтернетом, ставлення запитання вчителеві та іншим учням. На базі цього педагог оцінює працю школярів і виставляє бали у класний журнал.

VIII. Домашні завдання. 1. Вивчити відповідний параграф підручника. 2. Творче завдання підготовки до конкурсу шпаргалку-схему з цієї теми, що може мати вигляд таблиці, в якій подані характеристики нервової системи різних класів, або ж у вигляді різноманітних схем, макетів чи з використанням даних геометричних фігур, в середині яких вміщені інформація про еволюційний розвиток вивченої системи.

Отже, завдяки використанню інтерактивних технологій урок стає привабливим, захоплюючим, творчим. Під час такого навчання учні зможуть бути демократичними, спілкуватися з іншими людьми, критично мислити, приймати продумані рішення. Інтерактивне навчання, на відміну від традиційного, сприяє виробленню життєвих цінностей, розвитку комунікативних якостей, створює атмосферу співробітництва, взаємодії, дає змогу диференціювати та індивідуалізувати процес навчання, формувати внутрішню мотивацію до активного сприйняття; активізує розумову діяльність; захоплює учнів; пробуджує в них інтерес; налаштує самостійному мисленню та діям.

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Ми поділяємо думку М. Кларін, котрий вважає, що інтерактивне навчання — це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну передбачувану мету: створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність [4, 63].

Саме це ми намагалися реалізувати на нашому уроці, використовуючи інтерактивну вправу “Карусель”. Вона допомогла нам повністю реалізувати триедину мету, розкрити весь потенціал дітей, спростити навчальний матеріал і доступно подати його учням, зробити урок цікавим, захоплюючим, продуктивним, різновідчіним.

Таким чином, у межах класно-урочної системи використання інтерактивних технологій є реальним і практично корисними.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баркаев Б. Н. Новые аргументы в педагогических технологиях // Школьные технологии. — 1997. — № 4. — 47 с.
2. Баханов К. А. Що ж такое технология навчания? // Шлях освіти. — 1999. — № 24 с.
3. Воронцов В. В. Технология обучения: Педагогика / Под. ред. П. И. Пидкасистого. — М.: Академия, 1996. — 168 с.
4. Кларина М. В. Инновации в обучении: метафоры и модели. Анализ зарубежного опыта. — М.: Наука, 1997. — 83 с.
5. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи. — К.: Абрис, 1997. — 98 с.
6. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. — М.: Народное образование, 1998. — 360 с.
7. Ярошенко О. Г. Групова навчальна діяльність школярів: теорія і методика. — К.: Партнер, 1997. — 193 с.
8. Фізіологія людини і тварин: Підручник / Г. М. Чайченко, В. О. Цибенко, В. Д. Сокур; За ред. В. О. Цибенка. — К.: Вища школа, 2003. — 463 с.

Наталія САМАРУК

ВИКОРИСТАННЯ ЗАДАЧ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ В ПРОЦЕСІ МАТЕМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ЕКОНОМІСТІВ

У статті обговорюється вплив реалізації задач професійного спрямування на рівень фахової підготовки майбутніх економістів. Висвітлюється питання класифікації задач та етапи їх розв'язання. На конкретних прикладах продемонстровано використання професійно-орієнтованих задач під час вивчення математичних дисциплін.

Спеціалістами, які будуть вирішувати складні економічні проблеми сьогодення, є випускники економічних вищих навчальних закладів (ВНЗ). Зростання вимог до сучасних фахівців у галузі економіки формує потребу створення такої системи підготовки, яка б оптимізувала навчальний процес і забезпечувала високий рівень сформованості професійних умінь.

Досягнення необхідного рівня професіоналізму випускників економічного профілю можливе лише за умови відповідної математичної підготовки. Нині математичні методи і математичне моделювання широко використовуються для вирішення практичних завдань різних галузей науки, економіки, виробництва. Проте констатувальний експеримент виявив тенденцію до зниження якості математичної підготовки студентів економічних спеціальностей ВНЗ. У зв'язку з цим гостро постає проблема вдосконалення процесу вивчення математичних дисциплін з метою забезпечення відповідності сучасним вимогам.

Метою статті є визначення впливу реалізації задач професійної спрямованості на рівень математичної підготовки майбутніх економістів.

Один із найважливіших шляхів реформування математичної освіти — це якісне забезпечення прикладної спрямованості навчання. Важливою умовою реалізації професійної спрямованості є використання у процесі вивчення математичних дисциплін професійно-орієнтованих задач. Результати численних і різних за характером досліджень підтверджують думку, що задача — найефективніший і основний засіб розвитку не лише математичного

мислення, а й творчої діяльності студентів. Задачі повинні мати професійну напрямленість і враховувати профіль спеціальності майбутнього фахівця.

Питання про місце і роль задач у навчанні математики все бічно досліджувалися провідними методистами минулого і сьогодення, такими як Г. Балл, М. Бурда, С. Шохорт-Троцький, Д. Пойа, В. Болтянський, Ю. Колягін, Г. Саранцев, З. Слєпкань, О. Столляр та ін.

Оскільки навчальні задачі відіграють важливу роль у навчанні, то з'ясуємо, як трактується поняття "задача" у педагогіці.

Поняття "задача" — багаторічне, різні його визначення пропонуються вченими з урахуванням специфіки конкретної науки. Спираючись на дисертацію О. Зеленяка, зазначимо, що у загальнонауковому значенні під задачею розуміють поставлену мету, доручення, завдання, проблему, питання, котрі вимагають розв'язання [2, 112]. В. Беспалько під задачею розуміє відому ціль, досягнення якої можливе за допомогою певних дій (діяльності) у визначеній ситуації [1, 55]. Ю. Машбіц застосовує поняття "навчальна задача" для позначення задач, які пропонуються студентам, і зазначає, що воно є одним з основних у дидактиці та педагогічній психології [4, 57].

У педагогічних дослідженнях накопичений значний матеріал із класифікації задач. Залежно від певної обраної ознаки висвітлено різні підходи до неї. Так, задачі поділяють:

- за метою діяльності — цільові, навчальні, контрольні;
- за роллю у навчанні — основні, попередні, допоміжні для корекції знань, додаткові для корекції вмінь;
- за цільовим призначенням у самостійній роботі — первинне засвоєння матеріалу, формування вмінь і навичок, закріплення вивченого матеріалу, контрольні задачі з метою перевірки глибини засвоєння знань;
- у діяльності студента — рецептивного (первинне засвоєння), репродуктивного, творчого характеру;
- за формою протікання діяльності — усні та письмові;
- за змістом — практичні і теоретичні;
- за ступенем самостійності — класні та домашні;
- з точки зору застосування методів — стандартні і нестандартні [2, 112].

Значне місце у педагогічних дослідженнях приділено етапам розв'язування задач. Останнє пропонуємо будувати наступним чином: повторити теоретичні відомості до теми; визначити мету діяльності; визначити дані і засоби для досягнення мети; визначити алгоритм, який дозволить перейти від даних до результату; якщо алгоритмів кілька — порівняти їх ефективність; здійснити розв'язування; перевірити, чи отриманий результат відповідає заданому; з'ясувати, в яких практичних ситуаціях (навчальних чи професійних) доцільно застосовувати такий алгоритм, що використаний для розв'язування цієї задачі.

Ми визначаємо такі етапи розв'язування задачі: повторення теоретичного матеріалу, що буде стосуватися розв'язування задачі; аналіз задачі (аналіз даних, визначення кінцевої мети); короткий запис задачі за допомогою математичної символіки; підбір методів розв'язування задачі; формулювання алгоритму розв'язування задачі; власне розв'язування; перевірка отриманого розв'язку, запис відповіді; аналіз отриманих результатів (у разі розв'язування прикладної задачі — з'ясування її місця в системі фахових); резюме (короткий опис умови та мети задачі, алгоритму розв'язування, виокремлення ключових моментів).

Економічна орієнтація загальноосвітніх розділів, що виражається в спрямуванні математичного курсу на формування психологічних особливостей економіста, здійснюється переважно через систему спеціальних міжпредметних задач. Під останніми Л. Шаповалова розуміє такі задачі, умова, зміст і процес розв'язування яких інтегрує структурні елементи знань про явища природи і суспільства, що вивчаються в різних дисциплінах [7, 18]. Такі задачі розглядаються дослідницею як дійовий засіб реалізації міжпредметних зв'язків природничо-математичних дисциплін і формування умінь самостійно їх здійснювати під час вивчення цих дисциплін.

Компонентом міжпредметних задач є задачі професійної спрямованості. Наповнення навчального процесу прикладними задачами — із головних шляхів реалізації професійної

спрямованості. Ці задачі повинні утворювати певну систему, яка забезпечить органічний зв'язок з теоретичним матеріалом.

Різні аспекти відбору математичних задач професійного спрямування і задач з прикладним змістом досліджували В. Берман, С. Беденко, Г. Варковецька, Т. Крилова, Л. Межейнікова, М. Мирзоахмедов, І. Ноздрін, І. Шапіро та ін. Цікавим щодо нашого дослідження є висвітлення деяких аспектів використання міжпредметних задач з математики в процесі математичної підготовки студентів-економістів (Л. Нічуговська, Л. Межейнікова О. Фомкіна), проте вони мають до нього дотичний характер.

Згідно з визначенням М. Мірзоахмедова, прикладні задачі — це задачі позаматематичного змісту, для розв'язування яких необхідно використовувати фактично всі методи математики. Прикладні задачі, на його думку, активізують міжпредметні зв'язки математики. Під навчальними задачами з професійним змістом дослідниця Г. Кашканова розуміє прикладні задачі, що відображають специфіку майбутньої професійної діяльності студентів [3, 17].

Реалізація професійної спрямованості навчання математики, вважає О. Фомкіна, і застосування її засобів у сфері виробництва, економіки, фінансів, менеджменту відбувається шляхом впровадження в навчальний процес математичних задач з економічним змістом [6, 12]. Під математичною задачею з економічним змістом розуміють задачу, фабула якої розкриває використання математики в економічних дисциплінах, ознайомлює із застосуванням математичних понять, операцій і законів в економічній сфері життя [8, 414].

Задачі економічного змісту — це потужний засіб розвитку економічного виховання, вироблення економічної грамотності. Розв'язування їх сприяє виробленню математичної культури студентів, оскільки дає змогу проілюструвати процес застосування знань з математики до розв'язування задач, що виникають у практиці роботи економіста. Активна участь студентів у розв'язуванні задач виробничо-економічного характеру створює позитивний психологічний настрій і має виховне значення. Студенти бачать реальне застосування математики, а це спонукає їх до активного вивчення її дисциплін. Розв'язування задач з яскраво вираженим практичним змістом допоможе засвоїти пройдений матеріал класичного курсу математики; сформувати навички у постановці, розв'язуванні та аналізі прикладних задач з математики в галузі економіки; сформувати уявлення про етапи розв'язування задач з економічним змістом, місце і можливості математики в цьому процесі, що, відповідно, буде сприяти подоланню скептицизму студентів щодо корисності математики як одного із засобів вирішення актуальних проблем сучасності. Студента потрібно вчити думати та працювати так, щоб він активно використовував свої математичні знання. Цьому найбільш ефективно можна навчитися, якщо студент самостійно розв'язуватиме задачі прикладного характеру.

Для формування математичних знань і розвитку прикладних математичних навичок та умінь при доборі системи задач особливу увагу треба приділяти: формальним задачам і задачам професійної спрямованості; ситуаційним задачам різного характеру; доступності змісту економічних понять, поданих у задачі, і зв'язків між ними; застосуванню довідників і таблиць, бази даних комп'ютерів [6, 11].

Система математичних завдань у процесі вивчення математичних дисциплін студентами економічного факультету має відповідати таким методичним вимогам:

1) відбір задач повинен відповідати змістові дисципліни та можливості адаптації до аналізу певної економічної ситуації;

2) задачі повинні раціонально поєднувати формалізовані завдання власне математичного змісту, прикладні задачі, ситуаційні завдання, емпіричні завдання, завдання з комп'ютерною реалізацією;

3) умови задач повинні надавати можливості для реалізації міжпредметних зв'язків між спеціальними та математичними дисциплінами й завершуватись прийняттям відповідного рішення;

4) відбір задач повинен здійснюватись з урахуванням диференціації (для різних типологічних груп студентів);

5) задачі повинні задовольняти умову універсальності математичних знань, тобто можливості їх використання для розв'язування різних за змістом задач;

6) система задач повинна сприяти формуванню умінь математико-статистичного аналізу як необхідного компонента фахової діяльності при прийнятті управлінського рішення [5].

З метою підвищення ефективності математичної підготовки студентів економічних спеціальностей ми доповнююмо дисципліни математичного циклу значною кількістю економіко-математичних задач. На практичних заняттях намагаємось не лише стисло подати майбутнім економістам і менеджерам увесь класичний курс математики, а й роз'яснити той апарат, що задіяний у математичній економіці, і показати на прикладах економічних задач, де та як будуть використовуватися в подальшому теорія і методи математичних дисциплін. На заняттях розв'язуємо задачі економічного змісту, на прикладі яких демонструється ефективність математичних методів дослідження. Задачі, котрі пов'язані з профілізацією курсу математики, підбираємо так, щоб вони були доступними для розуміння, мали економічну напрямленість.

Розглянемо деякі задачі, пов'язані із використанням окремих розділів математичних дисциплін.

При вивченні розділу "Аналітична геометрія" курсу вищої математики ми пропонуємо студентам для розв'язування задачу про визначення рентабельності транспортних перевезень.

Задача: Транспортні витрати перевезення одиниці вантажу у залізничним та автомобільним транспортом на відстань x вираховують відповідно за формулами $y = \frac{1}{4}x + 25$ та

$y = \frac{3}{4}x + 5$, де x кілометр шляху. Визначити рентабельність перевезень кожним видом транспорту.

Розв'язування: Студенти будують графіки транспортних витрат перевезення, використовуючи при цьому знання та вміння побудови графіка прямої.

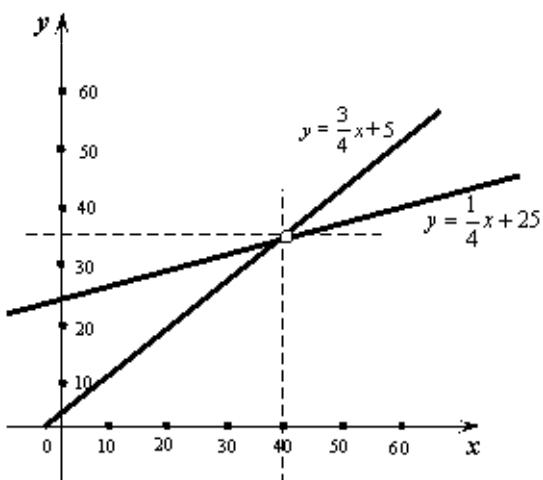


Рис. 1. Графіки транспортних витрат.

Як видно з рисунка, графіки прямих перетинаються в точці (40, 35).

Студентам пропонується аналітично перевірити отриманий результат. Для цього треба

розв'язати систему лінійних рівнянь: $\begin{cases} y = \frac{1}{4}x + 25 \\ y = \frac{3}{4}x + 5 \end{cases} \Rightarrow \begin{cases} x = 40 \\ y = 35 \end{cases}$

Під час розв'язування цієї системи студенти повторюють також методи розв'язування систем лінійних рівнянь, які вивчалися і єщодавно у курсі вищої математики.

Аналіз графіків транспортних витрат дозволяє студентам зробити наступні висновки:

а) якщо $x \in [0, 40]$, тобто коли відстань менша, ніж 40 км, то транспортні витрати у перевезення автотранспортом нижчі від витрат перевезення залізничним транспортом;

б) якщо $x \in [40, \infty)$, тобто $x > 40$ км, то рентабельнішим буде залізничний транспорт.

При вивченії розділу “Диференціальнечислення функції однієї змінної” пропонуємо студентам розв’язати задачу.

Задача: Нехай функція $K(x) = 40x - \frac{x^2}{20}$ встановлює залежність витрат виробництва від кількості x одиниць, що випускається. Знайти граничні витрати виробництва і коефіцієнт змінності, якщо обсяг продукції становить 100 одиниць, 30 одиниць.

Перед розв’язуванням задачі студентам доцільно нагадати визначення граничних витрат та коефіцієнта змінності. Граничними витратами виробництва називається границя $\lim_{\Delta x \rightarrow 0} \frac{\Delta K}{\Delta x} = K'(x)$, де $K(x)$ — функція витрат виробництва, що залежить від кількості продукції x , коефіцієнт змінності функції $y = f(x)$ розраховується за формулою $KE = f'(x) \cdot \frac{x}{f(x)}$.

Розв’язування:

А) Із вищенаведеної формулі зрозуміло, що граничні витрати виробництва — це похідна від функції витрат, тому задача зводиться до відшукання похідної заданої функції: $K'(x) = 40 - \frac{x}{10}$.

Знаходження граничних витрат при заданих обсягах випуску — це задача знаходження значення функції в точці. Отже, при відповідних обсягах випуску граничні витрати матимуть такі значення: $K'(100) = 40 - \frac{100}{10} = 30$; $K'(30) = 40 - \frac{30}{10} = 37$.

Студенти роблять висновок: чим більше виробляється випуску, тим повільніше зростають витрати на її випуск.

Б) За формулою $KE = f'(x) \cdot \frac{x}{f(x)}$ знаходимо коефіцієнт змінності функції $KE = f'(x) \cdot \frac{x}{f(x)} = \left(40 - \frac{x}{10}\right) \cdot \frac{x}{40x - \frac{x^2}{20}} = \frac{2(400 - x)}{800 - x}$. При обсязі виробництва в 100 одиниць він дорівнюватиме $KE_{100} = \frac{2 \cdot 300}{700} = \frac{6}{7} \approx 0,86$. Аналогічно $KE_{30} = \frac{2 \cdot 370}{770} = \frac{74}{77} \approx 0,96$.

Студенти роблять висновок: якщо при обсязі випуску 100 одиниць кількість продукції, що випускається, збільшиться на 1%, то відносні витрати виробництва зростуть приблизно на 0,86%; при обсязі 30 одиниць збільшення випуску випуску на 1% призведе до зростання відносних витрат приблизно на 0,96%.

Отже, задачі, які пропонуються студентам, наближені до умов їхньої майбутньої професійної діяльності. Розв’язування таких задач сприяє розвитку, актуалізації та реалізації особистісного потенціалу студентів. За допомогою додаткової системи математичних задач з економічним змістом формуємо необхідні майбутньому економісту такі якості мислення, як системність, багатоваріантність, гнучкість, критичність, непротиріччя, самостійність. Процес навчання математичним дисциплінам при цьому налагоджений так, щоб студент вмів активно використовувати свої математичні знання у професійній діяльності, а цьому найбільш ефективно сприяє розв’язування задач економічного характеру.

В подальшому нами планується практичне розроблення навчального матеріалу з використанням професійно-орієнтованих задач у процесі математичної підготовки студентів економічних ВНЗ.

ЛІТЕРАТУРА

- Беспалько В.І. Слагаемые педагогической технологии. — М.: Педагогика, 1989. — 302 с.
- Зеленяк О.І. Реалізація міжпредметних зв’язків інформатики та математики в процесі навчання інформатики в школі: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Національний педагогічний ун-т ім. М.І. Драгоманова. — К., 2004. — 222 с.

3. Кашканова Г. Г. Использование игровых форм обучения общетехническим дисциплинам в процессе формирования профессиональной направленности студентов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 10.00.01. — К., 1992. — 20 с.
4. Машбиц Е. И. Психологические основы управления учебной деятельностью. — К.: Выща школа, 1987. — 224 с.
5. Нічуговська Л. І. Науково-методичні основи математичної освіти студентів економічних спеціальностей вищих навчальних закладів: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. — К., 2005. — 36 с.
6. Фоміна О. Г. Методична система проведення практичних занять з математики зі студентами економічних спеціальностей (на базі кооперативного інституту): Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. — К., 2000. — 20 с.
7. Шаповалова Л. А. Методика розв'язування задач міжпредметного змісту в процесі навчання фізики в загальноосвітній школі: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. — К., 2002. — 20 с.
8. Шоферовська Л. С. Фінансові задачі в шкільному курсі математики // Теорія та методика навчання математики, фізики, інформатики: Збірник наукових праць. В 3-х томах. — Кривий ріг: Видавничий відділ НМетАУ, 2002. — Т. 1: Теорія та методика навчання математики. — С. 413–420.

Віктор КУЛЬЧИЦЬКИЙ

ВИВЧЕННЯ ЕЛЕКТРОМАГНІТНИХ ХВІЛЬ НА ОСНОВІ СИСТЕМИ ФУНДАМЕНТАЛЬНИХ ФІЗИЧНИХ ПОНЯТЬ

У статті розроблена методика формування поняття "електромагнітна хвиля" на основі фундаментальних фізичних понять. Виходячи із рівнянь Максвелла встановлено хвильовий характер розповсюдження ЕМП та властивості ЕМХ. Проведено структурування навчального матеріалу при вивченні ЕМП та ЕМХ на основі системи ФФП.

Усталений підхід до вивчення електромагнітного поля (ЕМП) та електромагнітних хвиль (ЕМХ) не повністю розкриває їх взаємоз'язок у курсі шкільної електродинаміки. Крім того, розв'язання рівнянь Максвелла у школі наштовкується на значні математичні труднощі, що не дозволяє показати хвильовий характер розповсюдження ЕМП. При вивченні ЕМП та ЕМХ відсутні інваріанти, які дозволяли би структурувати шкільний курс електродинаміки.

Розроблений нами методичний підхід до вивчення ЕМП у курсі фізики загальноосвітньої школи [3] створює передумови для якісного засвоєння учнями змісту поняття "електромагнітні хвилі" та застосування останнього в аналізі конкретних фізичних ситуацій. У школі вивчення властивостей ЕМХ і формування відповідного поняття доцільно будувати на основі фундаментальних фізичних понять (ФФП), зокрема таких, як відносність, симетрія і взаємодія [1; 2; 7], що дає змогу провести структурування навчального матеріалу розділу "Електродинаміка" та продемонструвати учням пізнавальну продуктивність ФФП, які пронизують усю сучасну фізику [5; 8]. Завдяки цьому виникають можливості для глибшого й аргументованішого вивчення теорії відносності, оптики та фізики мікросвіту.

Тому *метою статті* є розробка методики формування поняття "електромагнітна хвиля" на основі системи ФФП і рівнянь Максвелла.

Зупинимося на основних моментах підходу, який ми пропонуємо.

Приступаючи до з'ясування властивостей ЕМХ, проаналізуємо рівняння Максвелла для ЕМП [3]:

$$\Phi_E = \sum_{(S)} E_n \Delta S = \frac{q}{\epsilon_0 \epsilon}, \quad (1)$$

$$\sum_{(U)} E_i \Delta l = - \frac{\Delta \Phi_E}{\Delta t}, \quad (2)$$

$$\Phi_B = \sum_{(S)} B_n \Delta S = 0, \quad (3)$$

$$\sum_{(U)} B_i \Delta l = \mu_0 \mu I + \epsilon_0 \mu_0 \epsilon \mu \frac{\Delta \Phi_E}{\Delta t}. \quad (4)$$

Звертаємо увагу, що відсутність симетрії між \vec{B} і \vec{E} в цих рівняннях обумовлена винятково наявністю електричного заряду й електричного струму провідності.

Однак залишається незрозумілим, що відбуватиметься у просторі, вільному від зарядів.

Рівняння Максвелла дозволяють отримати електромагнітні збурення, які розповсюджуються із швидкістю, що дорівнює швидкості світла [3; 5]. Однак розв'язання їх у школі наштовхується на значні математичні труднощі.

Аналізуючи рівняння (1)-(4), робимо висновок, що у вакуумі при відсутності електричних зарядів та електричних струмів ($q = 0$ і $I = 0$) електромагнітні та магнітні поля — вихрові, а лінії векторів \vec{E} і \vec{B} — замкнені. Лінії вектора \vec{E} охоплюють лінії змінного вектора \vec{B} . МП у цьому випадку збуджується тільки “струмами зміщення” — лінії \vec{B} охоплюють лінії змінного вектора \vec{E} .

Доданок із “струмами зміщення” відіграє основну роль. Його присутність поруч із його двійником у рівнянні (2) означає можливість існування принципово нового явища — ЕМХ. Розуміння цього факту дозволило Максвеллу розвинути електромагнітну теорію світла.

Зрозуміло, що розділення ЕМП на самостійні ЕП і МП, як у випадку стаціонарних полів, неможливе: обидві компоненти ЕМП \vec{E} і \vec{B} виявляються взаємозв'язаними і взаємообумовленими. Зміна з часом однієї компоненти призводить до появи та узгодженої зміни другої, а її зміна призводить знову до виникнення першої і т.д.

Отримаємо розв'язок рівнянь Максвелла за відсутності електричних зарядів і струмів, вважаючи середовище діелектриком (отже, сила струму провідності дорівнюватиме нулю). Рівняння (1)-(4) за таких умов матимуть вигляд:

$$\Phi_E = \sum_{(s)} E_n \Delta S = 0, \quad (1')$$

$$\sum_{(l)} E_l \Delta l = -\frac{\Delta \Phi_E}{\Delta t}, \quad (2')$$

$$\Phi_B = \sum_{(s)} B_n \Delta S = 0, \quad (3')$$

$$\sum_{(l)} B_l \Delta l = \epsilon_0 \mu_0 \sigma u \frac{\Delta \Phi_E}{\Delta t}. \quad (4')$$

Для розв'язання поставленої задачі виділяємо в площині zOx (рис.1) елементарний прямокутний контур 1–2–3–4–1. Площа, яку він охоплює, ним дорівнює $\partial x \partial z$. На ділянках 1–2 і 3–4 $E_t \partial l = 0$; на ділянці 2–3 $E_t \partial l = -E \partial z$, на ділянці 4–1 $E_t \partial l = (E + \partial E) \partial z$. Отже, циркуляція вектора \vec{E} по цьому контуру $0 + (-E \partial z) + 0 + (E + \partial E) \partial z = \partial E \partial z$.

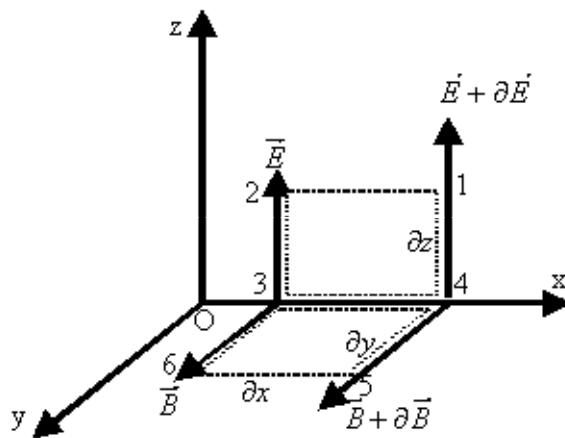


Рис. 1.

Підставляючи вираз для площини циркуляції у рівняння (3'), отримуємо $\delta\delta\delta z = -\delta\delta\delta x \frac{\partial\delta}{\partial z}$

$$\text{або } \frac{\partial\delta}{\partial z} = -\frac{\partial\delta}{\partial x}. \quad (5)$$

Розглядаючи аналогічно прямокутний контур 3-6-5-4-3, виділений у площині xOy , бачимо, що на ділянці 3-6 циркуляція $B_y\delta l = B\delta y$; на ділянках 6-5 і 4-3 $B_y\delta l = 0$; на ділянці 5-4 $B_y\delta l = -(B + \delta B)\delta y$. Знайдені циркуляції вектора \vec{B} по цьому контуру:

$$B\delta y + 0 + [-(B + \delta B)\delta y] + 0 = -\delta B\delta y.$$

Підставляючи вираз для площини циркуляції у рівняння (4'), отримуємо:

$$-\delta B\delta y = \sigma_0\mu_0\delta y\delta\delta x \frac{\partial\delta}{\partial z} \text{ або } \frac{\partial\delta}{\partial z} = -\sigma_0\mu_0\delta y \frac{\partial\delta}{\partial x}. \quad (6)$$

Продиференціюємо рівняння (5) по координаті x , а (6) — по часу t :

$$-\frac{\partial^2\delta}{\partial x^2} = \frac{\partial^2\delta}{\partial z\partial t},$$

$$\frac{\partial^2\delta}{\partial z\partial t} = -\sigma_0\mu_0\delta y \frac{\partial^2\delta}{\partial x^2}.$$

З останніх рівнянь випливає:

$$\frac{\partial^2\delta}{\partial x^2} = \sigma_0\mu_0\delta y \frac{\partial^2\delta}{\partial x^2}. \quad (7)$$

Це жильє рівняння [4, 10]. Його розв'язок підземо у формі рівняння плоскої хвилі [4, 108]: $\delta = \delta_0 \cos(\varphi - x/v)$.

Аналогічне рівняння можна отримати і для індукції магнітного поля:

$$B = B_0 \cos(\varphi - x/v).$$

Отже, беззупинно на ФФП, тznik, як симетрія, відносність і взаємодія, та відповідно до законів Біо-Савара-Лоренца і Фарадея через рівняння Максвелла ми робимо висновок про кінцевий характер розповсюдження ЕМП.

Встановлюємо, як поширяється електромагнітичне збурення у просторі з часом. Для цього розглядаємо кінцеве зачленення струму в провіднику у вигляді нескінченної площини (§, 32). Із змінами симетрії випливає, що вона є площинна із струмом у додатному z -напрямку (рис. 2), виникнені МП, спрямовані у від'ємному z -напрямку при $x>0$ і у додатному z -напрямку при $x<0$. У результаті руху зарядженої площини збуджується змінне МП і, отже, появляють електричні ефекти. Якщо ж ЕП утворюються, то вони повинні починалися з нуля і зникалися до якого-небудь значення, і, відповідно, вносити вклад разом із струмом в розповсюдження МП.

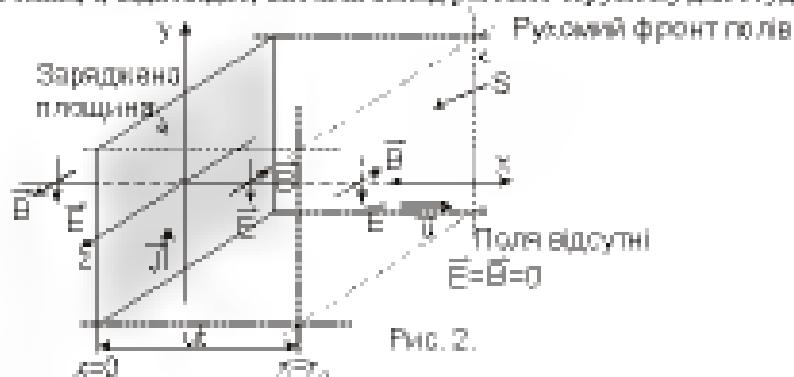


Рис. 2.

Створене поле \vec{B} розповсюджується від сфери джерела. Через деякий час появляються МП як до певного значення x , а за ним вони дорівнюють нулю. Внаслідок симетрії вони розповсюджуються як у додатному, так і у від'ємному z -напрямку (рис. 2).

Потік \vec{E} робить те ж саме. До моменту $t=0$ (коли ми викидаємо струм) поле всюди дорівнює нулю. Потім, через час t , як \vec{E} , так і \vec{B} розповсюджуються до відстані $x = v \cdot t$, а за це вони дорівнюють нулю. Поля просуваються вперед, наче пропливна хвиля, причому припускаємо, що хвильний фронт рухається з постійною швидкістю.

Щоб кількісно проаналізувати те, що відбувається, розглянемо два поперечні розрізи: вигляд збоку, якщо дивитися назовні від осі z (рис. 3), і вигляд зверху, якщо дивитися відповідно від осі y (рис. 4).

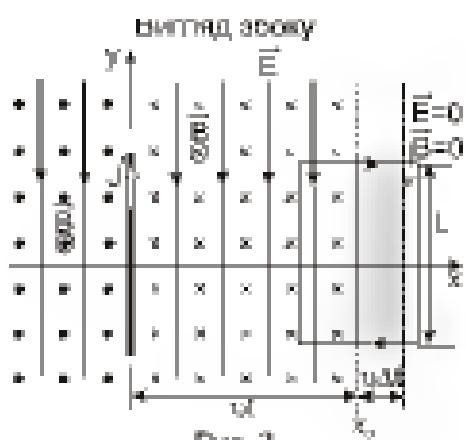


Рис. 3

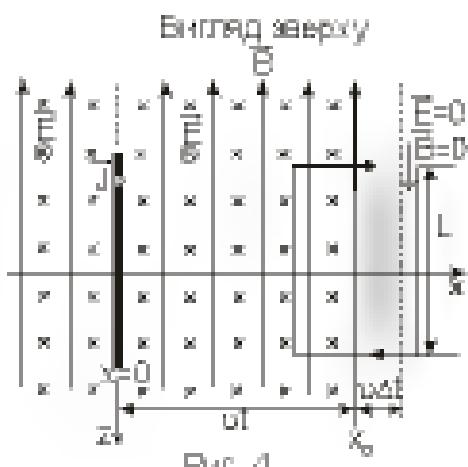


Рис. 4

На рис. 3 ми бачимо заряджену площину, що рухається вперед. Виберемо контур обходу у вигляді прямокутника, перпендикулярного до площини струму і розміщеного відповідно до осі z . Одна сторона прямокутника проходить у сфері, де є поля, а інша — у сфері, до якої ще поля не дійшли. Через цей уявний контур проходить магнітний потік. Якщо вони змінюються, то може зникнути ЕРС відповідно до контуру [3]. Якщо хвильовий фронт рухається, то може зникніти магнітний потік, оскільки поверхня, всередині якої існує поле \vec{B} , безперервно збільшується зі швидкістю v . Швидкість зміни магнітного потоку дорівнює добутку вектора \vec{B} на швидкість зміни поверхні (оскільки розглядаемо мінімальне відхилення струму, тоді $\vec{B} = \text{const}$):

$$\frac{\Delta\Phi}{\Delta t} = \frac{\vec{B} \cdot L v \cdot \Delta t}{\Delta t} = \vec{B} L v. \quad \text{За законом Фарадея (2), швидкість зміни магнітного потоку дорівнює} \frac{\vec{B} \cdot L v \cdot \Delta t}{\Delta t} = \vec{B} L v.$$

циркуляція вектора \vec{B} відповідно до контуру, яка дорівнює EL (рис. 3). Отримуємо рівність:

$$E = v \cdot B. \quad (3)$$

Проаналізуємо конфігурацію ЕП і МП, що рухається у напрямку осі Oy . Прямокутний контур обходу вигираємо так, як зображене на рис. 4. Аналізуємо рівняння (4'). Циркуляція \vec{B} дорівнює добутку B на L . Швидкість зміни потоку вектора B дорівнює $\frac{\vec{B} \cdot L v \cdot \Delta t}{\Delta t} = \vec{B} L v$ і рівняння (4') набуде вигляду:

$$B = \mu_0 \mu_r \epsilon_0 v B. \quad (9)$$

З рівностей (8) і (9) отримуємо: $EB = \mu_0 \mu_r \epsilon_0 v^2 B^2$, таєм, врахувавши, що

$$\frac{1}{\mu_0 \mu_0} = \epsilon^2, \text{ можемо: } v = \frac{c}{\sqrt{\epsilon_0 \mu_0}}. \quad (10)$$

Для швидкості v отримали повністю визначене скінченнє значення, відмінне від нуля. Це випрощовує нас від припущення про характер зміни електромагнітного збурення у просторі з часом. Дійсно, припустивши, що електромагнітне збурення розповсюджується без зміни форми, ми не фіксували швидкості цього розповсюдження, з визначили її з вимоги, щоб збурення задовільняло рівняння Максвелла. Це можливо лише тоді, коли v визначається

виразом (10). Збурення не може стояти на місці, оскільки тоді Φ дорівнює нулю, і не може розповсюджуватися миттєво, оскільки тоді інше змінення привело б до результату $\Phi = 0$.

Отже, рівняння Максвелла допускають розв'язання у вигляді електромагнітних збурень, що розповсюджуються із швидкістю $v = \frac{c}{\sqrt{\mu_0 \epsilon_0}}$. Для повнішої характеристики це збурення можна зобразити під складною функцією $E(x, t)$, як між собою, так і до напрямку \hat{x} поширення.

У вакуумі $\mu = \mu_0$ і $\epsilon = \epsilon_0$ формула (10) дає $\Phi = c$. Звідси випливає другий важливий висновок: ЕМХ і будь-які зміни електричного та магнітного поля розповсюджуються у вакуумі зі швидкістю світла. Ця обставина і навіть Максвелла на думку, що "само по собі світло (виключаючи променеву теплоту й інші випромінення) є електромагнітними збуреннями у вигляді хвиль, які розповсюджуються через ЕМП хідно із законами електромагнетизму" [6, 263], тобто скінчено з часковим винадлом ЕМХ.

А це означає, що електромагнітні взаємодії розповсюджуються із швидкістю світла. Наприклад, якщо один із двох точкових зарядів, які взаємодіють між собою та перебувають на відстані r один від одного, зсунути зі свого місця, то інший заряд "відчує" цей зсув лише через час $t = \frac{r}{c}$.

Отже, у цій точці напруженість ЕП визначається не розміщенням та величиною зарядів і сил струмів у певний момент часу, а із залежністю від розміщенням і величиною у $t - r/c$ моменті часу, що випливає із вакуумного скінченості швидкості розповсюдження ЕМП.

Використовуючи принцип суперпозиції полів, покажемо учим, що коли миттєво включати, а потім миттєво виключати струм, то ми отримаємо маленький фрагмент поля, який покинув заряджену площину і рухається у просторі, тобто поля розповсюджуються тільки у просторі і більше не залежать від джерела, а хвильове рівняння (7) та його розв'язок виключають захильовий характер розповсюдження ЕМП.

Встановлюємо властивості ЕМХ:

Вектор напруженості \vec{E} ЕП і вектор магнітної індукції \vec{B} МП перпендикулярні до напрямку розповсюдження хвилі, тобто ЕМХ — поперечні. Наприкінці розповсюдження хвилі визначають правило прямої гвинта при повороті від \vec{E} до \vec{B} за найкоротшим шляхом.

\vec{E} і \vec{B} пропорційні один до одного.

У вакуумі $B=cE$.

На основі хвильового рівняння (7) та його розв'язання визначаємо внутрішню симетрію ЕМХ: вектори \vec{E} і \vec{B} коміються в одній фазі, тобто одночасно перетворюються в нуль і досягають максимуму. Для векторів \vec{E} і \vec{B} , які змінюються за гармонічним законом, будемо просторовий графік монозономагнітного ЕМХ (рис. 5), який створює й образ і чітко ілюструє іспитні властивості.

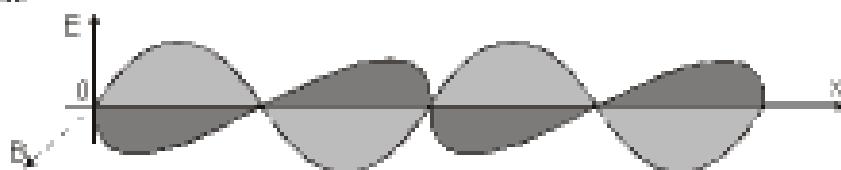


Рис. 5

Ставимо перед учнями проблематичне питання: якщо \vec{E} і \vec{B} коливаються синфазно, то чи доцільно говорити про перетворення одного поля в інше? Адже ЕП і МП мають енергію, і саме перетворення симетрії і перетворення енергії ЕП в енергію МП, і навпаки — при синфазному процесі енергії обох видів однаково зростають й однаково спадають. Чи немає тут порушення закону збереження енергії? Однак приведені вище змікнення фаз методом Р. Фейнмана) підводять учнів до розуміння суті електромагнітних процесів: синхронні зміни \vec{E}

і \vec{B} зв'язані з переміщенням ЕМП у просторі. Зміни напруженості ЕП “тут” збуджують індукцію МП “поруч”, які зміни \vec{B} збуджують \vec{E} в сусідніх сферах простору.

Розглядаючи рівняння ЕМХ, відзначаємо симетрію формул, які описують коливання \vec{E} і \vec{B} . Властивості ЕМХ (відбивання, заломлення, інтерференція, дифракція, поляризація) вивчаємо дослідним шляхом. Щоб уникнути труднощів при викладанні властивостей ЕМХ, розглядаємо біжучі хвилі на струні, оскільки їх легше уявити, ніж електромагнітні. Учням вказуємо, що для хвиль довільного походження, включаючи електромагнітні, означення і математичний апарат є однаковими (симетрія формул).

Розглянутий у статті підхід може бути успішно використаний під час вивчення фізики у природничо-математичних класах загальноосвітніх шкіл, гімназій і ліцеїв. Водночас фізичний аналіз явищ, проведений вище, доступний учням звичайних класів і служить основою для вивчення квантової фізики, будови атома зокрема.

ЛІТЕРАТУРА

1. Будний Б. С. Формування в учнів системи фундаментальних фізичних понять. — К.: Ін-т педагогіки АПН України, 1996. — 200 с.
2. Вейль Г. Симметрія. — М.: Наука, 1968. — 120 с.
3. Вознюк С. Ю., Кульчицький В. І. Формування поняття “електромагнітне поле” на основі фундаментальних фізичних понять // Фізика та астрономія в школі. — Вип. 4. — К., 1999. — С. 43–47.
4. Гончаренко С. У. Фізика: Пробний навч. посібник для 11-х класів ліцеїв і гімназій природничо-наукового профілю. — К.: Освіта, 1995. — 448 с.
5. Матвеев А. Н. Электричество и магнетизм: Учебное пособие. — М.: Высшая школа, 1983. — 463 с.
6. Максвелл Д. К. Избранные сочинения. — М.: Гостехиздат, 1954.
7. Наули В. Теория относительности / Пер. с англ. — 3-е изд. — М.: Наука, 1981. — 328 с.
8. Фейнман Р., Лейтон Р., Сэндс М. Фейнмановские лекции по физике. Вып. 6: Электродинамика. — М.: Мир, 1966. — 344 с.

ЗА РУБЕЖЕМ

Галина ЛЕЩУК

ПОЧАТКОВА ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ЯК НАПРЯМ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ У ФРАНЦІЇ

У статті розкрито зміст початкової професійної освіти спеціалістів соціальної сфери у Франції. Спеціалісти V рівня підготовки, що відповідає початковій професійній освіті у соціальній сфері, забезпечують соціальну, психолого-педагогічну, медико-педагогічну присутність безпосередньо у медико-соціальних закладах. Підготовка даних спеціалістів включає варіацію частину, яка охоплює основи наук, широкі галузі знання, загальні методики і т.д. Важливою умовою доступу до підготовки спеціалістів соціальної сфери є наявність певних особистісних якостей кандидата, життєвого досвіду, високого рівня мотивації.

Освітнє середовище постійно змінюється, оскільки воно є залежним від поточних економічних, політичних і соціальних умов. Здатність системи освіти задовольняти потреби особистості й суспільства у високоякісних освітніх послугах визначає перспективи й інноваційні шляхи економічного, соціального і духовного розвитку країн і народів. Важлива роль у вирішенні нагальних економічних та соціальних проблем суспільства покладається на висококваліфікованих спеціалістів, підготовку яких повинна забезпечити ефективна система професійної освіти. В освітній системі будь-якої країни тема професійної освіти, точніше, проблема якнайкращої підготовки молодого покоління до швидкозмінних умов сучасного ринку праці з його високими вимогами до поєднання загальної освіти і специфічної підготовки до виконання завдань на конкретному робочому місці, заслуговує особливої уваги. При цьому початкова та середня професійна освіта часто стають визначальним етапом у подальшому професійному становленні особистості.

Теоретико-методологічні основи професійної підготовки фахівців соціально-педагогічної роботи вивчали О. Гура, Л. Міщук, А. Первушина, О. Пономаренко. Проведені з цією метою та прогностичні дослідження, що стосуються проблем створення ефективної системи професійного відбору майбутніх спеціалістів із соціальної роботи (Л. Артюшкина, А. Капська); впровадження в педагогічний процес інноваційних методів і технологій підготовки фахівців (С. Архіпова, І. Мигович); формування системи неперервної освіти кадрів для соціальної сфери (Н. Ничкало, В. Поліщук). Зарубіжний досвід підготовки кадрів для соціальної сфери проаналізовано в наукових працях Л. Гурье, О. Пічкар, Н. Собчак, В. Тименка, С. Когут, Н. Гайдук та ін.

Мета статті — розкрити зміст початкової професійної освіти спеціалістів соціальної сфери у Франції.

У Франції більшість навчальних закладів системи початкової та середньої загальної освіти, значна частина професійних шкіл, університети та інші національні навчальні заклади перебувають у відомстві Міністерства у справах молоді, національної освіти і наукових досліджень. Деякі навчальні заклади професійного типу перебувають у відомстві міністерств, що опікуються тією чи тією спеціальною галуззю виробництва. Так, питаннями професійної підготовки соціальних працівників здебільшого займається Міністерство соціальних справ. Можливості одержання початкової професійної соціальної освіти у Франції надають як державні (ліцеї), так і асоціативні (школи соціальної роботи) заклади освіти. Згідно з Законом про свободи й повноваження місцевих органів влади № 2004–809 від 13 серпня 2004 р. [8] регіональні органи влади контролюють діяльність закладів, в яких здійснюється початкова підготовка в галузі соціальної роботи і забезпечують їх фінансування за умов, передбачених статєю закону № 451–2–1. Соціальні професії початкового рівня професійної підготовки

представлені спеціальностями. У рівня, отримання яких підтверджено свідоцтвом про професійну підготовку (САР) чи свідоцтвом про професійну освіту (ВЕР): "Робота із дітьми з відхиленнями," "Допомога за місцем проживання," "Помічник у соціальному житті," "Спеціаліст із надання медико-психологічної допомоги," "Асистент техніка-аніматора з питань мистецтва та спорту" та ін.

Можливість отримання початкової соціальної професійної освіти у трирічний термін надають професійні ліцеї, заражування в які здійснюється за результатами закінчення першого року навчання в колледжі. Таким чином при існуючій у Франції організації другого ступеня середньої освіти, випускники ліцеїв отримують підготовку з професії соціальної кар'єри ще у період навчання у старших класах середньої школи. До здобуття професії соціальної кар'єри веде навчання в секції медико-соціальних наук. Вона призначена для учнів, які мають комунікативні навички, проявляють інтерес до соціальних наук та соціальної сфери діяльності. Домінантами навчання у цій секції є фізичні та біологічні науки, методи роботи в соціальній та санітарній сферах, право та діловодство.

Упродовж першого року навчання в ліцеї учні вивчають загальну програму і два курси за вибором. Загальна програма, яка передбачає 23–24 години навчання на тиждень, складається із загальноосвітніх дисциплін з модулями. Слід підкреслити, що *и х з* у цьому випадку не є спеціалізованими. Вони лише поглинюють та індивідуалізують вивчення загальноосвітніх дисциплін. Тим, хто має намір продовжувати навчання у секції медико-соціальних наук, рекомендуються такі курси за вибором: медико-соціальні науки та методи, санітарні науки та методи. Під час їх вивчення учні мають реальну змогу ознайомитися з існуючими соціальними та санітарними структурами, діяльністю відповідних служб, методами адміністративної і комерційної діяльності у сфері охорони здоров'я та соціальній сфері.

Протягом другого і третього років навчання у ліцеї (перший і випускний класи — у Франції зворотна нумерація класів) учні, які обрали секцію медико-соціальних наук, починають вивчати профільні предмети: соціальні та санітарні науки, комунікація в охороні здоров'я і соціальній роботі, біологія людини, фізіопатологія та медична термінологія. У той же час половина навчального часу відводиться на загальноосвітні дисципліни (15 годин на тиждень у першому класі та 13 — у випускному). На спеціальні дисципліни відводиться відповідно 15 і 18 годин на тиждень. Окрім того, учні повинні обрати два з таких курсів: соціальна та сімейна економіка, музика, естетика, швидке мовлення. Для успішної здачі екзамену на бакалавра з відповідного профілю необхідно набрати 21 бал. Коефіцієнти, з яких він складається, набираються таким чином: французька мова — 3, філософія — 1, хімія і біологія — 4, іноземна мова — 2, фізична культура та спорт — 1, медико-соціальні науки — 3, вивчення конкретних випадків — 4, медична термінологія — 3 [2].

Постановою від 10 липня 1992 року були сформульовані основні напрямки підготовки у секції медико-соціальних наук, а також внесені зміни у структуру навчального плану секції медико-соціальних наук [9]. Так, були виділені чотири групи дисциплін: профілюючі обов'язкові дисципліни, обов'язкові курси, додаткові обов'язкові загальноосвітні дисципліни, факультативні дисципліни. Так, I група профілюючих обов'язкових дисциплін включає в себе санітарні та соціальні науки, комунікацію в галузі охорони здоров'я та соціальній сфері, біологію людини, психологію та медичну термінологію; II група обов'язкових курсів — підготовку до конкурсу в санітарному та соціальному секторах, діловодство; III група додаткових обов'язкових загальноосвітніх дисциплін включає в себе французьку мову, філософію, фізичні науки, математику, іноземну мову (1), історію-географію, економіку, соціальну і сімейну економіку, *и х з*; VI група факультативних курсів — іноземну мову (2), діловодство, швидке мовлення. [2].

Усі дисципліни, як профілюючі, так і загальноосвітні, повинні сприяти засвоєнню учнями певних умінь:

- оволодіння специфічним та адаптованим мовленням;
- використання методологій інформаційних досліджень;
- здатність до рефлексії, аргументування та синтезу;
- вміння брати на себе відповідальність і позиціонуватись.

Профілююче навчання в секції медико-соціальних наук передбачає:

- вивчення біології людини та психопатології;
- психосоціологічне знання індивідів і груп;
- вивчення соціальних явищ, проблем громадського здоров'я, їх економічних наслідків;
- вивчення адміністративних, санітарних і соціальних інституцій, законодавства про сім'ю, санітарний і соціальний захист;
- вивчення комунікації та методології у сфері охорони здоров'я та соціальній галузі;
- вивчення інформатики та її застосування у професійному освіті.

Після успішного складання екзамену на отримання ступеня бакалавра випускник ліцею може продовжити навчання, яке веде до здобуття професій соціальної кар'єри, або працевлаштуватись як медичний і/чи соціальний секретар. 74% випускників секції медико-соціальних наук продовжують навчання. Приблизно 25% із них вступають до університету, 10% — у класи старших техніків при ліцеях, приблизно половина — у різні спеціалізовані школи соціальної роботи або у санітарні, регіональні центри для підготовки соціальних працівників [2].

Таким чином, випускники секції медико-соціальних наук мають можливість у подальшому продовжити навчання у закладах, де здійснюється підготовка як працівників сфери охорони здоров'я, так і соціальних працівників, і отримати університетський диплом про технологічну освіту в галузі професій соціальної кар'єри (DUT) за спеціальностями “асистент соціальної служби”, “спеціалізований вихователь”, “аніматор”, “радник із питань соціальної та сімейної економіки”; диплом про загальну університетську освіту (DEUG) за спеціалізацією “Здоров'я”; свідоцтво про вищу технічну освіту (BTS) у галузі дієтології, біологічних аналізів тощо.

Асистент техніка-аніматора з питань молоді та спорту. Підготовка за такою спеціальністю завершується отриманням диплома професійної придатності асистента техніка-аніматора (ВАРААТ) V рівня (рівень ВЕР). Кандидат, який вже володіє ВАРААТ, може отримати сертифікацію за однією чи кількома спеціалізаціями або технічними засобами підтримки [4]. ВАРААТ представляє I рівень кваліфікації в галузі анімації та супроводу спортивної та соціокультурної діяльності. Асистент техніка-аніматора з питань молоді та спорту здійснює втручання або в ролі асистента, або в ситуації обмеженої та *контрольованої* діяльності під наглядом більш кваліфікованого спеціаліста чи директора закладу, при цьому він обслуговує, інформує різні категорії клієнтів; сприяє організації та управлінню групами, анімує діяльність тощо.

Для вступу на навчання попередня професійна підготовка не є необхідною умовою, але кандидат повинен мати достатній рівень особистісного досвіду і на момент складання випускного іспиту мати не менше 18 років. При вступі оцінюється рівень загальної культури вступника, набуті знання в галузі анімації, рівень досвіду щодо використання технічних засобів підтримки.

Навчання асистентів техніка-аніматора з питань молоді та спорту здійснюється в центрах підготовки, діяльність яких схвалена Регіональною дирекцією з питань молоді та спорту. Підготовка триває від 12 до 24 місяців, відбувається за принципом почергового навчання і включає від 1500 до 2000 годин загальної, технологічної та професійної підготовки. Підготовка до ВАРААТ має три спеціалізації:

- дозвілля юнацтва та дітей;
- дозвілля різних категорій населення;
- дозвілля на природі.

Крім технічних, в процесі навчання рекомендується використовувати й інші засоби підтримки (*supports techniques*) для розширення професійної компетенції.

Розрізняють два типи засобів підтримки 1) фізичні та *активні* (орієнтування на місцевості, піша прогулянка, спелеологія, велокрос по пересіченій місцевості, плавання, верхова їзда, стрільба з лука тощо); 2) соціокультурні (заняття музикою, науковою, пластикою, пантомімою, театральним мистецтвом та ін.).

У процесі підготовки відбувається перевірка набутого професійного досвіду на основі обраних технічних засобів підтримки.

Задачі іспити включають: 1) вступ у професійну ситуацію шляхом розробки кандидатом анімаційного проекту; 2) співбесіду з комісією на основі пройденої підготовки та набутого професійного досвіду (опираючись на щоденник підготовки).

Три спеціалізації ВАРААТ відкривають для випускників можливість працевлаштування у трьох типах закладів:

- заклади для мешканців та дітей: центри дозвілля чи канікулярні центри, організації з культурного дозвілля школярів, клуби за місцем проживання;
- структури колективного дозвілля для різних категорій населення: туристичні офіси, кампінги, бази дозвілля, парки атракціонів, “зелений туризм”;
- заклади з організації дозвілля на природі для всіх категорій населення: природні та національні парки, центри та асоціації навколошнього середовища тощо.

Помічник у соціальному житті. Помічник у соціальному житті належить до групи соціальних професій із надання допомоги за місцем проживання клієнта/ спеціаліста. Декретом і постановою від 26 березня 2002 року [5; 7] було реформовано CAFAD (сертифікат спеціаліста з надання допомоги вдома) і замінено його DEAVS (державний диплом помічника в соціальному житті). Таким чином, помічники в соціальному житті замінили спеціалістів із надання допомоги вдома (*aides à domicile*), яких упродовж тривалого часу ще називали помічниками по господарству. Реформований диплом має на меті підняти значущість спеціальностей із надання допомоги вдома. Відтепер власники CAFAD прирівнюються до власників DEAVS. До помічників у соціальному житті можуть також прирівнюватись власники свідоцтв про професійну освіту в галузі санітарної та соціальної кар'єри (з уточненням спеціалізації “Допомога за місцем проживання”) та особи, які володіють сертифікатом спеціаліста з надання медико-психологічної допомоги або професійним дипломом доглядальниці. Помічники в соціальному житті покликані надавати допомогу в повсякденному житті особам, що перебувають у складних ситуаціях, хворим чи залежним. Відповідно до професійної характеристики [5] помічник у соціальному житті повинен бути компетентним здійснювати соціальний супровід уразливих категорій населення в умовах їх повсякденного життя; здійснювати втручання стосовно сім'ї, дітей, осіб похилого віку, хворих, інвалідів із метою надання їм допомоги в повсякденному житті; забезпечувати підтримку, профілактику, відновлення та стимулування самостійності особи у процесі її соціального включення та боротьби з виключенням.

Умови вступу на підготовку до DEAVS порівняно із CAFAD, значно розширені. Прийом на навчання проводиться за результатами складання екзамену з оцінювання придатності кандидата до професії, але володіння деякими дипломами частково чи повністю звільняє від його складання. Кандидат на підготовку до DEAVS повинен виявляти інтерес до гуманітарних і соціальних проблем, із якими стикаються сім'ї, інваліди, люди похилого віку та ін. Необхідно любити та вміти виконувати домашню роботу, мати хороше здоров'я.

Підготовка, тривалістю від 9 до 36 місяців, включає 500 годин теоретичного та 560 годин практичного навчання замість 280 та 120 годин, які відводились на підготовку до колишнього CAFAD. Програмою передбачене вивчення п'яти навчальних блоків, поділених, у свою чергу, на 11 модулів:

1. Контингент клієнтів
Модуль 1: знання контингенту клієнтів.
- Модуль 2: патології, процес виникнення чи зникнення.
2. Супровід і допомога людям в основних діях повсякденного життя.
Модуль 3: ергономія.
- Модуль 4: здоров'я та гігієна.
3. Супровід і допомога людям у повсякденній діяльності.
Модуль 5: харчування-їжа.
- Модуль 6: догляд за одягом та життєве середовище.
4. Супровід і допомога людям у соціальній і близькій до неї діяльності.
Модуль 7: соціальна діяльність та її учасники.
- Модуль 8: анімація та повсякденне життя.
5. Методологія втручання.

Модуль 9: професійна діяльність, посадові обов'язки та деонтологія.

Модуль 10: здійснення втручання.

Модуль 11: комунікація, зв'язки, надання допомоги.

Чотири місяці практики включають професійну практику (420 годин — 3 місяці) та одну чи дві ознайомлюючі практики (120 годин — 1 місяць).

Диплом помічника в соціальному житті видається за результатами перевірки знань, набутих у ході вивчення навчальних модулів. Особи, які провалились на одному чи кількох іспитах, можуть їх перескласти протягом трьох наступних сесій.

Що стосується можливостей працевлаштування, то більшість із цих професіоналів працюють у структурах служб, що об'єднують помічників по господарству та домашніх працівниць. Однак поле їх втручання зазнає сьогодні змін, особливо зважаючи на зростаючий інтерес приватного сектора до спеціалістів із надання допомоги вдома та помічників у соціальному житті. Однак ця еволюція ще не дозволяє достатньо професіоналізувати сектор втручання помічників у соціальному житті, оскільки різні статути і системи фінансування перешкоджають справжній прозорості поля професійного втручання помічників у соціальному житті.

Спеціаліст із надання медико-психологічної допомоги. Даний фахівець бере участь у супроводі дітей, підлітків, дорослих інвалідів і / або залежних людей похилого віку. Ця спеціальність є однією з кваліфікацій, що мають відношення до освітньої діяльності та знаходиться на межі медичного та соціального секторів.

Підготовка, що веде до отримання сертифіката спеціаліста з надання медико-психологічної допомоги (CAFAMP), можлива лише без відриву від виробництва і відкрита для осіб, старших 18 років, які займають посаду учня помічника-доглядальника (aide-soignant) чи спеціаліста-стажиста з надання медико-психологічної допомоги. Необхідними якостями кандидата на підготовку є контактність, інтерес до гуманітарних, медико-соціальних і повсякденних проблем, уміння слухати.

Для вступу на навчання не потрібен жодний диплом, але кожен із центрів підготовки організовує вступні іспити, які включають: 1) співбесіду з комісією на основі тексту, який кандидат отримує за 20 хвилин до іспиту; 2) письмову анкету, яка включає питання соціального, економічного, сімейного, медичного та педагогічного характеру. Власники свідоцтва про закінчення навчання I циклу, свідоцтва про професійну підготовку, сертифіката спеціаліста з надання допомоги вдома, сертифіката помічника-доглядальника чи сертифіката помічника в питаннях дитячої культури звільняються від складання іспитів. Період навчання триває 2 роки і включає:

I. Мінімум 350 годин теоретичної підготовки, розподілених на 5 навчальних блоків: 1. Розвиток людини. 2. Поняття неповноцінності та інвалідності. 3. Роль спеціаліста з надання медико-психологічної допомоги в діяльності закладу. 4. Інституційні установи та системи. 5. Техніки анімації, креативності та виробництва.

II. Мінімум 4 тижні практики поза закладом-роботодавцем.

З цих іспитів включають 3 випробування:

1) письмовий екзамен, куди входить питальник з усіх п'яти навчальних блоків та рефлексія на тему професійної практики;

2) усний екзамен, що складається зі співбесіди на основі щоденника практики, який заповнюється протягом усього періоду навчання;

3) оцінювання щоденника підготовки.

Завершення підготовки засвідчується сертифікатом спеціаліста з надання медико-психологічної допомоги, що видається регіональним директором із санітарних і соціальних справ від імені міністерства, вповноваженого в соціальних питаннях.

Основними роботодавцями для спеціалістів із надання медико-психологічної допомоги є приватний сектор, комуни та госпіталі, притулки для інвалідів і / або залежних осіб, медико-освітні інститути, спеціалізовані притулки, центри із надання допомоги у працевлаштуванні, будинки для пристарілих, лікарні. Щодо перспектив продовження навчання, то спеціаліст із надання медико-психологічної допомоги, який хоче отримати додаткову спеціальність у соціальному секторі, може скористатись пільгами щодо скорочення терміну навчання, які

становлять: 1/3 від тривалості теоретичного навчання за спеціальністю “Монітор-вихователь”; 1/3 від тривалості підготовки за спеціальністю “Спеціалізований вихователь” за умови наявності 5 років досвіду практичної діяльності.

Висновки. Таким чином, спеціалісти V рівня підготовки, що відповідає початковій професійній освіті у соціальній сфері, забезпечують соціальну, психолого-педагогічну, медико-педагогічну присутність безпосередньо у медико-соціальних закладах. Фахівці цього рівня виступають виконавцями індивідуалізованих проектів, сформованих полідисциплінарними командами [1]. Підготовка даних спеціалістів включає варіативну частину, яка охоплює основи наук, залежно від галузі знання: загальні методики і т.д. Важливою умовою доступу до підготовки спеціалістів соціальної сфери є наявність певних особистісних якостей кандидата, життєвого досвіду, високого рівня мотивації. У цілому початкова професійна підготовка спеціалістів соціальної сфери характеризується обмеженою самостійністю працівника в процесі здійснення професійної діяльності виконавчого чи технічного характеру та можливостями використання соціальної освіти та освіти у суміжних галузях (охорона здоров'я, медицина, природничі науки та ін.).

Перспективи подальших розглядів. У Франції існує багаторівнева та багатокомпонентна система підготовки спеціалістів соціальної сфери, яка включає початкову, середню та вищу професійну, післявузівську освіту, можливості підвищення кваліфікації. Як наслідок, сформована ефективна система соціальної освіти, яка є важливою передумовою вирішення багатьох соціальних проблем засобами соціальної роботи. Досвід Франції у питаннях підготовки спеціалістів соціальної сфери представляє для вітчизняної науки безумовний інтерес, виходячи з того, що процес становлення української системи соціальної освіти все ще триває і, відповідно, вивчення закордонного досвіду дозволяє уникати повторення більшості помилок, яких зазнавали в ході становлення соціальної роботи та соціальної освіти в інших країнах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богатова З.Б. Педагогические основы социальной работы во Франции: Дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / З.Б. Богатова. — Махачкала, 2002. — 156 с.
2. Гурье Л.И. Система подготовки социальных работников во Франции. / Обучение социальной работе: Состояние и перспективы. Материалы Международных Конгресов Школ Социальной работы / Под ред. В.Г. Бочаровой. — М., 1997. — С. 104–115.
3. Кашпирева Т.Б. Модернизация образования специалистов социальной сферы в системе многоуровневой подготовки студентов во Франции: Дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Т.Б. Кашпирева. — Тула, 2004. — 214 с.
4. Французька асоціація організацій із навчання та досліджень у сфері соціальної роботи / Association Française des Organismes de Formation et de Recherche en Travail Social (AFORTS) — www.aforts.com.
5. Arrêté du 26 mars 2002 relatif au diplôme d'Etat d'auxiliaire de vie sociale. — Journal Officiel. — 28 mars, 2002.
6. Auxiliaire de vie sociale. / www.ash.tm.fr.
7. Décret №2002-410 du 26 mars 2002 portant création du diplôme d'Etat d'auxiliaire de vie sociale. — Journal Officiel. — 28 mars, 2002.
8. Loi № 2004-809 du 13 août 2004 relative aux libertés et responsabilités locales. / Actualités sociales hebdomadaires. — № 2372. — 10 septembre 2004.
9. Objectifs de la série Sciences Médico-Sociales. / www.ac-creteil.fr/sms.

Тетяна ПАНИЧОК

СТАТЕВЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ НА ЕТАПІ СТАНОВЛЕННЯ ДЕРЖАВНОЇ ЄДНОСТІ НІМЕЧЧИНИ

Подано грунтовний аналіз основних аспектів і принципів статевого виховання молодого покоління в школах Німеччини, виявлено його характерні риси і тенденції розвитку. Дошлюбне статеве виховання як частина загального виховання є основним засобом сприяння шлюбу і сім'ї. Знання, які отримують учні під час статевого виховання, спрямовані на формування в дітей і молоді уявлень про відповідальні

партнерство, повагу як до самого себе, так і до інших, включаючи повагу до іншої статі, взаєморозуміння і взаємодопомогу в майбутньому шлюбі, оскільки шлюб і сім'я є природною основою і найважливішим складником суспільства.

З настанням нової епохи перед статевим вихованням постали нові вимоги, спрямовані на розв'язання проблем, пов'язаних із плюралізацією сімейних форм життя, рівноправністю дівчат і жінок у суспільстві, сексуальним самовизначенням дітей та юнацтва, поширенням СНІДу, сексуальним насиллям дітей та юнацтва, одностатевим партнерством. При розгляді цих проблем важливим є аналіз педагогічного досвіду зарубіжної школи, пошук позитивних моментів і можливостей розумного впровадження їх у діяльність вітчизняної педагогіки.

Мета статті полягає в тому, щоб дати грунтовний аналіз основних аспектів і принципів статевого виховання молодого покоління в школах ФРН, виявити його характерні риси і тенденції розвитку.

Історичний досвід показав, що існує безліч причин для проведення статевого виховання в школі. Одним із найважливіших переконань є те, що статеве виховання слід починати з раннього дитинства і здійснювати протягом усього виховного періоду і в усіх життєвих фазах. Те, що діти та молодь будуть без підтримки інших позитивно розвивати свої сексуальні погляди, є ідеальним, проте не реальним фактом. Школа та батьки — основні чинники, що повинні впливати на свідомість і вчинки дітей, навчати поваги до себе та до інших, будувати взаємини між статями. Педагоги ФРН розрізняють п'ять аспектів статевого виховання, які є основними складниками сексуальності у виховному процесі:

- аспект плідності: завдання статевого виховання, перш за все, — ознайомлення зі статевими органами, їх функціями та навчання застосовувати засоби контрацепції;
- аспект стосунків: важливим є навчити дітей та молодь говорити про бажання й кохання;
- аспект задоволення тематизується у взаємозв'язку з сексуальністю, спрямованою на партнера;
- комунікативний аспект сексуальності охоплює невербальну, тілесну та мовну комунікації. Лише той, хто володіє такими видами комунікації, здатний сексуально поводитися. Навчання мови сексуальності й кохання належить до завдань статевої педагогіки;
- аспект розвитку індивідуальності. Сексуальність переживається в між особистісних стосунках, сприяє розвитку самовизначення, самовпевненості та індивідуальному розвитку особистості [8, 13].

Статева педагогіка, як і будь-яка інша форма виховання, не може бути нейтральною. Вона опирається на ціннісну основу, яка вказує, на що саме потрібно орієнтувати виховні дії. Така ціннісна основа не є в плюралістичному суспільстві сама собою зрозумілою традицією. Це може спроби церкви та інших релігійних і соціальних угрупувань поширити власні сексуально-моральні погляди й переконання обмежуються різноманіттям життєвих можливостей і заснуванням сексуальної монокультури. Вони не являють собою розв'язання цієї проблеми.

Плюралізація у сфері сексуального означає для нашого суспільства не прикур обставину, а основу розвитку гуманних життєвих можливостей. Статева педагогіка не повинна ставати в цій ситуації поплічником соціального контролю і нормалізації. Це стосується перш за все статевого виховання в школі. Різноманітність теоретичних позицій зі статевого виховання охоплює християнсько-консервативні програми (Бартоломейз, 1993), науково-ліберальні позиції (Клюге, 1984, Мюллер, 1992) та емансипаційні переконання (Глюк, 1990, Зілерт, 1993) [17, 22].

Більшість педагогів сьогодення схвалюють проведення статевого виховання в школах, наголошуючи при цьому на актуальності п'яти основних аспектів сексуальності, рівноправності статей та різноманітності сексуальних орієнтацій. Зі зростанням порнографії, проституції та насилля, статева педагогіка при розробці навчальних програм і планів змушені приділяти значну увагу цим проблемам.

З огляду на вищесказане, здається неможливим, зважаючи на такий плюралізм, сформулювати конкретну мету та завдання статевої педагогіки, проте їх намагаються сформулювати Уве Зілерт і Гергард Глюк, які підпорядковують свої дослідження позиції гуманістично-емансипаційного статевого виховання.

Спільним для Зілерта і Глюка є те, що вони не звертаються до стандартизації сексуального з погляду *мужчиною*, обмеженої сексуальної моралі. Дослідники прагнуть розуміння, ясності передумов, за яких була можливою гуманна організація процесу статевого виховання. Це цінності, які є основними структурними елементами, що сприяють вдалому людському співжиттю. Їхнім завданням є уможливити вільну організацію цього співжиття за допомогою власної участі. Йдеться про такі норми й цінності, до яких звертаються люди у своєму житті, коли покладаються один на одного чи намагаються розв'язати певний конфлікт.

Що стосується здійснення статевого виховання в школах, то Гергарт Глюк висловлює думку, що воно є невдалим. Він виступає проти примусового проведення сексуального виховання і пропонує нову модель заняття, згідно з якою виховання здійснюється лише фахівцями у вільно вибраних групах, де учні працюватимуть лише з близькими друзями та однокласниками. Критично ставиться педагог і до того, що статеве виховання здійснюється не в рамках відповідного предмета, а є лише одним із завдань біології, релігії, соціології, етики, народознавства та інших навчальних предметів. Представлення Глюком такого проекту статевого виховання не знайшло належної підтримки педагогів і законодавчих органів [17, 45].

Німецький педагог Ренате-Береніке Шмідт стверджує, що у випадку відсутності організованого статевого виховання діти все одно отримають його, але іншим шляхом, шляхом неорганізованого виховання; вони знайдуть "учителів" поза школою. На її думку, статеве виховання дітей повинно відбуватися в школі, починаючи в 9-10-річного віку, проводиться не фахультативно, а як обов'язковий навчальний предмет, і бути спрямованим на максимально повне висвітлення основних питань і проблем, пов'язаних із сексом, які можуть виникнути в житті кожної людини [16, 32].

Ренате-Береніке Шмідт і ряд інших німецьких педагогів (А. Гільгерс, Г. Вольтман, Р. Мундінг, М. Фрідріх, К. Веллер) завданнями статевого виховання вважають сприяння гармонійному розвитку підростаючого покоління і моральних міжстатевих взаємин, зміцнення шлюбу та сім'ї. Вони вважають, що при здійсненні статевого виховання необхідно дотримуватися таких принципів:

Статеве виховання повинно здійснюватися у взаємозв'язку з усіма іншими напрямками навчально-виховної роботи школи.

Зміст, форми і методи статевого виховання мають відповідати віковим особливостям учнів (у тому числі, й етапам статевого розвитку), а також рівню їх знань із конкретною темою. Школярі мають право отримати вичерпні відповіді на питання, які в них виникають.

Учні, які цікавляться більш глибокими і специфічними питаннями, повинні отримувати відповідну інформацію індивідуально або в невеликій групі під час бесід зі спеціалістом [6, 205].

Як вважає професор, доктор педагогічних наук Макс Фрідріх, завдання дошлюблого виховання повинні бути сформульовані таким чином:

- прищепити учням обох статей основні навички спілкування і взаєморозуміння, а також здатність свідомо рішати проблеми;
- формувати в учнів позитивне ставлення до здорового способу життя, планування сім'ї та відповідального батьківства;
- захищати (методами виховання) фізичне й репродуктивне здоров'я учнів;
- забезпечувати учнів грамотною і систематичною інформацією, яка дає можливість зрозуміти, що з ними відбувається, а також допоможе адаптуватися до змін, що відбуваються в період статевої зрілості, пройти з найменшими психологічними втратами цей непростий етап дозрівання.

Учений виділяє також певні організаційні форми:

- окремі уроки та їх фрагменти в рамках таких навчальних предметів, як біологія, література, суспільствознавство, історія;
- фахультативні заняття;
- семінари для батьків;
- консультації, які організовуються для учнів і батьків у спеціальних центрах [13, 176].

На сьогодні у ФРН діяльність школи у сфері статевого та дошлюблого виховання здійснюється у зв'язку з роботою певних центрів, які мають характер консультивативної та

соціальної допомоги підліткам (наприклад, у випадку ранньої вагітності). Учням відомі подібні центри, характер їхньої роботи і готовність допомогти у випадку необхідності.

Важливу роль для розвитку статевого виховання відіграв прийнятий у 2002 році указ Вченої ради Міністерства у справах культів про внесення змін до рекомендацій про статеве виховання, вироблених у 1968 році.

У шкільних Законах нових федеральних земель статеве виховання розглядається з різних аспектів. Парламент Бранденбургу розглядає статеве виховання в школі як продовження батьківського виховання і ставить за мету: "ознайомити школярів відповідно до віку з біологічними, етичними та культурними питаннями; виховувати їх відповідальними, здатними приймати морально обґрунтовані рішення і навчати між особистісного і соціального партнерства". Схожі завдання мають місце в шкільних законах Берліна й Тюрингії. У Саксонії вважається, що "сімейне і статеве виховання повинно сприяти розвитку усвідомлення особистої інтимної сфери і розуміння партнерських взаємин як в особистих стосунках, так і в шлюбі та сім'ї".

Із липня 1993 планувалося видати "Посібник зі статевого виховання в Саксонії", який не подолав бар'єру вимог у Міністерстві у справах культів. Парламент землі вважав за необхідне внести зміни в текст закону, щоб пояснити позиції зі сфери конфлікту "сімейного статевого виховання і прав батьків". У Саксонії-Ангальт нові рекомендації зі статевого виховання в школах з'явилися лише в 1996 році, і перед статевим вихованням ставлять мету "ознайомити школярів із питаннями сексуальності, виховати їх здатними до рівноправного соціального партнерства" [12, 77]. Ці вимоги до виховання розширені парламентом у наказі міністерства про "Статеве виховання в загальноосвітніх школах і училищах", в якому представлено основні принципи, зміст роботи, методи, способи, принципи взаємодії школи й батьків при здійсненні статевого виховання. У всіх шкільних законах встановлено, що батьки повинні вчасно бути ознайомленими з метою, завданнями, змістом і формами статевого виховання. У Саксонії-Ангальт наголошується на повазі до особистості школярів [12, 77].

Парламент Мекленбург-Передньої Померанії відмовляється раніше від введення пункту про статеве виховання в шкільний закон, проте передбачив у шкільному уставі співробітництво з сімейними й молодіжними консультивативними закладами, а також з ініціативними групами і групами самодопомоги, "які є в розпорядженні для надання консультацій педагогів, учнів і батьків щодо проблем виховання і розвитку дітей та юнацтва, проблем наркоманії і профілактики СНІДу" [10, 79]. Над новою розробкою шкільного закону проводиться робота ще й сьогодні.

Наказ Міністерства у справах культів у Саксонії-Ангальт може виступати як основа для педагогічних дій у сфері сексуального виховання в нових федераційних землях.

Серед старих федеральних земель лише в Нижній Саксонії і Шлезвіг-Гольштайні не розглядається статеве виховання як сфера, яка потребує спеціального врегулювання; там відмовляються від втручання в навчальні плани з різних предметів і навчального матеріалу, та рекомендацій, які не мають дотичної з навчальними планами. У липні 1992 року був прийнятий "Закон про допомогу вагітним і сім'ям", згідно з яким статева освіта стала необхідною в школах усієї федераційної Республіки. Статеве виховання повинно відповідати віковим критеріям, "бути більшим, ніж просто передавання знань про біологічні процеси й техніку запобігання вагітності, воно має звертати увагу на різноманітність людських взаємин, стилів життя, життєвих ситуацій та ціннісних орієнтацій" [8, 32]. На цей закон зреагували у Баден-Вюртенберзі, Баварії, Берліні, Гамбурзі, Північній Рейн-Вестфалії та Саксонії-Ангальт, взявши його до уваги при переробці й розширенні своїх директив. Незважаючи на всі намагання педагогів протягом останніх тридцяти років, статеве виховання не завжди відповідає встановленим директивам і не завжди проводиться достатньо інтенсивно. Ця проблема залишається й зараз нерозв'язаною і потребує подальшого опрацювання, хоча статеве виховання в школах здійснюється. У 2002 році було розроблено доповнення до рекомендацій 1968 року. Статеве виховання залишилося частиною загального процесу виховання і "повинно служити виконанню індивідуальних і соціально етичних завдань виховання окремої особи, партнера, сім'ї та суспільства. Школа зобов'язана сприяти цьому протягом усіх років навчання. Вона повинна передавати школярам правдиві знання про людську сексуальність, навчати молодь уміло висловлювати свої думки і створювати власні судження. Школа має сприяти

тому, щоб молоде подружжя виконувало свої обов'язки як чоловіка і дружини, розвивало свою систему цінностей і свідомість, усвідомлювало необхідність моральних рішень" [7, 96]. До основних цілей належить також розвиток уміння любити і спілкуватися.

Статеве виховання в школі повинно бути "науково обґрунтованим і методично продуманим" [6, 101], виступати складовою частиною більшості предметів, зокрема біології, соціології, суспільствознавства, медицини, природознавства й релігії. У будь-якому випадку статеве виховання повинно характеризуватися розумінням *и з цим* і повагою до їх особистості. Щоб сексуальне виховання в школі і сім'ї збігалося, необхідно проінформувати батьків про заплановані теми заняття.

Директиви кожної з земель, опираючись на загальні рекомендації, мають як свої характерні відмінності, так і багато спільногого. Робочі плани зі статевого виховання створюються на основі таких тем: християнсько-релігійні ціннісні орієнтації, розширене поняття сексуальності, яке охоплює п'ять функцій і аспектів: дітонародження, взаємини з партнером, розвиток особистості, спілкування; орієнтація на сім'ю, інші форми партнерства, окрім шлюбу, засоби контрацепції, § 218 карного Кодексу: переривання вагітності; захист ненародженого життя, сексуальність дітей і *и з цим*, рівноправне партнерство, сексуальне насилля, попередження СНІДу, сексуальнанеповноцінність.

Статеве виховання майже через 40 років після його введення Вченого ради Міністерства у справах культів у 1968 році, не ставиться сьогодні під сумнів. Усі федераційні землі ввели його в шкільні програми і зробили шкільне статеве виховання рівноправним із вихованням у сім'ї. Воно передбачене, починаючи з початкової школи, в навчальних планах усіх шкіл ФРН. У Берліні та Райнланд-Пфальц визнано за необхідність проводити статеве виховання ще в дошкільному віці. Думка, що раннє статеве виховання сприяє сексуальному розбещенню дітей, більше не має місця в сучасній школі. Німецькі й американські науковці у сфері сексуальності доводять, що діти, з якими ще в школі проводили сексуальне виховання, є більш захищеними від сексуальних зловживань. Вони частіше використовують засоби контрацепції і внаслідок цього скорочується кількість небажаних вагітностей [7, 56].

Соціальній законодавчі зміни після 60-х років минулого століття вплинули на реальність суспільного життя й поставили перед статевим вихованням нові цілі та завдання, які в 1968 році не могли бути передбаченими в рекомендаціях Ученої ради Міністерства у справах культів. Сюди можна віднести підготовку специфічних можливостей з навчання й розвитку дівчат і хлопців, зміни сімейних форм життя, зростаюча нормалізація рівноправного партнерства, дискусії про сексуальні насилия дітей, реорганізація § 218 Карного кодексу, спроба інтеграції неповноцінних людей, а також сприяння співжиття людей різних культурних кіл. При *и з цим* директив і навчальних планів 16 федераційних земель можна відзначити, наскільки враховуються зміни суспільної реальності в рамках статевого виховання в школах.

У директивах земель Баден-Вюрттенберга, Баварії і Мекленбург-Передньої Померанії в основу статевого виховання покладено поняття сексуальності, яке характеризується функціями дітонародження, партнерських взаємин, формування особистості, а також спілкування. Вісім федераційних земель — Берлін, Бремен, Гамбург, Гессен, Нижня-Саксонія, Північна Рейн-Вестфалія, Заар і Шлезвіг-Гольштайн — виходять із всеохоплюючого поняття, яке враховує всі п'ять аспектів. У поняття сексуальності решти п'яти земель — Бранденбург, Райнланд-Пфальц, Саксонія, Саксонії-Ангальт і Тюрингія — входить аспект задоволення. Дослідження показало, що збільшується кількість земель, які в основу статевого виховання поступово включають ще раз більше аспектів.

Директиви статевого виховання Баден-Вюрттемберг, Баварії, Гессена і Райнланд-Пфальц загалом орієнтуються на християнські норми й цінності, що є одним із завдань основного закону земель. Чітко вираженою є орієнтація на шлюб і сім'ю. Різноманітність форм співжиття сприймається як суспільна реальність, навіть якщо в директивах Бранденбурга і Мекленбург-Передньої Померанії взагалі про це не згадується, а в Баварії тематика інших форм партнерства передбачена навчальними планами для релігії. Рівноправність різноманітних форм партнерства виражена в директивах Берліна, Бремена, Гамбурга, Північної Рейн-Вестфалії і Саксонії-Ангальт. У всіх директивах і навчальних планах пов'язується бажання, ніжність і еротика з відповідальним партнерством і коханням [7, 67].

Важливе значення має прийнятий в 1979 році закон про "толерантність" стосовно інших релігійних і національних меншин, який був відображенний у шкільних Законах не всіх федераційних земель. Лише в навчальних планах Бранденбурга, Бремена, Гессена, Північної Рейн-Вестфалії, Заару, Берліна і Гамбурга наголошується на необхідності врахування особливостей інших культур і релігій при здійсненні статевого виховання.

Ще більш проблемною є тема сексуальних орієнтацій. Директиви статевого виховання замовчують важливі факти про гомосексуальність. У Мекленбург-Передній Померанії повністю виключена тематика гомосексуальності, в Баден-Вюртtemберг і Саксонії ця проблема розглядається факультативно в рамках католицької релігії в гімназії. У навчальних планах шести земель (Бранденбург, Гессен, Нижня Саксонія, Північна Рейн-Вестфалія, Заар і Саксонія-Ангальт) мають місце пункти про одностатеве кохання. Лише в Берліні, Бремені й Гамбурзі чітко виражена потреба прийняття проблеми різноманітності сексуальних орієнтацій. У школах Тюрингії розглядається ця тема без будь-яких обговорень.

Право на сексуальне самовизначення дітей та юність визнається перш за все в Гамбурзі. Схвальне ставлення до цієї проблеми відображене в навчальних планах Берліна, Бранденбурга, Бремена, Гессена, Північної Рейн-Вестфалії, Рейнланд-Пфальца, Заару і Саксонії-Ангальт. У Мекленбург-Передній Померанії не згадується про молодіжну сексуальність. У Баден-Вюртtemберзі, Саксонії і Шлезвіг-Гольштайні ця тема розглядається, але без будь-якої оцінки. У Баварії і Тюрингії сексуальність юнітет розглядається як проблема.

Тема "Контрацепція" згідно з рішенням федераційного конституційного суду передбачена в навчальних планах усіх земель. Єдиною відмінністю між навчальними планами земель є те, що ця тема розглядається на різних етапах. Так, наприклад, в Гамбурзі — у 4 класі, а в Баден-Вюртtemберзі і в Баварії — в 10 класі. Найчастіше ця тема актуалізується у 5–6 класах. Проблематика переривання вагітностей передбачена директивами усіх федераційних земель у той час, коли тема "Захист ненародженого життя" розглядається лише в школах Баден-Вюртtemбергу, Баварії, Бремена, Нижньої Саксонії, Північної Рейн-Вестфалії і Рейнланд-Пфальца [8, 123].

Важливим є статеве виховання неповноцінних дітей. Сім земель — Гамбург, Гессен, Північна Рейн-Вестфалія, Шлезвіг-Гольштайн, Берлін і Саксонія-Ангальт — визнають, що статеве виховання неповноцінних дітей повинно здійснюватися так само, як і виховання повноцінних дітей. У Баден-Вюртtemберзі і Баварії наголошується лише на тому, що при здійсненні статевого виховання необхідно зважати й на інтереси неповноцінних дітей. А що стосується Бранденбурга, Бремена, Нижньої Саксонії, Мекленбург-Передньої Померанії, Заару і Тюрингії, то розгляд цієї тематики тут не передбачається.

Широко акцентується увага на аспекти рівноправності чоловіків і жінок у директивах майже всіх федераційних земель. Лише в Мекленбург-Передній Померанії, Саксонії і Тюрингії наголошується на відмінності між чоловіком і дружиною та на традиційному розподілі ролей між ними.

У зв'язку зі зростанням у суспільстві сексуального насилля над дітьми, школи деяких земель взяли на себе зобов'язання проводити заходи в рамках статевого виховання з приводу попередження сексуального насилля. У всіх землях, за винятком Бранденбурга, Нижньої Саксонії, Північної Рейн-Вестфалії, Рейнланд-Пфальца і Шлезвіг-Гольштайні, розпочинають роботу над попередженням насилля вже з початкової школи. Майже у всіх навчальних планах йдеться про необхідність виховання у школярів впевненості в собі.

Отже, такі аспекти статевого виховання, як різноманітність форм співжиття, одностатеве кохання, сексуальність юнітет, СНІД, сексуальне насилля розглядаються у школах майже всіх федераційних земель. Найбільше розбіжностей існує в розгляді тем гомосексуальності й захисту ненародженого життя. Незважаючи на те, що в основі всіх директив і навчальних планів знаходиться рекомендації 1968 року, деякі з них потребують ще значного доопрацювання, найбільше це стосується Мекленбург-Передньої Померанії та Рейнланд-Пфальца.

Проаналізувавши директиви й навчальні плани зі статевого виховання, робимо висновок, що дошлюбне статеве виховання як частина загального виховання є основним засобом сприяння шлюбу і сім'ї. Знання, які отримують учні під час статевого виховання, спрямовані на

формування в дітей і у підлітків уявлень про відповідальне партнерство, повагу як до самого себе, так і до інших, включаючи повагу до іншої статі, взаєморозуміння і взаємодопомогу в майбутньому шлюбі, оскільки шлюб і сім'я є природною основою і найважливішим складником суспільства.

Перспективи дослідження з цієї проблеми полягають у подальшому вдосконаленні системи статевого виховання в Україні на прикладі ФРН.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зайцев Г. К., Зайцев А. Г., Хаптанова Т. Г. Половое воспитание подростков: ценностное отношение к здоровью// Вопросы психологии. — 2002. — № 3. — С. 33–40.
2. Ивченкова Н. П., Ефимова А. В., Аккузина О.П. Установки подростков по отношению к началу половой жизни// Вопросы психологии. — 2001. — № 3. — С. 49–56.
3. Кравець В. Зарубіжна школа і педагогіка ХХ ст. — Тернопіль, 1996. — 290 с.
4. Baumann, Zygmund. Über den postmodernen Gebrauch der Sexualität. In: Zeitschrift für die Sexualforschung. — 1998. — Heft 1. — S. 1–16.
5. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg). Richtlinien für die Aids-Prävention an den Bayerischen Schulen. — München, 1989. — S. 138.
6. Böttcher, H.R. Sexualität des Kindes — die Kinderpsychologie im Zwiespalt? In: Bisch, K.R., Stumpe, H., Weller K. Kindheit und Sexualität. — Braunschweig: Holzmeyer Verlag, 1993. — S. 37–46.
7. Hilgers, Andrea. Richtlinien und Lehrpläne zur Sexualerziehung. — Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, 1995. — S. 112.
8. Hilgers, Andrea. Richtlinien und Lehrpläne zur Sexualerziehung. — Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, 2003. — S. 252.
9. Kultusminister des Landes Hessen (Hrsg). Rahmenplan und Richtlinien für die Sexualerziehung an den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen des Landes Hessen. — Wiesbaden, 1985. — S. 398.
10. Kultusminister des Landes Mecklenburg-Vorpommern. Gesundheitserziehung, Sucht — und Gewaltprävention an Schulen Mecklenburg-Vorpommerns. In: Mittbl. Mecklenburg-Vorpommern. — 1996. — Nr.8. — S. 446–449.
11. Kultusministerium Rheinland-Pfalz (Hrsg). Sexualerziehung — gemeinsame Aufgabe von Familie und Schule. — Mainz, 1987. — S. 390.
12. Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (Hrsg). Schulische Gesundheitserziehung und Gesundheitsförderung. Grundsätze und Anregungen für die Schulpraxis. — Magdeburg, 1998. — S. 390.
13. Landesinstitut Schleswig-Holstein für Praxis und Theorie der Schule (Hrsg). Sexualpädagogik — AIDS-Prävention mit Methoden des lebendigen Lernens. — Kiel: IEN-Verlag, 1994. — S. 290.
14. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg). Sexueller Missbrauch an Mädchen und Jungen. Eine Handreichung zur Prävention und Intervention für Schulen. — Stuttgart, 1999. — S. 156.
15. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen. Sexualerziehung. Literatur, Medien, Materialien. — Düsseldorf, 2001. — S. 180.
16. Schmidt, Renate-Benerike Schetscher, Michael. Jugendsexualität und Schulalltag. — Opladen: Leske und Budrich Verlag, 1998. — S. 220.
17. Siebert, Uwe. Sexualpädagogik. — Weinheim: Beltz Verlag, 2005. — S. 190.

Тетяна ГУРМАН

СТАНОВЛЕННЯ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ УЧНІВ У СЕРЕДНІХ ШКОЛАХ СПІА

У статті охарактеризований процес становлення системи професійної орієнтації і професійного відбору учнів у СПІА. На основі історико-педагогічного аналізу проблеми автор розглядає можливості творчого переосмислення та використання досвіду СПІА відповідно до соціально-економічних та соціокультурних особливостей України.

Суттєві зміни в соціально-політичних та економічних умовах життя суспільства, розвиток ринкових відносин обумовлюють реформування загальноосвітньої школи. Виникає необхідність створення такої системи середньої освіти, в центрі якої було б розв'язання завдань щодо розширення можливостей компетентного вибору кожною особистістю свого життєвого шляху, що тісно пов'язувався би з професійним самовизначенням. У Національній доктрині

розвитку освіти України в ХХІ столітті сказано: "Мета державної політики щодо розвитку освіти полягає у створенні умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України, вихованні покоління людей, здатних ефективно працювати і навчатися протягом життя" [5, 2]. Школа як один з найважливіших соціальних інститутів повинна надавати учням допомогу в їх підготовці до професійного самовизначення, що має відповідати індивідуальним особливостям кожної особистості, потребам суспільства в кадрах і його вимогам до сучасного працівника. За умов глобалізації сучасного людства дедалі збільшуються необхідність та можливості вивчення і творчого запозичення досвіду різних країн, насамперед тих, які найдальше просунулись на шляху суспільного прогресу, з метою його використання у розв'язанні тих чи інших національних проблем.

Однією з країн, в якій накопичено значний досвід у цій галузі, є США. У сучасній вітчизняній педагогіці система загальної середньої освіти цієї держави стала об'єктом дослідницької уваги О. Ковязиної, В. Чорного (диференціація змісту освіти), Р. Бєланової, Г. Балла (гуманізація змісту освіти), В. Жуковського (морально-етичне виховання), О. Литвинова, І. Тараненко (полікультурна освіта в школах), М. Бургіна, Л. Ващенка, Б. Жебровського, Ю. Мілова, Г. Степенка (стандартизація змісту освіти), М. Шутової (реформування системи середньої освіти). Водночас проблема підготовки учнів середніх шкіл США до професійного самовизначення ще не висвітлена належно в наукових працях.

Варто зазначити, що система профорієнтаційної роботи з школярами, яка є важливим елементом їх підготовки до професійного самовизначення, започаткована саме в цій країні. Закономірно, що проблема професійної орієнтації в середніх школах США досліджувалась насамперед американськими вченими: Е. Герром, М. Бреверем, Г. Девісом, Н. Гісперсом, Д. Брауном, М. Хепнером, І. Шмідтом та ін. Значний інтерес до цього питання проявляють і зарубіжні вчені з метою вивчення досвіду США у справі підготовки школярів до усвідомленого вибору майбутньої професії і можливості його творчого використання та адаптації в своїх країнах (Г. Алібекова, С. Гріншпун — Росія; Марія Луїза Родрігес Морено — Іспанія та ін.).

Метою статті є висвітлення процесу становлення системи профорієнтаційної роботи у США, що має важливе значення для сучасного розуміння проблеми професійного самовизначення в умовах інформаційного суспільства і необхідності розв'язання завдань щодо усвідомленого вибору професії серед учнівської молоді в період утвердження ринкових відносин в Україні.

Теорія професійної орієнтації перейняла основні положення прагматичної педагогіки і одним із своїх завдань визначила формування "вміння пристосуватися до життя" [7]. Розглядаючи школу як своєрідну модель суспільства, прагматики були впевнені, що за її допомогою зможуть вирішити багато соціальних проблем. Найбільший внесок у розробку цієї проблеми зробив Д. Дьюї, котрий вважав, що учням необхідно давати лише ті знання, які допоможуть їм у майбутньому пристосуватись до життя і праці в умовах підприємницької діяльності. Його послідовники в США (Г. Рагг, Г. Брамланд, Е. Келлі, А. Комбс та ін.) стверджували, що школа повинна виховувати молоде покоління в дусі "соціального партнерства". Вона, на їхню думку, має допомагати учням орієнтуватися в житті, адаптуватися до його умов, спілкуватися з оточуючими людьми, уникати конфліктів, обирати життєвий шлях, який відповідав би їх здібностям і можливостям, досягти особистого успіху і добробуту та набувати для цього необхідні знання, вміння і навички. Визначальний вплив прагматизму на школу педагоги США пояснювали тим, що дійсність вимагає виховання ділової людини, котра на якій би сходинці соціальної драбини вона не перебувала, відчуває себе впевнено у ритмі "американського способу життя", основною метою якого є одне — нажива, практична користь, бізнес [1, 7–8]. Педагоги-прагматики розглядали вчителя як "перший засіб, за допомогою котрого цінності, якими дорожить кожна соціальна група, та цілі, до здійснення яких вона прагне, поширяються і надходять до свідомості та волі особистості" [7, 198].

Система професійної орієнтації та професійного відбору в США створювалась упродовж багатьох десятиріч. Початок її становлення пов'язаний з ім'ям професора Ф. Парсонса, який в 1908 р. у Бостоні організував перше бюро профорієнтації молоді, що надавало допомогу у визначенні виду професійної діяльності на основі вивчення можливостей людини. В діяльності

цього бюро профорієнтація і профвідбір були поставлені на наукову основу. Пізніше подібні бюро відкривались у більшості європейських країн.

У своїй роботі вони керувалися наступними правилами:

- зазначимістю вибір професії можна прирівняти до подружнього вибору;
- професію необхідно вибирати, а не сподіватися на щасливий випадок;
- ніхто не повинен обирати професію без допомоги профконсультанта;
- молодь повинна знайомитися з великою кількістю професій;
- вибір професії буде успішним тоді, коли профконсультант більше знатиме про можливості особистості, яку консультує [2, 3].

Започаткування профорієнтаційної роботи було обумовлене бурхливим розвитком промисловості і дефіцитом робочої сили, постійним напливом переселенців з Європи. Хоча Ф. Парсонс не був першим практиком і теоретиком професійної орієнтації (до нього в цій галузі працювали Д. Дейвіс та ін.), його прийнято вважати засновником системи "Гайденс", оскільки він одним з перших застосував на практиці теорію "людина — робота" і намагався виявити взаємозв'язки між індивідуальними якостями особистості й особливостями професій.

"Гайденс" — психолого-педагогічна служба в школах США, що допомагає готовувати випускників до самостійного життя і вибору професії, формувати активну та ініціативну особистість. Бурхливий розвиток промисловості, поява нових її галузей вимагали значно глибшого розподілу праці та спеціалізації і, відповідно, більш кваліфікованого та освіченого робітника, здатного орієнтуватися в оснащенному важкою технікою виробництві. Введення різноманітних навчальних програм у школах обумовлювало педагогічне керівництво у вивченні предметів за вибором з метою їх адаптації до навчання. До служби входило п'ять підрозділів: 1) служба оцінки, вимірювання; 2) служба інформації; 3) служба консультування; 4) служба працевлаштування; 5) служба контролю за результатами програми "Гайденс". Головним спеціалістом служби є каунслер (радник-консультант). Крім нього до її складу повинні входити соціальний працівник, психолог, лікар, медсестри, керівники гуртків і клубів, співробітник, який відповідає за відвідування учнів [8, 45]. Американський дослідник діяльності Ф. Парсонс Г. Девіс відзначає, що як робітник, інженер, вчитель, юрист, мандрувник і соціальний реформатор Ф. Парсонс увів в діяльність школи програму керівництва учнівською молоддю, котра (програма — Т.Г.) була наслідком його передових ідей [10]. Ф. Парсонс вважав, що керувати профорієнтаційною роботою мають спеціалісти, які володіють всіма найновішими методиками вивчення дітей, а інне керівництво повинно "стати частиною державної системи шкіл у кожному суспільстві" [9, 7].

Вчений стверджував, що для правильного вибору професії визначальними факторами за сформульованою ним "трьохфакторною моделлю" є:

- 1) чітке розуміння людиною власних можливостей, здібностей, інтересів;
- 2) знання вимог, переваг і труднощів професії, її перспектив та умов успішної діяльності на обраному поприщі;
- 3) об'єктивна оцінка кореляції між двома вищевказаними факторами та обґрунтований вибір професії [6, с. 194].

Ф. Парсонс проводив обстеження учнів за допомогою анкетування і тестування, ретельно вивчав отримані дані про підлітків і співставляв їх з вимогами тієї чи іншої професії. Після цього на основі зроблених висновків проводив індивідуальні консультації. Вченим була розроблена концепція "риса-фактор", суть якої полягала в тому, що в кожній людині є певні індивідуальні риси, котрі відрізняють її від інших людей. Водночас будь-яка робота може виконуватись лише з урахуванням визначених виробничих факторів, які характерні для тієї чи іншої професії. Необхідно, щоб особистісні риси учня відповідали тим специфічним факторам, які вимагає та чи інша професія. Так, наприклад, людина, котра володіє такими характеристиками, як балакучість, швидкість реакції, доброзичливість, відповідає професії продавця, а задумлива, тиха — може стати бухгалтером чи бібліотекарем.

Ідеї Ф. Парсонса були привабливими для передової економіки США, оскільки спрямовані на зниження соціальних конфліктів, пов'язаних з безробіттям. Вони привертали значну увагу психологів, педагогів і промисловців з метою досягнення гармонії між особистісними рисами людини та виробничими факторами. Його ідеї були висвітлені в навчальних програмах

різноманітних навчальних закладів країни. Майже до 1950-х років це був єдиний науковий підхід до профорієнтації в США. На основі вказаної концепції сформульовано визначення профорієнтації: "Професійна орієнтація — це процес надання допомоги індивіду у вивчені професії і власних особистісних якостей, процес, який завершується свідомим вибором своєї справи" [4, 65].

Через кілька років після створення Ф. Парсонсом бюро його комітет започаткував першу сертифіковану програму підготовки каунслерів. З часом вона була запозичена Гарвардським університетом і стала першою підготовчою програмою каунслерів університетського рівня. Після впровадження цієї програми в університеті 100 вчителів середніх шкіл Бостона були направлені туди для проходження програми підготовки каунслера, що ввійшло в історію як "Бостонський план". Згодом багато американських шкіл відчули гостру потребу в підготовці кваліфікованих каунслерів [11].

Наступні дослідження показали, що Ф. Парсонс запропонував дещо спрощений погляд на людину та її професійну діяльність, оскільки продуктивність праці значною мірою залежить від ставлення робітника до своєї професії та його задоволення від результатів власної діяльності.

У 1913 р. в США було створено Комітет з професійної орієнтації, який мав за мету надавати допомогу учням у виборі професії та підготовці до неї, а також у визначенні свого місця в житті. Через чотири роки прийнятий закон Сміта-Хьюза, що передбачав асигнування на профорієнтацію та професійне навчання школярів і підготовку вчителів для проведення цієї роботи. З розвитком виробництва питання професійної орієнтації і профвідбору унівірситетів середніх шкіл набувають все більш важливого значення. Організоване в 1934 р. при державній службі зайнятості спеціальне агентство займалось вивченням підприємств і монополій у кваліфікованих кадрах. У 1937 р. прийнятий закон про промислове учицтво, згідно з яким створено бюро учицтва при міністерстві праці та виділені кошти для введення державних програм професійного навчання на базі середньої школи, придбання обладнання та оплату арендованих приміщень. До другої світової війни система професійної орієнтації в США стала невід'ємною складовою навчального процесу в середній школі [1, 6].

У 1950-х роках у зв'язку з початком науково-технічної революції на зміну "пізнавальної" концепції професійної орієнтації Ф. Парсонса, що апелювала лише до логіки й так званого "здорового глупду" і вже не відповідала вимогам часу, прийшла більш адекватна новим умовам виробництва концепція профорієнтації — теорія професійного розвитку. Її автором був А. Маслоу. В його теорії визначальною є ідея так званої самоактуалізації людини. Під нею розуміється бажання особистості вдосконалюватись, прагнення виявити себе, знайти практичне застосування своїм можливостям.

Ця продуктивна концепція надалі розвинута в працях Е. Гінзберга, С. Гінсбурга, С. Аксельрода, Дж. Херма (відповідно — соціолог, психолог, лікар, економіст). Вони визначили три послідовні вікові етапи в підготовці до вибору професії: 6–11 років — час "фантазій"; 11–17 років — роки так званих "пробних виборів"; 17–18 років — період реалістичних рішень. Перші уявлення про майбутню професію, на думку вчених, часто виникають у дитини задовго до зрілості. Потім вони підтримуються її інтересами, нахилами, здібностями. Надалі все більшого значення набувають соціальні орієнтації щодо професії. На час входження у світ праці молода людина повинна реально оцінювати всі ці моменти і співставляти їх зі своїми можливостями.

Великий внесок у подальший розвиток концепції професійного розвитку зробив Д. Сьюпер. Він вважав, що вибір професії — це результат процесу дорослішання дитини, з розвитком якого збільшується її зв'язок з реальною дійсністю. Вчений виокремлював кілька якісно різних етапів професійного розвитку. На його думку, на кожному з них необхідний свій підхід до змісту підготовки. В 1952 р. Д. Сьюпер здійснив спробу розробити єдину теорію професійного розвитку. В її основі лежать наступні положення:

- люди відрізняються за своїми здібностями та інтересами;
- вони навчаються певних професій згідно з цими якостями;
- кожна професія висуває свої вимоги до особистості. Особистість повинна відповідати цим специфічним вимогам, проявляти наполегливість у розвитку необхідних навичок і вмінь, а також вчитися взаємодіяти з іншими людьми під час праці;

— надання переваги людиною певній професії, її компетентність, спілкування на роботі, професійне зростання — все підпорядковано змінам, окрім бажання утвердити власне "Я".

Це дозволяє сказати, що входження в професію є самостверджуючим, мінливим і тривалим процесом, який може бути розділений на стадії життя. На основі концепції Д. Сьюперав в США було розроблено положення про шкільну службу професійного керівництва чи професійної консультації [4, 66].

Великого поширення в американській психоло-педагогічній літературі набула також теорія професійних інтересів і факторів Е. Бордіна, яка мала певний вплив на практичну діяльність американської школи з профорієнтації і профільдбору учнів. Він стверджував, що головну роль у професійній поведінці і розвитку особистості відіграють три типи факторів: рольовий, особистісний (самосвідомість і самовизначення), ситуативний (зовнішнє середовище та умови економіки). При цьому особистісний фактор (високорозвинуті розумові здібності) вирішальним чином впливає на професійну поведінку індивіда, можливість отримання вищої освіти чи висококваліфікованої роботи. Цю думку поділяв інший американський дослідник Е. Спарлінг, який вважав, що чим вищий інтелект, тим чіткіше простежується тенденція до більш свідомого підходу у виборі професії. Інтелект визначає також успіх у роботі, і якщо індивід спробує виконати її понад свої можливості, то відчуватиме незадоволеність і пригніченість.

У післявоєнний період у США прийнято кілька законодавчих актів, які сприяли вдосконаленню діяльності школи з проблем профорієнтації та профільдбору учнів. Так, у 1963 р. був прийнятий закон "Про професійну освіту", що визначав проведення конкретних заходів для підвищення рівня орієнтації і професійного навчання школярів. У цьому профорієнтаційна робота розглядалась як найважливіший засіб регулювання і правильного розподілу робочої сили. В 1968 р. у цей законодавчий акт внесли суттєві зміни, що передбачали перебудову системи професійно-технічної освіти відповідно до вимог швидкозмінного виробництва і докорінне покращення роботи з профорієнтації. Особливо наголошувалось на необхідності розробки державних планів профорієнтації молоді і проведення їх у загальнонаціональному масштабі [1, 7].

Однією з найбільш важливих подій 1970-х років в освітній політиці стало формування концепції освіти в галузі кар'єри. Термін "освіта для кар'єри" (career education) введений С. Марландом у 1971 р. у відомій промові "Освіта для кар'єри зараз". Необхідність створення нової концепції обумовлена значним зростанням безробіття, в тому числі серед юнів. Держава і система освіти разом шукали вихід з цієї ситуації, тому вказана концепція була втілена і на законодавчому рівні, і на рівні федераційної політики, і на рівні оновлення змісту освіти. Під останнім розумівся процес введення у загальний зміст освіти концепції розвитку кар'єри, за допомогою якої будь-які академічні знання повинні співвідноситися зі світом праці або процесом самореалізації та самодослідження.

Головною метою цієї концепції було формування в учнів усіх класів наступних навичок:

- комунікації;
- щодо збільшення продуктивності праці;
- особистісних цінностей, які стимулюють до праці;
- чіткого уявлення про природу, роль і значення праці в американській економічній системі;
- щодо прийняття рішень стосовно своєї кар'єри;
- самодослідження;
- пошуку, отримання та збереження робочого місця;
- боротьби зі стереотипами, які обмежують свободу вибору освітнього напрямку чи професії;
- гуманізації робочого середовища;
- навичок використання вільного часу.

Концепція була введена більше ніж у 9000 з 16000 шкільних округів країни. В 1974 р. створено бюро освіти в галузі кар'єри при міністерстві освіти США, головною метою якого було інформування освітян щодо оптимізації використання зазначеної концепції. Через три роки прийнятий закон "Про освіту в галузі кар'єри", в якому вона розглядалась як невід'ємна складова навчального процесу, що забезпечувала підготовку до роботи і розвиток професійних можливостей всіх учнів, співвідносячи програми навчання з їх життєвими прагненнями.

Одним з важливих кроків щодо встановлення взаємозв'язку між освітою і світом праці стало прийняття в 1994 р. закону "Школа — робота", метою якого було покращення підготовки американської молоді до самостійного трудового життя. Програми, фінансовані в межах цього закону, передбачають поєднання класно-урочної системи та практичного трудового досвіду. Вони охоплюють підлітковий і старший шкільний вік — від 13 до 19 років — і мають два напрямки: для тих учнів, які планують після школи поступати в вищі чи університети, і тих, які зираються працевлаштуванням. У першому разі учням надається можливість трудитися в будь-якій фірмі під керівництвом її спеціаліста. В другому — всім бажаючим надається робочі місця на виробництві; під керівництвом досвідчених наставників вони освоюють робочі професії, знайомляться з виробництвом і робочим колективом.

Як підkreślують К. Грей, Е. Герр та інші, найбільш вагомим наслідком прийняття вказаного закону стало перенесення акценту з формального професійного навчання (формування професійних навичок у межах класно-урочної системи та заняті у навчально-виробничих майстернях) на початкову базову підготовку, включаючи академічні вміння. Акцент робиться на формуванні загальнопрофесійних навичок і вмінь на робочому місці, в умовах реального виробництва, що дозволяє полегшити перехід від школи до світу праці. Закон вводить термін "професійна спеціалізація" (career major), який означає взаємопов'язану послідовність курсів чи галузь вивчення, що готує учнів до першого робочого місця, інтегрує академічну та професійну підготовку, шкільне та виробниче навчання, встановлює зв'язок між середніми школами та вищими навчальними закладами. Відповідно до закону учень повинен визначити свою професійну спеціалізацію не пізніше початку 11-го року навчання.

Сказане вище дозволяє сформулювати наступні висновки: впродовж тривалого періоду система професійної орієнтації школярів у США еволюціонує відповідно до розвитку психологічної науки та науково-технічного прогресу; підготовка учнів до вибору професії є невід'ємною частиною навчально-виховного процесу шкіл країни, що закріплено на законодавчому рівні; впровадження профільного навчання в школах активізує профорієнтаційну роботу з учнями, яка спрямована на забезпечення максимального розвитку індивідуальних можливостей і творчого потенціалу особистості. Багаторічний досвід профорієнтаційної роботи з учнями в США може бути використаний в школах України, але потребує переосмислення та відповідного узгодження з соціокультурними особливостями нашої держави. За такого підходу подальшого дослідження потребують питання змісту і форм профорієнтаційної роботи в умовах профільного навчання, нормативно-методичного забезпечення процесу підготовки школярів до вибору майбутньої професії та ін.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алибекова Г. З. Ориентация и отбор школьников на педагогические профессии в США: Учеб. пособие по спецкурсу. — М.: МГЭПИ, 1991. — 48 с.
2. Барабаш Ю. Г., Позінкевич Р. О. Психологопедагогічні основи вибору професії: Навч. посібник. — Луцьк: РВВ "Вежа" Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2003. — 201 с.
3. Веселова В. В. Психологопедагогическая служба "гайденс" в средней школе США // Советская педагогика. — 1982. — № 6. — С. 116–119.
4. Гриншпун С. С. Профессиональная ориентация школьников в США // Педагогика. — 2005. — № 9. — С. 65–72.
5. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта. — 24 квітня — 1 травня 2002 року. — С. 2–4.
6. Омельяненко Б. Л. Профессионально-техническое образование в зарубежных странах. — М.: Высшая школа, 1989. — 224 с.
7. Очерки истории школы и педагогики за рубежом. Часть II (XVII–XX вв.): Эксперим. учеб. пособие. — М.: Изд-во АПН СССР, 1989. — 265 с.
8. Соціально-психологічний словник / Авт.-укл. В. М. Галицький, О. В. Мельник, В. В. Синявський. — К., 2004. — 250 с.
10. Укке Ю. В. Психологические концепции профессиональной ориентации в США: Автореф. Дис. ... канд. психол. наук: 21.962/НИИ сред. и спец. обр. АПН СССР — М., 1972. — 22 с.
11. O'Brien K. The Legacy of Parsons: Career Counselors and Vocational Psychologists as Agents of Social Change // Career Development Quarterly. — Sept, 2001. — P. 13–25.
12. Schmidt J. J. Counseling in schools: Essential services and comprehensive programs, 4th ed. — Boston, MA.: Allyn & Bacon, 2003. — 238 p.
13. School-to-Work Opportunities Act of 1994 / Public Law 103-239. — May 4, 1994.

БЕЗПЕРЕВНА ОСВІТА ДОРОСЛИХ У ПОЛЬЩІ НА ТАІ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИНЦИПУ ВРІВНОВАЖЕНОГО РОЗВИТКУ

Впродовж останніх кільканадцяти років у Європі поступово збільшується диференціація рівня регіонального розвитку. Вказане явище є ефектом швидкого покращення ситуації в регіонах, традиційно пов'язаних із найбільшими міськими агломераціями при одночасному вільному розвитку тих обширів, де перед тим концентрувалися державні сільські господарства, виробничі сільські спілки, а також райони історично бідні зі слабо розвиненими несільськогосподарськими галузями економіки [3, 13].

Це означає, що заможні регіони стають ще заможнішими, а бідні — біднішими. Протидіти цьому має реалізація концепції врівноваженого розвитку, визначена в Конституції РП і Трактаті про Європейський Союз (ЄС).

Цей принцип зафіксовано також у багатьох міжнародних документах, зокрема, Декларації в Ріо-де-Жанейро про середовище й розвиток (1992), він був головним на зустрічі на найвищому рівні Організації Об'єднаних Націй у Йоганнесбургу щодо Врівноваженого розвитку (2002).

Врівноважений економічний розвиток необхідний у процесі розвитку міст і регіонів, адже служить для добра мешканців, підвищення якості життя, рівня працевлаштування й успішного функціонування фірм та установ. Тому важливо, щоб інституції, які відповідають за розвиток міст і регіонів, мали належний погляд на фактори, що обумовлюють розвиток, необхідну можливість прийняття відповідних рішень.

Одним із таких рішень є зміна підходів до ідеї, реалізації та якості навчання, яка була прийнята в багатьох стратегічних урядових документах: Національному плані розвитку 2004–2006 рр., Національній стратегії зростання працевлаштування і розвитку людських ресурсів у 2000–2006 рр., а також у Проекті Національного плану розвитку 2007–2013 рр.

Прийнятий Національним планом розвитку і Секторним оперативним планом розвитку людських ресурсів принцип розвитку суспільства, що базується на знаннях, є розгортанням раніше прийнятої стратегії. Умова дотримання цього постулату — значне зростання інвестицій у розвиток людських ресурсів, зокрема, збільшення накладів на використання інформаційних і комунікаційних технологій у процесі навчання. Ефективна та добре функціонуюча система безперервного навчання обумовить збільшення безпечності осіб, які діють на ринку праці, оздобить їх вміннями давати собі раду в ситуації несприятливих суспільно-економічних змін, полегшить перекваліфікацію й пошуки праці.

Інтеграція держав і суспільна політика

Процес європейської інтеграції триває понад 40 років, але, незважаючи на це, не можна однозначно сказати, коли він завершиться. Ймовірно, триватиме він ще багато десятиліть, оскільки разом із поглибленою інтеграцією держав-членів ЄС надалі сильно проявляються тенденції до розширення спільноти новими країнами [1, 11].

Переконання держав колишньої Ради економічної взаємодопомоги, що в процесі розширення та поглиблення економічної і політичної інтеграції самі собою розв'яжуться всі соціальні проблеми, виявилося помилковим. Суспільна політика з плином часу стала одним з основних стовпів європейської інтеграції через поглиблення суспільних відмінностей на території спільноти [1, 12].

У галузі суспільної політики одним із ключових аспектів та умовою здійснення принципу врівноваженого розвитку стала освіта, зокрема освіта дорослих. А потребу кращого пристосування системи освіти й навчання до вимог суспільства, що базується на знаннях, і покращення якості працевлаштування відзначила Лісабонська зустріч у верхах.

Розвиток суспільства, що базується на знаннях

Концепція навчання протягом усього життя охоплює індивідуальний розвиток і розвиток суспільних рис в усіх формах і контекстах: у формальній і неформальній системі, тобто в школах, осередках професійного навчання, ВНЗ й осередках навчання дорослих, а також у рамках інцидентного навчання, а отже, вдома, на роботі й у суспільстві (OECD — Париж 1996). Підкреслюється в ній потреба підготовки й заохочування усіх дітей до навчання протягом усього життя вже від раннього віку. Ця концепція спрямовує дії таким чином, щоб забезпечити

відповідні можливості всім — дорослим, працюючим і безробітним, які мусять перекваліфіковуватись або підвищувати свою кваліфікацію [8, 3].

Сучасна ідея навчання протягом усього життя перегукується із попереднім визначенням безперервного навчання. Безперервне навчання — це комплекс освітніх процесів: формальних, неформальних та інцидентних, які незалежно від змісту, рівня й методів дозволяють доповнити освіту в шкільній і позашкільній формах, завдяки чому дорослі розвивають свої здібності, змінюють власні позиції (ЮНЕСКО — Найробі 1976). Протилежність вищеназваної концепції є сьогоднішнє традиційне навчання, тобто система навчання, що починається від садочка й закінчується отриманням вищої освіти [8].

Безперервне навчання має бути основним фактором, який зумовлює економічний розвиток, зокрема в реаліях глобальної економіки. Реалізація ідеї навчання протягом усього життя має дати можливість індивідуального розвитку кожного громадянина шляхом розповсюдження доступу до безперервного навчання й підвищення його якості, а також пропагування активної позиції, яка покращує шанси людини на ринку праці [8, 4].

Пріоритет розвитку суспільства, що базується на знаннях, відображені у Національному плані розвитку на 2004–2007 рр. і Секторній оперативній програмі розвитку людських ресурсів Таблиця. Цей пріоритет реалізується шляхом різних дій:

- 1) збільшення доступу до освіти — пропагування навчання протягом усього життя;
- 2) підвищення якості освіти стосовно потреб ринку праці;
- 3) розвитку кадрів сучасної економіки;
- 4) зміцнення адміністративних здібностей.

Серед них найбільше значення мають перша і друга дії.

Збільшення доступу до освіти — пропагування навчання впродовж усього життя

Ідея навчання протягом усього життя не була би повністю реалізована, якби потенційні слухачі курсів (навчання) не мали б до неї доступу. Йдучи ім назустріч, Секторний оперативний план розвитку людських ресурсів на 2004–2006 рр. прийняв як принцип доступ до освіти на всіх рівнях навчання — від дошкільної освіти до безперервного навчання дорослих — з урахуванням потреб осіб, які проживають у сільській місцевості, для зменшення відмінностей у рівні освіти, полегшення доступу до освіти учням із спеціальними освітніми потребами, розвитку системи безперервного навчання для дорослих [5, 186].

Збільшення доступу до безперервного навчання має дати можливість кожному члену сім'ї задовольняти прагнення й особисті освітні потреби в оптимальних для нього умовах, без огляду на вік, стать, сімейний стан, рівень несправності, місце проживання, соціальний і матеріальний статус, наявну освіту, національність [8, 6].

Вказані дії стосуються, зокрема створення центрів дистанційного навчання в селах (центри можуть утворюватися в селах, яким загрожує ліквідація малих шкіл, у місцевостях, де немає інших культурно-освітніх осередків). Такі центри будуть обладнані комп'ютерами з доступом до Інтернету; в кожному з них буде працевлаштована людина, що допомагатиме їй користуватися засобами центру. Метою центрів є забезпечення особам, які проживають у сільській місцевості, можливості безперервно вчитися у формі on-line).

У рамках цих дій передбачається забезпечення засобів на:

- закупівлю сучасного спеціального обладнання, яке полегшуватиме навчання учнів із спеціальними освітніми потребами;
- створення Інтернет-центрів мультимедійної інформації в шкільних і педагогічних бібліотеках, обладнання їх комп'ютерами разом із програмами;
- створення освітніх Інтернет-порталів — актуалізація їх засобів, адміністрування й розширення вмісту порталів елементами, адресованими учням і вчителям позагімназійних шкіл;
- опрацювання програм, дидактичних матеріалів і методології дистанційного навчання.

Підвищення якості освіти відносно до потреб ринку праці.

Характерними рисами польської системи безперервного професійного навчання є розпорощений і стихійно розвинутий ринок освітніх послуг та організована система навчання безробітних.¹ На цьому фоні корисні зміни внесла Стратегія розвитку національної освіти на

¹ Narodowe Obserwatorium Polska. — RAPORT, 1999. Zespół zadaniowy ds. Szkoleń i współpracy zasobów ludzkich Cooperation Fund. — Warszawa, 1999. — P. 140 і 141.

2001–2006 pp.¹, яка передбачала утворення цілісної системи навчання, що охоплювала як початкове, так і безперервне професійне навчання. В освітній політиці головним прийнято принцип, що потреби ринку праці найкраще буде задовольнити повністю вільний ринок освітніх послуг. Крім того, вітчизняна політика враховує факт сильної міжрегіональної диференціації, яка має з'явитися в рамках надання освітньо-навчальних послуг на території країни². Зарах практично неможливо оцінити величину ринку постачальників послуг у сфері навчання і безперервного навчання зокрема. Статистика подає лише дані, що стосуються шкіл для дорослих.

Принцип вільного навчального ринку викликав лавиноподібне зростання навчальних інституцій за одночасної відсутності достатніх засобів і механізмів його контролю. Цю ситуацію погіршила відсутність цілісної політики щодо безперервного навчання на урядовому рівні самоврядування.

Створена розпорядженням Міністерства національної освіти і спорту (МНОiС) № 113 від 20 грудня 2003 р. Інституція акредитації навчальних одиниць осередків безперервного навчання та осередків доучування й професійного вдосконалення, що проводять безперервне навчання в позашкільних формах, а також освітньої діяльності, про яку йшла мова у статті 83а закону 2 від 7 вересня 1991 р. про систему освіти, стане головним знаряддям для підвищення якості послуг.

У рамках цієї дії будуть фінансуватися проекти, пов'язані з опрацюванням путівника процедур акредитації осередків, які проводять безперервне навчання в позашкільних формах, вестись моніторинг діяльності акредитований інституцій, будуватися система збирання й аналізу освітніх статистичних даних і розвиватиметься система освітньої інформації.

Підвищення якості безперервного навчання є умовою конкурентоспроможності в європейському та глобальному масштабах. Освіта підлягає таким правилам, де основним клієнтом є учень, студент, слухач, які очікують послуг високої якості.

Постачальник освітніх послуг має задовольнити його очікування і потреби, тому дуже важливим є створення системи акредитації інституцій, що займаються безперервним навчанням у позашкільних формах за добровільності проходження акредитації [8, 7].

Передумови й напрямки розвитку безперервного навчання в Польщі

Багаторівнева система безперервної освіти становить основу суспільного й економічного розвитку нашої країни. В Польщі освіта дорослих значно менше цінується, ніж у країнах з розвиненою ринковою економікою, про що свідчить рівень освіти людей продуктивного віку.

У нашій країні існують елементи, які підтримують безперервне навчання, заохочують дорослих підвищувати кваліфікацію. До цих елементів належать обов'язок полегшувати працівникам підвищення професійної кваліфікації, накладений на працедавців силою Кодексу праці, податкові пільги, пов'язані з витратами на навчання, навчання безробітних і тих, кому загрожує втрата праці, із засобів Фонду праці, що поповнюється з бюджету держави і внесків підприємців.

Політ на шкільні послуги обумовив створення великого освітнього ринку. Однак ринок пропозицій освітніх послуг слабо помітний, що відповідно спричиняє труднощі в контролюванні якості пропонованих курсів, забезпечені ефективних видатків засобів на навчання.

Статистика освіти охоплює тільки навчання у шкільних формах. Відсутня повна статистика щодо позашкільної освіти. Оцінюється, що кількість установ, які проводять навчання у формі курсу, становить близько 12 тисяч. Серед них 5 тис. — школи, а понад 2 тис. — професійні центри професійного вдосконалення, зареєстровані в одиницях територіального самоврядування, які підлягають формальному педагогічному контролю з боку відділу освіти. Решта постачальників курсового навчання (установи, що діють на основі реєстрації господарської діяльності) перебувають поза обліком і контролем³.

¹ Strategia rozwoju edukacji narodowej na lata 2001–2006. — Warszawa, wrzesień, 2001. W oparciu o: Education at a Glance— OECD Indicators, 2001.

² Modernizacja kształcenia ustawicznego i kształcenia dorosłych w Polsce, jako integralnych części uczenia się przez całe życie. Raport opracowany dla Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu. Stockholm University, Institute of International Education.

³ Там само, стор. 89.

При децентралізації пропозиції навчальних послуг програмова пропозиція курсової підготовки є винятково на інші освітніх осередків; курси навіть з такою ж назвою, але реалізовані різними осередками, важко порівняти.

Розвиток безперервної освіти в Європі зумовлює чимало факторів і показників. Спільним елементом окремих діагнозів є такі показники:

- низький рівень освіти суспільства — частка осіб із середньою освітою в 1998 р. в популяції осіб віком 25–64 роки становить 54% (середня OECD 1999 р. — 62%);
- високий рівень безробіття, що перевищує 18% (майже 70% усіх безробітних мають базову професійну та нижчу освіту);
- низька частка суспільства у безперервному навчанні (тільки 13% населення порівняно з країнами OECD — 31%);
- малі видатки бюджету на освіту та підвищення кваліфікації дорослих, які оцінюються на 0,6% усіх видатків на освіту;
- низький рівень використання СІТ в освіті — кількість учнів середніх шкіл на один комп'ютер з доступом до Інтернету — 26,1% (країни ЄС — 14,9%)¹.

Позитивним явищем, що спостерігається за останні роки, є постійне зростання рівня освіченості людей. У період від перепису населення 1988 р. відсоток осіб з понад базовою освітою зрос і від майже 55% до близько 67% у 2002 р.; значно зменшилася частка людей з базовою, неповною базовою освітою і без шкільної освіти [2, 42].

Найбільш динамічне зростання характеризується групою осіб з вищою освітою, частка яких збільшилася від 6,5% до понад 10% усього населення віком 15 і більше років. Польща вже досягла європейських стандартів у сфері вищої освіти. Відсоток випускників шкіл, які стали студентами, в 2001/2002 навчальному році становив майже 50%. Це був рівень вищий, ніж в Ірландії, Німеччині, Португалії та Італії, але нижчий від показників, занотованих у Фінляндії (84%), Швеції (66%), Великобританії та Іспанії (58%). У країнах, що входять до ЄС, цей коефіцієнт був вищим лише в Словенії та Естонії (53%). Значне зростання популяції студентів було зв'язане в Італії передусім із збільшенням кількості студентів вечірнього та заочного навчання в державних і розвиткових недержавних вищих навчальних закладах [2].

Згідно з прогнозом до проекту Національного плану розвитку на 2007–2013 рр. впродовж наступних років кількість осіб з вищою освітою на ринку праці швидко зростатиме: якщо серед осіб віком 15–64 роки у 2002 р. зaledве 10,5% становили особи з вищою освітою, 57,9% — із середньою освітою, а 31,6% мали базову або неповну базову освіту, то в 2010 р. це буде відповідно 13,9, 67,3 і 18,8%, а в 2020 р. — 16,9, 69,9 і 13,9%. Однак показники освіти не можна аналізувати відірвано від показників, які стосуються шкали безробіття в окремих професійних групах. Ці показники опубліковано Головним статистичним управлінням і Міністерством праці Італії. Незважаючи на зростання частки випускників у загальній кількості безробітних, можна зробити висновок, що найбільше безробіття або загроза усунення з ринку праці чекає на людей, які мають відносно гіршу освіту. До мінучиць частка безробітних має базову або основну професійну освіту (майже 70% усіх безробітних). Найменший відсоток становлять безробітні особи з вищою освітою, які в 2001 р. становили лише 3% усіх безробітних.

Вищезнавані показники доводять, що освіта може обергати від усунення з ринку праці. Це також означає, що разом із програмами, спрямованими до безробітних, потрібні дії стосовно дальнього покращення рівня освіченості суспільства. Крім цього, в Італії вище показники переконливо доводять, що роль освіти в суспільному та економічному розвитку надалі постійно зростатиме.

Прийнята Радою Міністрів Італії Стратегія розвитку безперервного навчання до 2010 р. авторства МНОІС визначила пріоритети для її реалізації. У цьому документі стверджується, що стратегічною метою розвитку процесу безперервного навчання впродовж усього життя є підтримка і спрямування розвитку особистості, стимулівовання інноваційності та креативності людини. Це сприяє зростанню конкурентоспроможності, покращенню організації праці і створенню основ розвитку суспільства, що базується на знаннях. Це відповідає політиці ЄС, спрямованій на активну участь у громадянському суспільстві, особисту реалізацію, пристосування до постійних змін і можливість отримання працевлаштування.

¹ Strategia rozwoju kształcenia i ustawicznego do roku 2010, op. cit., strona 4.

Ця стратегія визначає також питання про видатки на навчання. У ній стверджується, що кошти на освіту і підвищення кваліфікації дорослих є надто малими. Оцінюється, що витрати бюджету на безперервне навчання в ЄС становлять майже 0,6% цих видатків на освіту. Видатки працедавців на навчання, вдосконалення і перекваліфікацію кадрів у 2001 р. становили 0,8% коштів праці.

Реалізація стратегічної мети, якою є розвиток безперервного навчання, має спиратися на визначені пріоритетні дії, що перегукуються з європейським об широм навчання впродовж усього життя:

- збільшення доступності до безперервної освіти;
- підвищення якості безперервної освіти;
- взаємодія і партнерство;
- зростання інвестицій у людські ресурси;
- усвідомлення ролі та значення безперервної освіти;
- полегшення доступу до вірної інформації, консультацій і допомоги [8, 5].

Спостерігаючи за розвитком сучасного освітнього ринку, можна сміливо стверджувати, що поляки не хочуть вчитися за гроши ЄС¹. По всій ЄС завдяки дотаціям з ЄС організовано сотні курсів — від бухгалтерських до психологічних, але аудиторії зняті порожніми місцями. "Якщо люди отримують щось безкоштовно, то думають, що воно нікуди не піде", — коментують навчальні фірми. Курсанти з недовір'ям ставляться до організованих курсів, вважаючи, що коли за щось не платять, то не мусять відвідувати. Популярними є тільки мовні курси.

У рамках так званого Європейського суспільного фонду до ЄС має потрапити у 2004–2007 рр. понад 2 млрд. євро. Це величезні гроші, які мають покращити конкурентоспроможність наших працівників. Однак ми можемо багатьох з них втратити².

Вина за такий стан речей лежить на двох сторонах: освітніх установах, котрі, як стверджують представники воєводських управлінь праці — інституцій, що фінансують це навчання, складають слабкі проекти, які до того ж погано оформлені, і бюрократичних процедурах.

Освітні фірми часто відмовляються, коли їм створюють штучні перешкоди. З іншого боку, важко знайти проект, який схвалить прийнята в ЄС процедура і котрий матиме велику популярність.

Таким чином, вступ ЄС до спільноти європейських держав обумовив принципову зміну в галузі суспільної політики держави. Імплементація країною принципу врівноваженого розвитку зробила особливий акцент на ідеї побудови суспільства, що базується на знаннях.

Принциповий поворот на ринку праці — відсутність праці — необхідність перекваліфікації — спричинив зміну підходу до так званого формального навчання, тобто системи навчання, яка ґрунтується на постійних з точки зору часу й змісту навчання формах (класи, оцінки, школи, програми, підручники) і веде від початкового навчання до університету, на користь ідеї навчання впродовж усього життя.

Реалізація ідеї навчання впродовж усього життя і пов'язаного з нею безперервного навчання є кроком у напрямку побудови відкритої і гнучкої системи освіти, дійсної підтримки пізнавальної та підприємницької активності, яка веде до збільшення шансів працевлаштування на сучасному ринку праці та розвитку регіонів.

Вирішення проблем безперервного навчання не буде можливим без співпраці й партнерства, і, відповідно, координації дій на користь реалізації ідеї навчання впродовж усього життя. Таке навчання є національним пріоритетом, тож проблеми, що виникають, — спільні, а отримана користь є загальним добрим. Тому безперервне навчання повинно наблизувати до себе всіх суб'єктів і мати їх повну підтримку, незалежно від меж впливу (держава, регіон, місцева спільнота, установа). Це є шанс підтримання суспільних зв'язків через освіту, й одночасно зміцнення демократії.

Особливо істотним є заполучення до процесу безперервного навчання працедавців, які все більше розуміють, що ефективність і конкурентоспроможність функціонування їх фірм залежить від знань працівників.

¹ Pelowski W. Śpiemy na milionach // Gazeta Wyborcza. — 24–10–2005.

² Там само.

Існуюча практика доводить, що в безперервному навчанні нині більше хаосу, ніж продуманих дій з боку державних інституцій, які фінансують навчання, — міністерства праці, відділів праці, маршалківських управлінь, воєводських і повітових рад із працевлаштування. Лише кілька років існує установа прогнозування попиту на визначені професії так, щоб пропозиція освітніх установ була пристосована до змін ринку праці, який постійно змінюється.

Необхідним є також зменшення бюрократизації процедур стосовно подання заяв, щоб не підривати бажання освітніх установ до роботи від початку проведення навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Grewiński M. Europejski Fundusz Społeczny jako instrument integracji socjalnej Unii Europejskiej. — Wyższa Szkoła Pedagogiczna Towarzystwa Wiadzy powszechnej w Warszawie. — Warszawa, 2001 .
2. Misiak M. Diagnoza sytuacji społeczno-gospodarczej Polski u prugu akcesji do Unii Europejskiej. — Warszawa, 2004. (Eksperтиза зостала wykonana na zlecenie Departamentu Koordynacji Polityki Strukturalnej w MGPIPS).
3. Narodowy Plan Rozwoju 2007–2013 rr.
4. Orłowski M. W. Prognoza zmian sytuacji społeczno-ekonomicznej Polski: horyzont 2006, 2010, 2013–2015. Opracowanie przygotowane na zlecenie Ministerstwa Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej. — Warszawa, grudzień 2003.
5. Sektorowy Program Operacyjny Rozwój Zasobów Ludzkich 2004–2006 // Dziennik Ustaw. — Nr 166. — Poz. 1743.
6. Seler B. Analiza Porównawcza Czynników Dynamizujących Rozwój na przykładzie Miast Europejskich. Fundacja Naukowo-Techniczna "Gdańsk". — Rzeszów, 1999.
7. Stugocki W., Lubuskie doświadczenia w wykorzystaniu Funduszy Unii Europejskiej. Uniwersytet Zielonogórski. — Zielona Góra, 2004
8. Strategia rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010 autorstwa Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu. Przyjęta przez Radę Ministrów w dniu 8 lipca 2003 r.
9. Ustawa z dnia 20 kwietnia 2004 r. o Narodowym Planie Rozwoju, (Dz.U. Nr 116, poz. 1206).
10. Zintegrowany Program Operacyjny Rozwoju Regionalnego.

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

Леся ФЕДІК,
Світлана ШЕЛУДЧЕНКО

АНАЛІЗ РОЗВИТКУ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ РІЗНИХ РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ

Початок ХХІ ст. характеризується як період за якого розвинені країни світу вступили до постіндустріальної, інформаційної епохи, що стало причиною все більшого розділення світу вже не ідеологічно, а передусім, технологічно; а це вимагає цілком нового, інноваційного підходу до питання розвитку держави. Країни, що не встигають за розвитком глобальних технологій, з утримувати свої життєві стандарти навіть на існуючому рівні, не говорячи вже про його підвищення [5].

Західна Європа поки що перебуває на третьому місці. Відставання європейських країн від США та Японії за цілим рядом напрямків НТП визнано Євросоюзом, який вирішив його подолати й вийти на передові позиції щодо розвитку економіки, заснованої на знаннях. Це завдання поставлено на Лісабонському самміті Європейської ради в березні 2000 року. У 2002 році Євросоюз ухвалив "Шосту програму сприяння науковим дослідженням на період від 2002 до 2006 року", спрямовану, насамперед, на розвиток нанотехнологій, космічної авіаційної техніки, біологічної науки та біотехнологій, підвищення якості та безпеки харчових продуктів. Останнім часом у число наукових лідерів світу входить Китай. Швидкими темпами розвивається економіка знань і в деяких країнах Південно-Східної Азії, насамперед у Малайзії, а також в Індії (космічні дослідження, комп'ютерне забезпечення та програмування, фармацевтика, біотехнології) [2].

Браковуючи значення вищої освіти для економічного розвитку держави *метою статті* є дослідження фінансування науки і освіти в Україні і за кордоном, розвиток ВНЗ різних рівнів акредитації та форм власності.

Вивченням і аналізом стану і розвитку вищої освіти в Україні і за кордоном займалися такі вчені як: Л. Антошкіна, І. Заяюк, Н. Ковальова, П. Коломієць, А. Криклій, П. Кряжев, К. Корсак, В. Кушерець, Т. Лебедик, О. Шевченко, О. Никанорова, Л. Плахотнікова, Т. Решетілова, С. Сидоренко, Н. Сітникова [1–9].

Фінансування науки в Україні становить 11 доларів на душу населення, тоді як у США ця цифра — 1000 доларів, в Японії — 900. Навіть у РФ на розвиток науки виділяють більше — 60–66 доларів на душу населення.

З початку ХХ ст. встановилася стійка тенденція зростання частки витрат у ВВП на освіту в Україні. Зокрема в 60–70 рр. ХХ ст. набув поширення погляд на освіту як на продуктивну діяльність, а на витрати на неї — як на високорентабельні інвестиції, що сприяло зростанню частки витрат у ВВП на освіту майже в 10 разів. Зараз її розмір у структурі ВВП у межах 5–7 % вважається необхідним і нормальним. У кінці XIX ст., наприклад, витрати на освіту в середньому становили 0,5 % ВВП [1].

За кількісними показниками система вищої освіти в Україні в цілому має високий рівень серед промислово розвинених країн Європи (табл. 1) [3]. Існуючий набір до закладів вищої освіти становить 30 %, що є досить значним за міжнародними стандартами. У подальшому показник охоплення населення вищою освітою може бути наближений до рівня ЄС і збільшений до 65 % у 2015 році [9].

Хоча, згідно висновків експертів за чисельністю студентів у розрахунку на 1000 населення Україна наблизилася до найбільш розвинутих країн із ринковою економікою. Між тим, враховуючи кризову демографічну ситуацію в : 3 : , а також кон'юнктуру ринку праці, є

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

підстави стверджувати, що найближчим часом прийом до ВНЗ усіх рівнів акредитації не тільки не стабілізується, але й зазнає суттєвого зменшення [1].

Таблиця 1

*Розвиток вищої освіти в Україні**

Показники	Навчальні роки		
	1999-2000	2000-2001	2002-2003
1. Кількість закладів вищої освіти	971	979	997
у т.ч. I-II рівнів акредитації	658	664	667
III-IV рівнів акредитації	313	315	330
2. Кількість студентів, тис.	1789,1	1930,9	2269,8
у т.ч. в закладах I-II рівнів акредитації	503,7	528,0	582,9
у закладах III-IV рівнів акредитації	1285,4	1402,9	1686,9
3. Студентів у розрахунку на 10 тис. населення	358,5	402,3	472,8
4. Підготовка аспірантів	5068	5223	5550
5. Підготовка докторантів	374	371	333

*За джерелами: 1. Статистичний щорічник України за 2002 рік. — К.: Консультант, 2003. — С.487-502; 2. Шутенко Л.М., Стадник Г.В., Солов'йов О.В., Торкатюк В.І., Нохріца Л.А. Концептуальні проблеми формування безперервної економічної освіти в Україні за сучасних умов і перспективні напрямки її вдосконалення // Науково-техніческий сборник "Комунальное хозяйство городов", №40. — К.: Техніка, 2002. — С.146–163.

Зокрема, кількість закладів I-II рівнів акредитації в 2002–2003 навчальному році на відміну від 1985–1986 навчального року зменшилася на 8,8 %, а кількість студентів у них — на 28 %. Якщо раніше у ВНЗ III-IV рівнів акредитації навчалося загалом 51,3 % студентів, то нині — 74,3 %. При цьому денною формою навчання охоплено 43,6 % загального контингенту студентів. Так у 1990–2003 роках особливо високий прийом на денні відділення мав місце у ВНЗ I-II рівнів акредитації. Збільшення прийому студентів на заочну форму навчання спостерігалося у ВНЗ III-IV рівнів акредитації. Кількість студентів на заочних відділеннях ВНЗ III-IV рівнів акредитації в 2003 році порівняно з 1990 роком зросла в 2,6 рази. Це сприяло формуванню видів економічної діяльності перспективними молодими висококваліфікованими працівниками [3].

Необхідно зазначити, що у високорозвинених країн, у країнах так званого "Золотого мільярду", приділяється велика увага як теоретичним, так і практичним питанням дослідження взаємозв'язку освіти і підприємництва. Оскільки, основна частина їх ВВП створюється в підприємництві. Даній зв'язку присвячено ряд праць як вітчизняних, так і за кордонних фахівців. Таких як Дж. Шульг, Е. Дюркгейм, П. Друкер, О. Грішнова, В. Новикова та ін.

Історично майже вся освіта була приватною. Переконання в тому, що фінансування освіти громадян повинне здійснюватися державою, набуло значного поширення в Європі лише в XIX ст. І тільки в середині XX ст. у інших країнах світу. До цього загальне навчання проводилося переважно релігійними закладами освіти чи викладачами, найнятими заможними сім'ями на індивідуальний основі. Осередки вищої цивільної світської освіти були винятком із загального правила, і навчання в них було платним [1].

За роки розширення вищої освіти (1965–1980), що настали після масового переходу до загальної (часто — обов'язкової) середньої освіти, приватний сектор зайняв досить почесне місце в системах освіти багатьох країн світу.

Склад групи країн-лідерів у розмірах сектора приватної вищої освіти досить строкатий (табл. 2). Не можна стверджувати, що значний розвиток цього сектора нерозривно пов'язаний, наприклад, із певною високою стадією індустріалізації країни чи він може існувати лише в демократичних державах [4].

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

Таблиця 2

*Частка приватних ВНЗ у контингенті всієї вищої школи країн світу в 80-х роках **

Країна	Кількість студентів у приватних вищих школах			
	рік	%	рік	%
1. Філіппіни	1984/85	84,7	2001	84,0
2. Південна Корея	1986	76,9	2001	79,1
3. Японія	1989	72,6	2001	75,3
4. Бельгія	1990	69,5	2001	65,4
5. Індонезія	1985/86	66,7	2001	62,0
6. Бангладеш	1988	66,6	2001	56,2
7. Колумбія	1983	60,4	2001	60,0
8. Бірма	1985	58,0	2001	Брак даних
9. Індія	1985	57,0	2001	60,0
10. Пакистан	1968	51,0	2001	1,4
11. Бразилія	1988	50,5	2001	50,0
12. Чилі	1987/88	45,5	2001	29,0
13. Перу	1988	42,1	2001	31,0
14. Сальвадор	1988	41,8	2001	18,0
15. Гватемала	1988	27,0	2001	20,0
16. США	1988	24,7	2001	22,1
17. Малайзія	1985	24,0	2001	11,6
18. Туреччина	1988	23,5	2001	Брак даних
19. Коста-Рика	1988	22,5	2001	Брак даних
20. Еквадор	1988	20,0	2001	29,1
21. Нідерланди	Брак даних		2001	54,0
22. Нікарагуа	Брак даних		2001	43,1
23. Парагвай	Брак даних		2001	42,0
24. Йорданія	Брак даних		2001	32,0
25. Заїр	Брак даних		2001	26,2
26. Португалія	Брак даних		2001	24,1

*За джерелом: Кряжев П., Корсак К. Приватний сектор світової вищої освіти у ХХІ столітті // Науковий світ. — 2004. — №10. — С 2–4.

У нашій країні останнім часом намітилася тенденція зростання частки приватних коштів у фінансуванні системи вищої освіти (табл. 3, 4) внаслідок зростання ВВП. Ріст цього показника пов'язаний із започаткуванням ряду сприятливих тенденцій — активізацією факторів, що формують внутрішній попит: зростання зарплати, заробітної плати, грошових доходів населення та загального рівня інвестицій, поліпшення фінансового стану підприємств в умовах збільшення оборотних коштів підприємств, продовження зниження офіційного безробіття.

Таблиця 3

Контингент студентів за джерелами фінансування в 2001-2002 навчальному році

Джерела фінансування	Контингент студентів, %	
	вищі навчальні заклади I-II рівнів акредитації	вищі навчальні заклади III-IV рівнів акредитації
1. Державний бюджет	42,3	42,6
2. Місцеві бюджети	11,6	0,8
3. Кошти галузей	0,9	1,1
4. Кошти фізичних і юридичних осіб	45,2	55,5

Таблиця 4

Частка приватних коштів у фінансуванні вищих навчальних закладів, %

Вузи за рівнями акредитації	Навчальні роки		
	1999-2000	2000-2001	2001-2002
1. I-II	43	50	55,5
2. III-IV	29	40	45,2

Окрім зростання частки приватних коштів у фінансуванні системи вищої освіти в нашій державі в даний час спостерігається значне зростання потреби в додатковий, особливо другий, вищій освіті, в підвищенні кваліфікації, що здійснюється, як правило, на платній основі [7]. Кількість недержавних ВНЗ у 2003 році порівняно з 1995 роком збільшилася на 89,4 %.

В Україні до теперішнього часу приватні ВНЗ при підготовці фахівців надавали перевагу спеціальностям із міжнародного менеджменту, юриспруденції, банківської справи, тоді як інженерні спеціальності здебільшого залишалися поза їх увагою.

У нашій державі нормативно визначено 272 спеціальності, в США — 96, у ФРН — 88. Тому подальший розвиток освітніх комерційних інститутів стає неможливим без пошукув і віднайдення нових маркетингових рішень, без удосконалення самої системи маркетингового управління [8].

Тому питанням управління якістю вищої освіти приділяли значну увагу в своїх працях такі дослідники, як: В. Шухард, Е. Демінг, Д. Джуран, А. Фейгенбаум, А. Кросбі, К. Ісахава, Г. Тагупі, Е. Адам, Р. Бенсон, М. Сако, С. Восс та К. Блекмон, С. Соколенко, О. Чернега, П. Каліта, С. Фомічева, В. Качалов, А. Важуленко, Л. Віткін. У тому числі питання впровадження сучасних підходів до управління якістю освітніх послуг досліджували: Е. Кеменейд, Р. Герр, Дж. Еванс, Л. Вейнстейн, Дж. Петрік, П. Сондерс, Дж. Дью, Л. Віткін.

У світовій практиці все більшого поширення набуває підхід, згідно якого оцінювання ефективності діяльності ВНЗ доцільно здійснювати на основі даних про відсоток працевлаштування його випускників відповідно до опанованої спеціальності, величини заробітної плати випускників після закінчення навчання.

В Україні, незважаючи на досить високі темпи економічного зростання в 2000–2003 роках, не збільшується чисельність осіб, які одержали напрямлення на роботу після закінчення ВНЗ (табл.5). У ВНЗ відсоток тих, хто одержав напрямлення на роботу після закінчення навчання, знизився з 44,1 % у 1996 році до 27,5 % у 2003 році [3].

Таблиця 5

*Працевлаштування випускників ВНЗ**

Показники	Роки				
	1996	2000	2001	2002	2003
1. Всього випущено фахівців із вищою освітою, тис. осіб	334,4	419,0	455,4	508,0	574,0
у тому числі навчалися за рахунок державного замовлення	291,9	258,7	249,2	244,8	248,9
2. Одержали напрямлення на роботу, тис. осіб	147,5	163,2	161,5	156,9	157,6
3. Відсоток від загального випуску	44,1	39,0	35,5	30,9	27,5

*За джерелами: 1. Основні показники діяльності вищих навчальних закладів України на початок 2000-2001 навчального року: Стат бюллетень. — К., 2001. — С. 58; 65;

2. Основні показники діяльності вищих навчальних закладів України на початок 2001-2002 навчального року: Стат бюллетень. — К., 2002. — С. 58; 65;

3. Основні показники діяльності вищих навчальних закладів України на початок 2002-2003 навчального року: Стат бюллетень. — К., 2003. — С. 59; 66;

4. Основні показники діяльності вищих навчальних закладів України на початок 2003-2004 навчального року: Стат бюллетень. — К., 2004. — С. 68; 75.

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

З метою покращення економіки знань урядом країни розроблена Державна програма розвитку вищої освіти на 2005–2007 роки, яка передбачає переведення певних галузевих науково-дослідних інститутів, лабораторій на баланс ВНЗ, з тим, щоб у них була зосереджена галузева наука. А також зміну статусу ВНЗ I–II рівнів акредитації як однієї з умов приєднання до Болонського процесу. Зараз розробляються пропозиції до закону щодо виведення технікумів, училищ і коледжів, так званих ВНЗ I–II рівнів акредитації, з системи вищої освіти. Тобто йдеється про те, щоб у системі вищої освіти не готувати молодших спеціалістів, а реалізовувати дріговіневу, двоциклову підготовку — бакалаврів і магістрів.

Ще одним етапом оптимізації є об'єднання навчальних закладів I–II рівнів акредитації, через інтеграцію по вертикалі (об'єднання, ліквідація малочисленних) та інтеграцію по вертикалі, що передбачає включення цих навчальних закладів до складу університетів, академій, інститутів. Це надасть можливість ефективно реалізувати систему степеневої освіти, скоротити термін навчання, зменшити витрати на підготовку фахівців. Суттєвим також буде формування мережі національних ВНЗ з урахуванням регіональних і місцевих потреб. Саме через делокалізацію провідних ВНЗ, інтеграцію досягається також необхідне вирівнювання освітніх потенціалів регіонів за чисельністю студентів із розрахунку на 10 тис. населення [9].

Система вищої освіти має сьогодні два основних джерела надходжень коштів: державний бюджет і платне навчання. Третім джерелом мають бути кошти від реалізації наукових продуктів.

Міністерство освіти аналізує ситуацію по різних регіонах із урахуванням контингенту, специфіки навчальних закладів, а також обсягів державного замовлення. Забезпечити гнучкість програми навчання студента допоможе також запровадження кредитно-модульної системи навчання. Крім цього у Державній програмі розвитку вищої освіти поставлене завдання створити національну систему зовнішнього оцінювання та моніторингу якості освіти, здійснивши поетапне його впровадження [6].

Висновки. Отже, перехід до економіки знань, можливий лише в контексті швидкого економічного зростання, загального соціально-економічного прогресу в Україні та покращення державного регулювання економічних і науково-технічних процесів. На фінансування науки в Україні виділяється набагато менше коштів у порівнянні з країнами "Золотого мільярду". Хоча розмір витрат на освіту в нашій державі вважається необхідним і нормальним. Тому за кількохідними показниками система вищої освіти в Україні має високий рівень серед промислово розвинених країн Європи. Розвиток вищих навчальних закладів характеризується інтенсивним пропорційним ростом закладів усіх рівнів акредитації в 80-х роках і збільшенням у останні роки кількості III–IV рівнів. Це пояснюється активізацією факторів, що формують внутрішній попит. На відміну від попередніх років збільшується кількість недержавних ВНЗ. У період ринкових відносин з метою реформування вищої школи розроблена Державна програма розвитку вищої освіти на 2005–2007 роки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антошкіна Л.І. Еволюція освітньої парадигми: генерація соціального капіталу і фінансові проблеми // Формування ринкових відносин в Україні. — 2004. — № 8 (39). — С. 52–56.
2. Коломієць П. Чи стане українська наука продуктивною силою? // Науковий світ. — 2004. — № 7. — С. 2–3.
3. Крикій А.С. Сучасна система підготовки фахівців з вищою освітою: стан, тенденції, планування та шляхи підвищення ефективності // Формування ринкових відносин в Україні: Збірник наукових праць. Випуск №8 / Наук.ред. І.К. Бондар. — К., 2004. — №12 (43). — С. 115–117.
4. Кряжев П., Корсак К. Приватний сектор світової вищої освіти у ХХІ столітті // Науковий світ. — 2004. — №10. — С. 2–4.
5. Левченко О.М. Інноваційні трансформації вищої освіти як невід'ємна умова створення конкурентоспроможного кадрового потенціалу України // Формування ринкових відносин в Україні. — 2004. — № 6(37). — С. 89–93.
6. Никанорова О. Чинники оптимізації освіти // Урядовий кур'єр. — 2004. — №196. — С. 6.
7. Плахотнікова Л.О. Зміна системи фінансування вищої освіти в період формування ринкових відносин в Україні // Формування ринкових відносин в Україні. — 2004. — №7 (38). — С. 49–52.
8. Решетілова Т. Освіта фахівців: орієнтація на вміння // Маркетинг в Україні. — 2004. — №6. — С. 38–39.
9. Сітникова Н.П. Забезпечення якісної освіти як важлива складова соціальної спрямованості розвитку // Формування ринкових відносин в Україні: Збірник наукових праць. Випуск №8 / Наук.ред. І.К. Бондар. — К., 2004. — С.17.

КОМП'ЮТЕРНЕ ТЕСТУВАННЯ ЯК ЗАСІБ КОНТРОЛЮ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ ГРАФІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

В статті розкрито інструментарій об'єктивних методів вимірювання та оцінювання якісних характеристик графічної діяльності школярів. Адатовано загальну систему тестування до оцінювання навчання кресленню у загальноосвітній школі, подано класифікацію та розроблені тести з даного предмета. Запропоновано використання програмного продукту Learn Space фірми Lotus Corp., Sunraw Test Office для проведення об'єктивного тестового оцінювання графічних знань та умінь учнів.

Сучасну педагогіку неможливо уявити без активного використання інструментарію об'єктивних методів вимірювання та оцінювання якісних характеристик, притаманних людині. Такий інструментарій створювався протягом останніх ста років, удосконалюється і тепер. Його залежність від розвитку науково-технічного прогресу, з одного боку, та вплив на цей розвиток, з іншого, не можна недооцінювати.

Система контролю знань з креслення у загальноосвітніх школах у даний час вступає в протиріччя із сучасними вимогами до підготовки кваліфікованих фахівців, вона ніяк не сприяє активній і ритмічній самостійній роботі школярів. Основним недоліком існуючої системи є усереднення усіх: і учень, що здав контрольні заходи та графічні роботи вчасно, і учень, що перездав їх пізніше зазначененої дати тематичної атестації, формально однаково встигає. При цьому остаточна оцінка з предмету (після перездачі) ніяк не враховує "передісторію", містить істотний елемент випадковості.

Одночасно необхідно забезпечити відповідність оцінювання знань та умінь вимогам загальної теорії вимірювання і спиратися на критерії, що дозволять оцінити якість отриманих результатів. Найважливішими серед цих критеріїв ми вважаємо:

- об'єктивність;
- надійність;
- валідність;
- точність.

Необхідно також зазначити форми перевірки успішності графічної діяльності школярів:

- усна форма перевірки знань або усне опитування;
- письмова форма перевірки знань або письмова робота;
- графічна робота;
- тестування.

Усна форма перевірки знань — найдавніша і найпоширеніша форма вимірювання знань. Дослідження доводять, що усне опитування не відповідає критеріям об'єктивності, надійності та валідності, а методика оцінювання — із малою розпізнавальною спроможністю.

За усної форми контролю знань не може бути забезпеченено ні об'єктивності процесу вимірювання, ні об'єктивності інтерпретації результатів вимірювання. Одна й та ж особа по-різному оцінюється різними екзаменаторами. Навіть тоді, коли іспит приймає група досвідчених педагогів і середні оцінки більш-менш об'єктивні та підпорядковуються об'єктивним закономірностям, індивідуальні оцінки у різних екзаменаторів можуть коливатися від максимальної до мінімальної.

Крім уже названих суттєвих недоліків даної форми вимірювання знань, слід звернути увагу на неможливість виконання і критерію валідності, а саме валідності змісту, адже інструментом вимірювання є запитання. Якщо навіть ними охоплено весь зміст дисципліни, то відповіді на ці запитання не дають змоги виміряти знання за такими критеріями, як обсяг та повнота, системність та узагальнення, мобільність.

Інструментом виміру за письмової форми перевірки знань є письмова робота. Її застосовують для точнішого вимірювання знань, аніж за усної форми контролю. Цей метод з точки зору критерію об'єктивності, а саме уніфікації вимірювання і забезпечення більшої об'єктивності процесу вимірювання та обробки даних, дійсно дає позитивні результати. Але процес оцінювання фактично залишився таким же, як і за усної форми контролю, а саме —

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

далеким від об'єктивності під час інтерпретації результатів. Тому метод письмової перевірки знань також не відповідає критеріям надійності і валідності.

З точки зору оцінювання результатів навчанню кресленню, важоме місце займає графічна робота. Оскільки одним з основних завдань курсу креслення для школярів у загальноосвітній школі є навчитися виконувати креслення предметів, тому й переваги цієї форми оцінювання очевидні. Виконуючи графічні роботи, учні демонструють не лише свої знання з цього предмету, а й креслярські вміння і навички, акуратність, точність, швидкість, естетичні смаки. Проте програмою для загальноосвітніх шкіл з креслення передбачено виконання учнями 8-го класу п'яти графічних робіт, а 9-класниками — лише трьох. Така кількість абсолютно не задовільняє вимог контролю знань, вмінь та навичок з курсу креслення у загальноосвітній школі.

Існує багато визначень поняття "тестування", пропонованих зазвичай психологами. В Європі класичним є визначення Г. Лінерта: "Тестування — це звичайний науковий метод дослідження однієї або кількох ознак особи, що емпірично розрізнюються; мета його — визначити відносний ступінь прояву особистої ознаки на основі максимального використання кількісних показників". Але в педагогічних дослідженнях не можна задовольнитися цим визначенням, оскільки воно не включає тестування, орієнтованого на критерії. Більш влучними вважаємо визначення К. Інгенкампа: "Тестування — це метод педагогічної діагностики, за допомогою якого вибір поведінки, яка презентує передумови або результати навчального процесу, повинен максимально відповісти принципам об'єктивності, надійності та валідності вимірювань. Він повинен пройти обробку й інтерпретацію і бути прийнятним для застосування у педагогічній практиці".

Ряд вчених, що займалися дослідженням різних аспектів тестування учнів з навчальних предметів: математики (В. Горох, С. Раков); біології (Ю. Веринг, Є. Костерева, Г. Рюмшин); трудового навчання (А. Богатирьов, Т. Некрасова, Н. Таракова, Н. Якубін), інформатики (М. Жалдак, Н. Морзе, А. Пеньков, Ю. Рамський та ін.) стверджують, що потенціал цієї форми перевірки знань школярів проявляється в освіті багатопланово, відкриваючи нові можливості удосконалення ефективності навчального процесу. Дослідники в галузі креслення (О. Булах, Ю. Дорошенко, В. Плещанова, Ю. Притула) звертають свою увагу на вивчення дидактичних можливостей інформаційних технологій. Проте, питання тестування рівня графічної підготовки школярів перебуває поза увагою дослідників, тобто на невирішенному рівні. Тому *метою статті* є адаптувати загальну систему тестування до графічної діяльності школярів, розробити різні види тестів успішності та перевірки знань для учнів 8-х класів (їх навчальне півріччя).

Визначаючи рівень графічних знань, тестування може розглядатися як метод вимірювання, що, на відміну від вищезазначених, задовільняє основні методичні критерії якості. Воно дає можливість забезпечити об'єктивність як процесу вимірювання, обробки даних, так і їхньої інтерпретації.

Контроль такого виду забезпечує достатньо ефективний зворотний зв'язок вчителя з тими, яких навчають: тести можна проводити так часто, як це необхідно викладачу, кожен учень проходить тест із підходом до цієї швидкістю, з якою йому зручніше. Наприкінці іспиту виставляється об'єктивна оцінка, що не залежить від настрою учителя, його відносин до конкретного школяра, враження від відповідей на попередні питання.

Тести заощаджують час; і це справді так, якщо брати до уваги лише його проведення, особливо з використанням ЕОМ (оценка виставляється відразу ж по закінченні тестування). Ці переваги приводять до широкого використання тестів, проте варто зауважити, що використання такої форми контролю передбачає велику попередню роботу з підготовки та компонування тестових завдань.

При створенні тесту насамперед залишають питання які оптимально відображають навчальний зміст дисципліни в системі тестових знань.

Вимога оптимальності припускає використання визначеної методики добору, що повинна включати питання:

- цільстворення;
- планування;
- оцінки якості змісту тесту.

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

Тести успішності, що складаються для перевірки засвоєння графічного матеріалу, повинні відповідати таким основним вимогам:

- об'єктивність оцінки результатів;
- валідність;
- діагностична цінність;
- надійність;
- репрезентативність;
- економність.

Обов'язковою умовою й основним етапом при розробці і формуванні тесту є оцінка його якості, трудності і надійності. Досвід розробки тестів показує, що створення якісного тесту припускає спільну роботу вчителя-предметника з фахівцями з тестів. Оцінка якості тесту досягається шляхом обговорення декількома експертами форми, змісту тесту і варіантів відповідей. Труднощі тесту можна визначити експериментально (по частоті появи вірних відповідей на завдання), надійність тесту характеризується відтворюваністю результатів при повторному тестуванні і також може бути встановлена експериментально.

Тести успішності учнів з креслення у загальноосвітній школі, котрі ми пропонуємо для використання, можна класифікувати наступним чином:

1. Тест-нагадування, при розв'язанні якого учнів слід у відповідь на питання привести який-небудь факт. Такі тести придатні для перевірки фактичних знань.

Наприклад (при вивчені теми "Масштаби креслень"):

Який вид масштабу дозволяє зобразити деталь в натуральну величину?

2. Тест з пропусками (тест-доповнення). У реченні, як правило у його кінці, залишають місце, помічене крапочками, куди тестованому необхідно вписати пропущене слово чи число.

Наприклад (при вивчені теми "Поняття про проекціювання та його види"):

Відповідно до правил Державного Стандарту зображення предметів на кресленнях виконують способом проекціювання.

3. Альтернативний тест (правильний — неправильний тест). При виконанні завдання такого типу учнів слід вирішити вірність чи помилковість запропонованого судження. У цьому випадку опитуваний в кінці речення повинен відмітити "+" (вірно), або "—" (невірно); чи вписати у проміжок "правильно" або "неправильно"; або ж "так" або "ні".

Наприклад (при вивчені теми "Проекціювання на дві та три взаємно перпендикулярні площини. Ізометричні проекції як засіб зображення об'ємного предмета на площині. Вид як різновид зображень на кресленні"):

Вид — це зображення повернутою до спостерігача видимої частини поверхні предмета. (.....)

4. Вибірковий тест. Виконуючи таке завдання, тестованому школяреві необхідно з декількох відповідей вибрати вірний варіант, підкресливши чи помітивши його іншим чином.

Наприклад (при вивчені теми "Проекціювання на дві та три взаємно перпендикулярні площини. Ізометричні проекції як засіб зображення об'ємного предмета на площині. Вид як різновид зображень на кресленні. Розміщення видів на кресленні"):

5. Тест-посedнання. Учнів слід відшукати пов'язані між собою дані, що знаходяться у двох стовпчиках і відносяться один до одного зазмістом.

Наприклад (при вивчені теми "Поняття про державні стандарти. Формати та лінії креслень, відомості про нанесення розмірів на кресленнях"):

За поданими (у мм) розмірами сторін формату (помічено цифрами) вибрати вірний варіант його позначення (помічено буквами). Відповідь подати за зразком: а1, б1 і т.д.

- | | |
|--------------|--------|
| 1) 594x841; | a) А5; |
| 2) 297x420; | б) А0; |
| 3) 210x297; | в) А3; |
| 4) 841x1189; | г) А1; |
| 5) 420x594; | д) А4; |
| | е) А2. |

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

Тест, що вимагає розміщення названих предметів за порядком. Учням пропонують будь-яку кількість явищ, величин чи інших найменувань, котрі слід розмістити в порядку зростання чи спадання, зменшення чи збільшення.

Наприклад (при вивчені теми "Масштаби креслень"):

Розмістити позначення масштабів у порядку від зменшеного до збільшеного зображення предмету: M1:10; M1:1; M1:2; M2,5:1; M1:5; M4:1.

Висновки. Впровадження засобів інформаційних технологій у навчальний процес, зокрема для проведення оцінювання успішності учнів з креслення дозволяє більш реалістично підійти до питання оцінювання, усунути фактор суб'ективності.

Розглядаючи наявні програмні засоби для проведення тестового контролю необхідно зазначити, що у програмі необхідно передбачити:

- використання питань кількох типів;
- забезпечення вибору наступного питання випадковим чином, з наявної сукупності тестових завдань;
- розташування правильних відповідей у випадковому порядку;
- моніторинг за проходження тестового контролю учнями;
- збереження результатів тестування після виконання тесту учнем;
- збереження неправильних відповідей учня для забезпечення зворотнього з ним зв'язку.

Зрозуміло, що прості програмні засоби для проведення тестового контролю непридатні для об'ективного оцінювання. Одним із найбільш вдалих програмних продуктів цього класу можна вважати Learn Space фірми Lotus Corp., Sunraw Test Office розроблений і поширюваний компанією SunRaw.

Learn Space — досить потужний та розвинутий комплекс програмних засобів, що функціонує у середовищі Lotus Domino, для організації та підтримки дистанційного навчання, проведення тестового контролю знань студентів. Одним із недоліків, що перешкоджають використанню його у навчальному процесі — це складність адміністрування системи, високі вимоги до апаратного обладнання, висока вартість.

ЛІТЕРАТУРА

1. Воробейчикова О. В. Структурированные тесты как средство контроля знаний. // Информатика и образование. — №7. — 2001. — С. 14–17.
2. Морзе Н В. Методика викладання інформатики: Навч. посібник: у 4 ч./За ред. акад. М.І.Жалдака.— К.: Навчальна книга, 2003.— Ч.1: Загальна методика навчання інформатики. — 254 с.
3. www.sunraw.com.

Любов ПРОКОПІВ

ПРОБЛЕМА ОБДАРОВАНОСТІ МОЛОДІ В УКРАЇНСЬКІЙ ТА ЗАРУБІЖНІЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

У статті проаналізовано та узагальнено наукову літературу щодо проблеми обдарованості молоді, а також виведено різні підходи вчених до цієї проблематики. Георетичний аналіз наукових праць зарубіжних та українських дослідників з проблем обдарованості дає підстави зробити висновок, що науковці вивчали лише окремі її аспекти, зокрема і такий: розвиток обдарованості особистості відбувається впродовж усього життя, а обдарованість є якістю інтегративною. До кінця 80-х років ХХ ст. з'явилися велика кількість публікацій з питань обдарованості студентів, що свідчить про безперечну актуальність і гостроту цієї проблеми. Лише в останні роки розпочато трунтовне вивчення обдарованості молоді та її складових.

Велике значення для кожного індивідуума та суспільства загалом має обдарованість. Дуже важливо, щоб людина, наділена певним особливим даром, мала змогу розкрити і використати його з метою самоствердження, правильного вибору професії. Як підkreślують Г. Мелхорн і Х.-Г. Мелхорн, загибел обдарованості є великою втратою не лише для людини, а й, за великим рахунком, і всього людства. Саме тому збереження творчості є однією із важливих проблем суспільства [6, 50–51].

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

На сучасному етапі проблема обдарованості молоді актуалізується. окремі аспекти обдарованості проаналізовано у працях Ю. Гільбуха, О. Зазимко, О. Кульчицької, В. Моляко, Н. Теличко, М. Холодної та ін. Проте питання обдарованості молоді потребує глибшого вивчення.

Метою статті є аналіз та узагальнення наукової літератури щодо проблеми обдарованості, а також виявлення різних підходів вчених до цієї проблематики.

Питання обдарованості не могло не цікавити вітчизняних учених, які добре розуміли, що зазначена проблема має не тільки і не стільки психологічне значення, а постає питанням загальнонаціонального буття. Інтерес до проблеми обдарованості в Україні, і в Росії зріс на початку ХХ ст., що відповідало тенденціям, які відбувались у світовій науці. Одним з перших дослідників, які розглядали обдарованість, був І. Сікорський. Учений пов'язував обдарованість з фізіологічними властивостями організму людини. На його переконання, в обдарованих і талановитих людей "разом із кращими щиросердечними якостями виступають фізіологічні переваги їхньої нервової організації" [9, 15]. Як бачимо, для І. Сікорського на перший план виступали чинники фізіологічного плану, що не вичерпує, звичайно, всіх аспектів цієї дуже складної проблеми. Принагідно зазначимо, що в психології радянських часів, навпаки, фізіологічні чинники були знівелевані.

Подальша актуалізація питання обдарованості припадає в радянській науці на післявоєнний період, коли здобутки новітньої психології, хоча й нищівно критикувались як прояв буржуазних тенденцій, не могли не враховуватися, бодай обмежено, в деяких публікаціях того часу.

Теоретичні аспекти обдарованості в радянському психологічному науковому просторі розроблялися у 50–60-і роки ХХ ст. у працях Б. Ананьєва, Н. Лейтеса, С. Рубінштейна, Б. Теплова та ін.

Так, Б. Теплов, пов'язуючи поняття обдарованості із здібностями, стверджував, що здібності — це ті індивідуально-психологічні особливості, які відрізняють одну людину від іншої. При цьому він наполягав, що здібностями треба вважати не будь-які індивідуальні особливості взагалі, а лише такі, що мають стосунок до успішного виконання якої-небудь діяльності чи багатьох діяльностей. Нарешті, на його думку, здібність не зводиться до тих знань, умінь або навичок, які вже вироблені в певній людині [10, 16].

Суттєво, що вчений величого значення надавав взаємозв'язку здібності та діяльності. Саме тому, вважав він, сутність обдарованості становлять здібності до конкретної професійної діяльності (спеціальна обдарованість) і загальні психічні якості високого рівня розвитку — інтелектуальні, сенсорні, вольові (загальна обдарованість).

Критерієм обдарованості, якщо враховувати наукові постулати Л. Виготського, Б. Теплова та С. Рубінштейна, є успіх у діяльності: "Не в тому справа, що здібності проявляються в діяльності, а в тому, що вони створюються в цій діяльності", — писав Б. Теплов [10, 20]. На нашу думку, якраз у діяльності обдарована особистість виявляє певні особистісні риси (активність, кмітливість, скильність, дисциплінованість, значущість результатів).

Водночас радянські науковці не могли не відчувати на собі тиск офіційної ідеології, згідно з якою, зокрема в 30-ті роки ХХ ст., відповідно постановою була заборонена педагогія як наука. Цей нищівний удар давався візнями ще впродовж кількох десятиліть. Наука була змушена відмовлятися від значення спадковості при аналізі проблеми обдарованості і доводити переваги вирішальної ролі середовища та виховання. Це не могло не проявитись у педагогічних словниках, енциклопедіях 50–70-х років ХХ ст.

Однобічність у визначенні сутності обдарованості, яка трактувалася через поняття здібностей і пов'язувалась із властивостями кори головного мозку, та встановлення її меж не сприяли цілісному виявленню і розвитку обдарувань.

У 80-і роки ХХ ст. вчені-психологи (Б. Ананьєв, В. Дружинін, Н. Лейтес, М. Холодна, В. Шадриков та ін.) поступово змінюють характер досліджень з проблемою обдарованості. Найбільша увага приділялася вивченю засобів стимулювання обдарованості з метою вдосконалення змісту і методів навчання обдарованих дітей і молоді.

Тоді ж проблемами обдарованості займався А. Матюшкін, який вважав, що обдарованість є загальною передумовою творчості в будь-якій професії, науці та мистецтві. Для нього обдарованість — це умова становлення та розвитку творчої особистості, здатної до самовираження, самореалізації. Її показниками, на думку вченого, є: домінуюча роль

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

пізнавальної мотивації; дослідницька творча активність; можливості досягнення оригінальних рішень; можливості прогнозування і передбачення; здатність до створення ідеальних еталонів, які забезпечують високі естетичні, моральні, інтелектуальні оцінки, становлять єдину інтегративну структуру [5, 32–33].

У сучасних умовах (кінець ХХ — початок ХХІ ст.) з'явилися нові економічні, політичні, соціокультурні передумови, які логічно призвели до актуалізації проблеми обдарованості в теоретичному, і в практичному сенсі. Водночас, як показує аналіз психолого-педагогічної літератури, визначення сутності обдарованості сучасної розглядається неоднозначно.

Автори "Українського педагогічного словника" закономірно орієнтують на врахування психологічних аспектів людської діяльності. У ньому обдарованість трактується як сукупність природних задатків, як одна з умов формування здібностей. Згідно з усталеною традицією, тут підкреслюється, що особливий вплив на розвиток і формування задатків має цілеспрямоване навчання та виховання [3, 235].

Навіть у 2001 р. можна було прочитати традиційне твердження, що "обдарованість є результатом і свідченням інтелектуального розвитку індивіда" [7, 107]. Хоча, як буде видно з подальшого викладу, обдарованість може проявлятись у різних сферах і не лише інтелектуальних.

На сучасному етапі проблема обдарованості розглядається дослідниками Ю. Гільбухом, О. Зазимко, Л. Чорною та ін. У працях цих авторів стверджується, що обдарованість — це комплексне явище психіки людини, яке становить єдність інтелекту, творчості і мотивації. Тільки тепер чітко було поставлено питання про наявність біологічних передумов обдарованості (висока мобільність нервової системи; високий емоційний потенціал; витривалість; особлива організація психічної діяльності; висока чутливість сенсорики і моторики).

Наукові дослідження дали підстави зробити висновок, що передумови обдарованості реалізуються лише в умовах конкретного соціуму. Реалізація дару може мати високу "варіативність за умов запропонованого вибору різних видів діяльності, де шляхом спроб та помилок виявиться обдарованість; потраплення у мікросередовище, яке стимулюватиме вияв певного типу обдарованості; при умові співпраці з людьми, які виявляються адекватними до її дару і є сприятливими для його реалізації; уміння особистістю самостійно оцінити успішність у конкретному виді діяльності" [4, 4].

Отож, в дослідженнях сучасних вітчизняних учених з'ясовано, що обдарованість включає задатки (вроджені анатомо-фізіологічні особливості людини), здібності (до музики, математики, педагогіки та ін.) і особистість (емоційне ставлення, спрямованість на конкретний вид діяльності, бажання та потреби у їх виконанні тощо) в їх взаємозалежності. Обдарованість забезпечує виконання певної професійної діяльності на високому рівні і досягнення у ній високих результатів.

Дослідники сучасності по-різному підходять до поділу обдарованості на типи. Ф. Баррон, Дж. Гілфорд, К. Тейлор, Б. Теплов, Е. Торренс та інші вчені запропонували виокремити два типи обдарованості: **інтелектуальну** (загальну) та **творчу**. Л. Виготський, С. Рубінштейн, О. Матошкін стверджували, що весь подальший поділ обдарованості на види можна віднести до одного з поданих типів.

До загальної обдарованості належить високий рівень оволодіння всіма видами діяльності, для успішного досягнення якої потрібні певні інтелектуальні здібності. Творча обдарованість пояснюється як наявність індивідуального творчого потенціалу особистості, якість обдарованої особистості, що є детермінантою творчого ставлення людини до світу.

Ю. Гільбух, О. Кульчицька, Б. Теплов, С. Рубінштейн С. Сисоєва та інші дослідники розрізняли за широтою прояву загальну та спеціальну (розумову, художню, соціальну, спортивну тощо) обдарованість.

Кожний із цих типів має свої види, а кожний з видів, відповідно, може розглядатись як спеціальна здібність. Так, Ю. Гільбух, Дж. Гілфорд, В. Моляко, Р. Семенова-Пономарьова, Б. Теплов, П. Торренс, М. Холодна виокремлюють обдарованість розумову (академічну), технічну, художню, соціальну, педагогічну та ін.

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

Можна сперечатися з приводу доцільності чи точності зазначеного поділу, бо завжди існують так звані межові ситуації, безліч варіантів, які важко піддаються однозначній класифікації. Так, наприклад, соціальна обдарованість, що охоплює здібності до правової діяльності, а також здібності, які стосуються організаторської діяльності в різних сферах життя, межує з педагогічною. В з'язку з цим на *стороні* інколи важко виявити особливість виду *особистості*.

Таким чином, на основі аналізу наукової літератури можемо зробити висновок про розмаїтість підходів і критеріїв щодо визначення видів *особистості*, хоча певні "білі плями" залишаються і тут. Так, зокрема, більш детального аналізу, на нашу думку, потребують *особисте положення ідентифікації обдарованості* [1, 117].

Останні дослідження українських педагогів і психологів свідчать про глибоке усвідомлення ними загальних і конкретних проблем навчання та виховання обдарованих молодих людей. Інтерес до зазначеної проблематики пояснюється сучасним рівнем наукових розробок в галузі педагогіки і психології. Не випадково багатьох дослідників вже не задовільняє виявлення *особистості* методом тестів, який колись запропонували педагоги, але зазнав нищівної критики з боку представників радянської ідеології. Виявляється, що на сучасному етапі розвитку науки вкрай необхідна додаткова інформація про обдаровану молодь. Ця інформація, на думку К. Хеллера, може бути отримана методом соціометрії. При цьому вчений стверджує, що в розвитку і вихованні обдарованої *особистості* важливу роль відіграє сформована система цінностей [1, 117].

Разом із дослідженнями, які стосуються загальних питань сутності *особистості* природи і типології, з'являються праці, присвячені більш конкретним аспектам досліджуваної проблематики. Так, не могли не зацікавити питання методики виявлення та розвитку обдарованості, порушені у працях В. Моляко, М. Смульсон, Р. Семенової, М. Холодної. Зрозуміло, що діагностування та відбір обдарованої молоді і запушення її до творчості передбачають обов'язкове використання методів психологичної діагностики, розроблення та використання спеціальних психологічних тестів, створення концепції діагностики особистості в науковій і технічній творчості.

Аналогічні процеси, пов'язані з поглибленим вивченням методики діагностики *особистості*, спостерігаємо у зарубіжній науці (Е. Де Біне, Н. Оганович, Дж. Рензуллі, Л. Спірмен, Е. Торренс та ін.).

Чітке розуміння необхідності розробки комплексної методики діагностики *особистості*, зокрема, визначення рівня загальних здібностей особистості, особливостей інтелекту і креативності (здатності до творчості), а також мотивації відображені в численних публікаціях науковців. Варто зазначити, що поява новітньої соціометричної методики не призвела (і не могла призвести) до зникнення більш традиційних підходів. Актуальними залишаються тестові методики, статистичні способи, комп'ютерні програми тощо.

Науково-педагогічна обдарованість, на думку В. Радул, розвивається в процесі участі студентів у науково-дослідній роботі педагогічного характеру, постійному прагненні до нового, бажанні працювати творчо, експериментувати, систематично вивчати літературу і досвід колег [8, 60].

Принципово нову методику діагностики обдарованості запропонував І. Волощук, в якій органічно поєднано психологічні та педагогічні методи вивчення особистості. В основі зазначеного підходу лежить почергове розв'язання окремих завдань. Цей алгоритм можна використовувати, на думку автора, в процесі організації технічної, наукової, організаційної і навіть художньої творчості.

Сутність методики полягає у створенні та розв'язанні проблемної ситуації. Цей процес поділяється на три етапи: виникнення проблемної ситуації (визначення призначення певної аналізованої структури, головної та слабшої ланок в структурі); формульовання завдань (виявлення можливостей найслабшої ланки, визначення кінцевої мети, формульовання умови завдання); розв'язування задачі (усвідомлення завдання, визначення передумов успішного розв'язання визначення шляхів і засобів, утворення ділянки пошуку, вибір способу розв'язання, розвиток способу розв'язування завдання, вибір способу розв'язування завдання, переорієнтування ділянки пошуку в разі невдалої спроби) [2, 45-47].

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

Одним з методів, який дозволяє виявляти обдарованість, є тренінг (включаючи навчально-ігрові методи). Використання цих методів сприятиме виявленню прихованих здібностей, подоланню бар'єрів, що утруднюють розвиток *личності*.

Проаналізувавши досягнення психолого-педагогічної науки, доцільним вважатимемо визначення *личності* студентської молоді як характеристики психологічних ресурсів об'єкта, в якій переплітаються інтелектуальні, творчі здібності та особистісні якості людини. Визначаючи провідні типи *личності*, за основу беремо провідний тип діяльності *личності* сфері прояву *личності*. Саме тому, розглянувши дослідження науковців, вважаємо визначальними для *личності* інтелектуальну, педагогічну, технічну, художню, соціальну та інші *личності*. Важливим для нашого дослідження є виділення інтелектуальної (навчальної) *личності*, що виявляється у високому рівні розвитку інтелекту, здатності до навчання і можливості переростання у відповідну науково-дослідницьку обдарованість.

Серед визначальних критеріїв обдарованості є рівень сформованості внутрішньосуб'єктних психологічних механізмів, які виявляються у певному виді діяльності. Найбільш поширеними шляхами діагностиування *личності* можна вважати пошук талантів серед великої кількості *личності*, стратегію індивідуальної діагностики, виявлення обдарованої студентської *личності* у конкретній діяльності.

Отже, теоретичний аналіз наукових праць зарубіжних та українських дослідників з проблем *личності* дає підстави зробити висновок, що єдиного визначення *личності* не існує. У результаті вивчали лише окремі її аспекти, зокрема і такий: розвиток *личності* особистості відбувається впродовж усього життя, а обдарованість є якістю інтегративною.

Аналіз історіографії з окреслених питань засвідчує, що про обдарованість говорили в "застійний період". До кінця 80-х років ХХ ст. з'явилася велика кількість публікацій з питань *личності* студентів, що свідчить про безперечну актуальність і гостроту цієї проблеми. Лише в останні роки розпочато грунтовне вивчення *личності* та її складових.

Творче використання досягнень наших попередників сприятиме розбудові вищої педагогічної школи, розвитку здібностей та обдарувань особистості. Це, здобутки минулого потрібно наповнити сучасним науковим змістом, обрати ті шляхи та форми роботи ВНЗ України, що допомагатиме виходу нашої держави на світовий рівень у сфері освіти, науки та виробництва.

ЛІТЕРАТУРА

1. Актуальні проблеми психології. Т. 6: Психологія обдарованості / За ред. Р. Семенової-Пономарської. — К., 2002. — Вип. 1. — 208 с.
2. Волошук І. Тести інтелекту: бурхливе минуле і тривожне майбутнє // Педагогіка і психологія: Науково-теоретичний та інформаційний журнал Академії педагогічних наук України. — 1997. — № 3. — С. 38–47.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник. — К.: Либідь, 1997. — 376 с.
4. Кульчицька О. Соціальне середовище у розвитку обдарованості // Обдарована дитина: Науково-практичний журнал. — 2004. — № 8. — С. 2–9.
5. Матюшкин А. Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии. — 1989. — № 6. — С. 29–33.
6. Мелхорн Г., Мелхорн Х.-Г. Гениями не рождаются: Общество и способности человека. Книга для учителя / Пер. с нем. — М.: Просвещение, 1989. — 160 с.
7. Психологія здібностей / Г. Кагальняк, Г. Шулик, Б. Якимчук, Л. Данилевич. — К.: Науковий світ, 2001. — 76 с.
8. Радул В. Діагностика особистості майбутнього вчителя. Монографія. — К.: Вища школа, 1995. — 150 с.
9. Сикорский И. Даровитость и талантливость в свете объективного исследования. — К., 1912. — 67 с.
10. Теплов Б. Избранные труды: В 2-х т. — М.: Педагогика, 1985. — Т. 2. — 583 с.

Олександр МЕШКО,
Галина МЕШКО

ГЕНДЕРНІ АСПЕКТИ ДІЛОВОГО СПАКУВАННЯ В ОРГАНІЗАЦІЯХ ВЛАДИ, БІЗНЕСУ, МЕНЕДЖМЕНТУ

Зростання ролі жінки у діловій сфері — невід'ємний атрибут розвитку демократії у сучасному суспільстві. Ця теза звучить з різних інформаційних джерел, з вуст представників влади тощо. Але, як показує практика, питання про підвищення ролі жінки у суспільно-політичному житті країни розв'язується надто повільно і надто складно. Ось деякі цифри. У Верховній Раді останнього скликання жінки-депутати складають лише 4%. Представництво жінок у місцевих радах становить 7–10%. А в бізнесі їх тільки 5% [2]. І це на тлі того, що в нашій країні набуває швидкого поширення різні жіночі рухи та організації, простежуються активні дії у цьому напрямку з боку різних структур влади та політичних сил тощо. Чому ж справи ідути так погано? Очевидно, що попри всі зусилля, рівноправність жінки у політиці та бізнесі нашим суспільством ще не сприймається психологічно. Саме ця сторона проблеми останнім часом стала предметом активного дослідження у сучасній соціально-психологічній науці. *Метою статті* є дослідити те, як впливають на вирішення гендерної проблематики комунікативні процеси, що протикають всередині професійних організацій, зокрема владної чи бізнесової сфер.

Сучасний соціум можна розглядати як складну систему інститутів і організацій, що представляють собою те соціально-культурне і професійне середовище, у якій особистість самовиявляється і презентує себе в різних аспектах: як професіонал, як працівник, як людина, як чоловік або жінка, як член команди або джерело конфліктів. У зв'язку з цим можна відзначити кілька спостережень. По-перше, кожна організація свідомо або несвідомо проводить "гендерну політику". Під гендерною політикою організації ми розуміємо регулювання кадрового складу працівників за статевою ознакою, вплив фактора статі на формування структур влади в організації, вплив фактора статі на службовий і професійний поділ праці усередині організації, вплив фактора статі на психологічний клімат, корпоративну культуру і корпоративну етику. Гендерна політика може бути цілеспрямованою або прихованою, але вона безумовно присутня.

По-друге, організації, якими різними вони б не були, зрештою стверджують себе як чоловічий світ. Уже при прийомі на роботу жінки піддаються неявної дискримінації: чоловік не зобов'язаний звітувати перед наймачем у тому, скільки годин у день він займається роботою по будинку, а жінку завжди розпитують, як вона буде поєднувати професійні обов'язки з материнськими, і хто сидить з дітьми, коли вони хворіють. Жіночий керівний персонал змушеній боротися з культурними бар'єрами, що відмовляють їм у легітимації їхніх претензій на керівництво. Поки жінка порівнює себе з жінками, вона може відчути задоволення своїм соціальним і професійним статусом, але, оцінюючи себе щодо чоловіків, вона зіштовхується з явним приниженням своїх здібностей і можливостей.

По-третє, внутрірганізаційні комунікації базуються на основних мотивах суб'єктів діяльності: прагненні до професійної самореалізації, матеріального благополуччя, кар'єрного росту або слави і не можуть бути зведені лише до міжособистісних стосунків. У цьому плані "стать" — це критерій, що диференціює можливості професійного росту і просування по соціальних сходинках. Отже, ми можемо констатувати, що стартові кар'єрні умови свідчать про нерівність можливостей чоловіків і жінок.

Кар'єрні очікування жінок формуються в протиставленні "кар'єра або родина", і в боротьбі "жінка або чоловік". Щоб жінка досягла приблизно тих самих успіхів, що і чоловік, їй потрібно прикладти значно більше зусиль, ніж йому. Нікого не здивує факт, що коли на одне і те ж місце будуть претендувати рівні за освітою і досвідом професіонали чоловік і жінка, то на роботу приймуть швидше чоловіка. Якщо ж їх приймуть обох, то вищу заробітну платню отримає чоловік, а не жінка. Якщо через деякий час виникне вакансія на керівне місце, то, швидше за все, його зайде чоловік.

Зрозуміло, що у своїй основній мотивації ділового життя — успіх, кар'єра, гроші, слава, авторитет, влада — чоловіки і жінки не розрізняються. Дослідники відзначають, що основне класичне розходження: чоловіки орієнтовані на вирішення задачі, а жінки на розвиток стосунків, поступово утрачає своє чільне положення в списку розходжень ділового стилю

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

чоловіків і жінок [6]. Але, якщо в чоловіка найчастіше мотивом ухвалення рішення стає користь справи (так як він собі її уявляє), то в жінки мотивів набагато більше: загальне благо, гарні відносини, а також ревнощі, помста, інколи прагнення "зробити комусь якусь гидоту". Чоловіки схильні до авторитарності, жінки — до *чесноти*. Якщо в організації прийнятий демократичний стиль спілкування, то жінки як лідери цінуються так само високо, як чоловіки, а якщо авторитарний, то оцінка жінок-керівників є нижчою. У літературі найчастіше розходження чоловічого і жіночого ділового стилю пояснюються в наступному [3]:

Для чоловіків характерний так званий технократичний стиль, для жінок - емоційно-егоїстичний. Чоловіки легше сприймають новації, а жінки схильні до традицій. Чоловіки швидше скоплюють проблему в цілому, жінки уважніші до деталей. З іншого боку, жінки (праводомінантні особистості) легше бачать усе поле проблем і паралельно *хоча* моменти; чоловіки (ліводомінантні) воліють розглядати ситуації послідовно.

У політиці, бізнесі виділяють чоловічий і жіночий менеджмент як розходження орієнтацій на владу й обмін послугами в чоловіків, і на інтереси людей і іннє бажання працювати — у жінок. Жінки відрізняються більш високим почуттям відповідальності і дисциплінованістю, стратегія іхнього ділового поводження відрізняється меншою амбіційністю і неперебачуваністю. Жінки-менеджери кращі за чоловіків тому, що вони частіше й ефективніше комбінують різні управлінські стратегії: кооперативні, індивідуалістичні, альтруїстичні, і узагалі вміють поводитися і як чоловіки, і як жінки.

У чоловіків раціональність і простота — головні критерії працездатності рішення, у жінок — позитивні людські наслідки. Чоловіки постійно прагнуть звести нанівець емоційну напруженість діяльності, жінки не можуть працювати без особистого ставлення до предмета діяльності і до своїх партнерів. Чоловіку результат важливіший за процес, жінці — навпаки. Чоловіки при вирішенні будь-якої проблеми воліють скорочувати проміжні ланки, для жінок характерне пророблення деталей, гальмування ухвалення остаточного рішення. Жінки розраховують на себе, а чоловіки на команду, хоча в реальності жінки — більш схильні радитися і спілкуватися, а чоловіки більш схильні до авторитарних способів прийняття рішень. Жінки обережніші за чоловіків, вони не люблять ризикувати. Жінки частіше бояться начальства, підкоряються чужому авторитетові і схильні вважати, що інтереси інших важливіші, ніж свої власні. Жінки не *хоча* розділяти своє особисте і професійне життя в емоційному плані. І щаслива, і нещаслива жінка працюють гірше, у той час як щасливий або нещасливий чоловік на роботі здатний відключитися від своїх особистих проблем, а в приватному житті забути про роботу. 90% чоловіків вважають найважливішим у житті роботу.

Поведінка і комунікації чоловіків і жінок у публічному й приватному житті визначаються нормами і стереотипами статової поведінки. Багато чоловіків думають, що вони правильно виконують свою роль, коли поводяться самовладно, напористо, неввічливо. І жінки в умовах емансидації починають і мітувати саме таке, авторитарне поводження чоловіка. Тобто замість звільнення від чоловічого шовінізму — юридичного, соціального і психологічного, вони попадають у примусову залежність і мітування далекої ім ролі, тобто утрачають внутрішню незалежність, прагнучи до незалежності зовнішньої.

У ХХІ столітті з'являються нові моделі чоловічості і жіночності, оскільки суспільство дозріває спочатку до ідеї рівності статей, а потім до формули "рівність у розходженні". Незважаючи на еволюцію критеріїв чоловічості і жіночності в історії культури, в суспільстві не сформувалося единого уявлення про те, якою має бути на вигляд і як повинна поводитися ділова жінка. Можна виділити маскулінних жінок, що вважають за необхідне поводитися як «"свій хлопець" або "старий бойовий товариш" серед чоловіків і підкреслено безстатеве серед жінок. По-друге, існують фемінні жінки, чия жіночність вища за індивідуальність і незалежить від статевого складу групи або організації. І, нарешті, андрогінні жінки, що успішно сполучають діловитість, рішучість і жіночність.

Процвітачу ділову жінку відрізняють наступні риси: яскрава індивідуальність і жіночність, високий рівень активності, колегальність у прийнятті рішень, готовність ризикувати, уміння переключатися в ролях, впевненість у сімейній підтримці. Процвітаючого ділового чоловіка характеризують: високий інтелект і амбіціозність, схильність до лідерства, готовність до ризику, уміння цілком сконцентруватися на розв'язуванні *хоча* моментів [1].

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

На зміст і форму внутрірганізаційних комунікацій сильно впливають психологічні комплекси, які властиві як чоловікам, так і жінкам. Ось деякі з них [5]:

Діловий чоловік і його комплекси:

Комплекс Наполеона. Він притаманний начальникам-чоловіками маленького зросту. Обумовлений він соціально-психологічною нормою, що "чоловік повинний бути вищим за жінку". Ця норма, ґрунтуючись на древніх уявленнях про функції чоловіка, викликає у чоловіка низького зросту відчуття соціальної дискримінації, що полягає у передчути скорочення контактів, недостачі жіночої уваги, постійної психологічної заклопотаності. Звідси — агресія як форма вираження потреби в самореалізації, і успіх як компенсація і винагорода за завзятість, наполегливість і цілеспрямованість. Тому на роботі ми часто зіштовхуємося з агресивними, амбіційними начальниками-чоловіками маленького росту, які погано ставляться до жінок.

Комплекс Геракла. Геракл три роки був у служенні в жінки. Абсолютна більшість чоловіків разом з героєм грецьких міфів переживають стрес, якщо жінка віддає їм розпорядження, краще них розбирається в справах. Жінка-начальник викликає в таких чоловіків лише негативні емоції.

Комплекс Гігельмеша. Герой вавілонського епосу, утративши друга, усвідомив можливість власної смерті і впав у депресію. Начальники, колеги і підлеглі — чоловіка середнього віку, часто переживають тугу, стають скиглями й іпохондриками. Криза середини життя, що виражається в мисли-питанні "Невже я живу для цього?" робить їх раними і беззажисними, але і примхливими, недовірливиами, дратівливими. Важливо, що жінка середнього років прагне до максимальної реалізації на роботі, у той час як чоловік середнього років намагається компенсувати страх старості і смерті успіхами в особистому житті. Чоловік з таким комплексом скильний до філіту з підлеглими, службовим романам, зловживає ненормативною лексикою і непристойними анекдотами.

Комплекс Печерної людини (печерний чоловік, природно, теж не дозволяє командувати собою жінці). У сучасному світі домінування чоловіків — реальність, і суспільство не утомлюється переконувати людей, що вони мають ті ролі, яких заслуговують. Тобто чоловіки переконані, що вони мають право вирішувати, керувати і вимагати, а жінки призначенні для того, щоб виконувати, утішати й обслуговувати. Подвійні суспільні стандарти стосовно чоловіка і жінки перетворюються на серйозні психологічні суперечності. Наприклад, держава дозволяє жінці раніше виходити на пенсію, а суспільна думка оголошує жінку безперспективною з погляду професійного росту в тому ж віці, коли для чоловіка ще вважається розквітом сил і здібностей.

Комплекс дон Жуана. Це чоловік, що на перший погляд постійно прагне перетворити ділові відносини в зовсім і навіть інтимні. Насправді для нього сексуальні відносини — єдиний спосіб установити людські стосунки з партнером-жінкою. Такий чоловік постійно кокетує, прагне створити і підтримати еротичну атмосферу в спілкуванні. Швидше за все він відчуває страх перед дійсною емоційною близькістю і намагається створити ілюзію відносин для того, щоб врятуватися від страху самітності. З іншого боку, психологи стверджують, що багато чоловіків мріють про любов на роботі. Кажуть, що в секретарок з 10 закохані у свого начальника, тобто для сексуальних домагань на службі є підстави.

Таким чином, у комплексах ділового чоловіка більшою мірою відображаються його особистісні риси і ставлення до жінок, ніж соціокультурні норми й очікування.

З жінкою все зовсім інакше. Ділова жінка і її комплекси:

Я не гірша за Чоловіка. Жінка на роботі повинна постійно спростовувати думку навколоїшніх, що краще б на її місці був чоловік. Цей комплекс робить ділову жінку більш суворою, замкнутою й агресивною, ніж це властиво її характерові і необхідно для ефективної роботи.

Я можу. Жінка повинна постійно доводити собі й оточуючим, що вона гідна свого місця, тому для неї особиста реалізація дорівнює соціальній значимості. Жінці узагалі властива занижена самооцінка. Жінка частіше запитує, признається у своїх сумнівах, є відвертою щодо своїх помилок і невдач. Психологи відзначають, що жінка дивиться у дзеркало, щоб побачити свої недоліки і спробувати їх виправити. А чоловік дивиться в дзеркало, щоб переконатися у своїй привабливості. Тому ділова жінка постійно переборює в собі стан *я можу* у своїх

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

силах, бажання попросити допомоги, викликати співчуття. Чоловік розцінює таке поводження жінки як слабість, некомпетентність, нездатність справитися з проблемами, робить висновок, що жінка не відповідає своєму місцю. Занижена самооцінка жінки виявляється й у слабості жіночої солідарності в діловому світі. У жінок, як у членів низкостатусної групи, менш розвите почуття ідентифікації зі своєю групою, вони відзначаються меншою погодженістю дій, більш високим рівнем індивідуальної тривожності і міжособистісної конфліктності.

Я не тільки. Ділова жінка постійно перебуває в стані психологічної роздвоєності. З одного боку, вона не хоче, щоб неї сприймали як жінку, тобто постійно пояснювали її успіхи чоловічою поблажливістю, а невдачі — жіночими особливостями психіки, тілесності і поведінки. З іншого боку — її неприємна роль, що нав'язується чоловічим співтовариством, "старого бойового товариша" або взагалі безстатової істоти. З огляду на ці соціальні стереотипи, жінка, що бажає процвітати, може свідомо маскувати своє поводження під "більш жіноче": намагатися виглядати слабкою, безпомічною, недалекою.

А я — ділова жінка! Ділова жінка повинна доводити, що її спосіб життя нормальний, не тільки чоловікам, але й жінкам. Жінки з більшою готовністю приймають образи домогосподарок, офіцерських дружин, навіть утриманок, і з меншою — самостійних, незалежних жінок. Вітчизняний менталітет у принципі погано приймає ділову жінку. У нас поки ще не надто поширене явище в будень і свята обідати в кафе, запрошувати гостей у ресторани, улаштовувати домашні вечірки без пишного застілля. Наша ділова жінка варить варення, квасить капусту і пече пироги. Коли вона демонстративно відмовляється це робити, вона живе з комплексом: "А я — ділова жінка!"

Проблемою, яка викликає інколи неусвідомлювані комунікативні бар'єри можуть бути когнітивні, емоційні і поведінкові розходження між статями. Відповідно до досліджень німецьких психологів, якщо жінка тримається гордо і впевнено, 85% чоловіків будуть уникати спілкування з нею. На думку чоловіків, жінка частіше демонструє неадекватну поведінку. Чоловіки дорікають жінкам за невміння розбиратися з власними помилками, пасивність і неправильне розставлення пріоритетів. Чоловіки ненавидять, коли жінки нервують і плачуть. По-перше, вони вважають, що нервова реакція жінки — результат невірно прийнятого рішення, а це принижує їхню самооцінку. По-друге, вони зляться на жінку за те, що вона поставила їх у ситуацію психологічного дискомфорту. По-третє, чоловіки самі важко переходят з одного емоційного стану в інший, тому жіноча нервозність виявляється для них прелюдією перед ще більшою нервозністю і вони відповідають на неї агресією.

Чоловіка дезорієнтують жіноча манера поведінки. Наприклад, жіноча манера перебивати в жінок є способом вираження підвищеного інтересу. Для чоловіка таке поводження жінки — фактор дратівливий, що означаєвойовничу некомпетентність і невихованість.

Крім того, жінка виступає і як сексуальний подразник. Загальна закономірність внутріорганізаційної комунікації між статями полягає в тому, що і чоловіки і жінки оцінюють нову особу у фірмі, групі, ... з позиції сексуальної привабливості. Зовнішня привабливість має різне значення для чоловіка і жінки, у тому числі й у діловому спілкуванні. Жіноча краса є загальним надбанням, неї звеличують, їй поклоняються, красива жінка нічого більше не повинна, вона просто існує для того, щоб інші могли помилуватися нею. Чоловіча краса є додатком до інших переваг чоловіка, якщо їх нема, то оточуючі як правило сильно розчаровуються. Каліцтво жінки, як правило, знищує її і як особистість і як жінку; у той час як каліцтво чоловіка може бути компенсовано іншими якостями.

Чоловік "незрозумілій" жінці своїм формалізмом. Вона нервує, якщо «він» не звертає на неї уваги, і нервує, якщо звертає. Жінка більше страждає від невихованості навколоїшніх. Крім того, її постійно досаждає чоловічий шовінізм. Діловій жінці приходиться опиратися і стереотипним поглядам на жінку: жінки занадто чуттєві, жінки занадто нервозні, жінки непередбачені.

Жінки взагалі не надають значення своїм словам і абсолютизують будь-які слова чоловіка. Давно сказано, що чоловіку з жінкою потрібно бути сміливим у справах і неймовірно обережним у словах. Поступливість чоловіка лестить жінці, але недовго. Якщо жінці надана першість, то вона починає тяготитися цією роллю. Жінка завжди вимагає і чекає від чоловіка визначених поглядів і принципів, пасивний чоловік з хитливими поглядами далекий її розумінню.

У чоловічому світі прийнято демонструвати свою компетентність і прийнято вважати жінку слабкою статтю. Тому діловій жінці приходиться вибирати між чоловічим поведінковим стилем, що може привести до професійних успіхів, і жіночим поведінковим стилем, що підвищить самооцінку навколоїшніх її чоловіків, але не дозволить їй зробити кар'єри. Наприклад, звертання до жінки по імені, на прізвище, зменшувально-ласкаво підкреслює її особливе положення в колективі, і жінці приходиться вибирати: приймати це і прирікати себе на можливу зневагу або заперечувати, і, тим самим, ризикувати потрапити в смішне положення.

Дорослі чоловіки на робочому місці правила цінують вище за людські стосунки так само, як у дитинстві під час колективних ігор. Коли чоловіки сперечаються, вони вживають різкі вираження, підвищують голос, агресивно жестикулюють, при цьому вони не сприймають ситуацію, як образливу і загрозливу їх самооцінці, швидко забувають про сварку і її причину. У жінок все не так. Вони важко переживають напружену атмосферу дискусії, сприймають усі випади, як спрямовані проти них особисто, після поразки в суперечці довго з'ясовують стосунки і не швидко відновляють спілкування.

При аналізі гендерних аспектів внутрірганізаційних комунікацій варто брати до уваги стандартні ситуації: "начальник — підлеглий", "ділові партнери", "колеги".

Упередження проти жінок-начальників загальновідоме. Кожна людина, беручи на себе керівництво, зіштовхується з опором навколоїшніх. Жінка зіштовхується з додатковим опором тому, що чоловіки визнають тільки одну жінку, що має право керувати їм — це його мати. Якщо жінка на роботі може одержувати від начальника розпорядження, то чоловік від своєї начальниці згодний вислухувати тільки поради.

Показовим у цьому плані є експеримент, проведений дослідником Р.Райс. Він об'єднував курсантів військової академії у групи із трьох осіб (всі чоловіки). Частина груп в експерименті очолювалась курсантами-чоловіками, а частина — курсантами-жінками. Була виявлена закономірність: коли успіху у вирішенні лабораторної задачі домагалась група, очолювана жінкою, її члени приписували успіх головним чином везінню. Коли ж така успішна група очолювалась чоловіком, вважалося, що успіх обумовлений перш за все його особистими якостями — здібностями, уміннями [4].

Чоловіки очікують від жінки не здатності керувати, а здатність ретельно виконувати справи. Отже, жінка може або повинна постійно демонструвати свою компетентність і силу, поєднуючи непоєднувані: чарівність і напористість, жіночність і готовність ризикувати.

Існують відмінності в оцінці діяльності лідерів-чоловіків і лідерів-жінок. Якщо жінка автократична, якщо вона типовий "бос" і орієнтована на завдання, її оцінюють більш негативно, ніж керівника-чоловіка з таким же стилем. Це особливо вірно, коли оцінки дають чоловіки. Наприклад, дослідники Д.Батлер і Ф.Гейс просили своїх асистентів, дівчат і юнаків, зіграти роль лідера у групі студентів під час обговорення проблем у сфері бізнесу. Лідери — і юнаки, і дівчата — були наполегливі, але дружелюбні, і рішуче брали дискусію у свої руки. Як решта членів групи реагували на такого лідера? Коли чоловік утверджувався на чолі групи і діяв наполегливо, інші члени групи реагували прихильно. Якщо ж подібним чином діяла жінка, то члени групи, особливо чоловіки, реагували значно більш негативно. Виходить, що чоловіки незатишно почують себе, якщо жінка використовує такий же керівний стиль, яким звичайно користуються чоловіки [4].

Жінка, яка бажає зробити кар'єру, повинна переборювати усвідомлене або неусвідомлене прагнення керівництва і всього чоловічого співтовариства перешкодити цьому. Чоловік-керівник, що просуває жінку, піддається сильному груповому тискові. У цій ситуації він вибирає одну з трьох стратегій поводження: перша — спростувати факт її компетентності ("можливо, там вона справлялася, а тут — ні"); друга — виключити компетентність жінку зі сфери можливого просування по службі ("цей відділ нашій фірмі не потрібний"); третя — запропонувати колективові "тимчасово" призначити керівника-жінку, що робить ситуацію припустимою для групи, але украї важко для жінки.

Незважаючи на тенденцію збільшення числа керівників-жінок на всіх рівнях влади, такі жінки виявляються маргinalами в професійному співтоваристві, оскільки не ототожнюються

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

цілком ні з роллю типового керівника, ні з роллю типової жінки. У чоловіків і жінок різне розуміння влади: у чоловіків — влада завжди "над". А в жінок — влада "для" [6].

Ефективність керівників-чоловіків вища в ситуаціях з більшим ступенем невизначеності і, навпаки, при вирішенні простих задач у структурованих ситуаціях. Ефективність керівників-жінок вища в умовах стійкої стабільної діяльності.

Психологічно оптимальним вважається тандем начальників чоловіка і жінки, у якому чоловік виступає інструментальним лідером (формальним керівником або людиною, здатною розподіляти функції і приймати рішення), а жінка — емоційним лідером (центром емоційної напруги і розрядки, людиною, що забезпечує позитивні міжособистісні стосунки в групі).

Будь-яка група працює ефективно, якщо в ній є чоловіки і жінки. Чоловіки не дають жінкам брехати і вредувати, а жінки не дозволяють перетворити організацію в казарму. У робочій ситуації чоловік і жінка теоретично сумісні завжди, оскільки жіноча ірраціональність і підступництво компенсиуються жіночою ж конструктивністю і комунікабельністю, а чоловіча рішучість і прямолінійність ослаблені бажанням успіху і потребою у владі. Практично, у внутріорганізаційних комунікаціях фактор статі використовується суб'єктами як додатковий спосіб тиску на партнера. Наприклад, чоловіки можуть використовувати поведінкову стратегію завуальованої ворожості проти жінок: розмова на підвищених тонах, ненормативна лексика, погрози і залякування безперечно діють на жінку сильніше, ніж на чоловіка, і деморалізують її.

У ситуації "колеги" ділові відносини чоловіка і жінки можуть розвиватися по декількох негативних або позитивних траекторіях. По-перше, можливі конфлікти між колегами, якщо з боку начальника проводиться політика рівності статей, що практично означає відмову враховувати проблеми працюючої жінки (чоловік, діти, господарство). По-друге, можлива дискримінація жінок у плані службового росту. У позитивному плані — можливе привнесення особистих відносин у ділове спілкування: дружба або приятелювання, а так само службовий роман унаслідок "роботи в упряжці". У принципі такий вплив статевого фактора на ділові відносини є позитивним, оскільки тонізує, заспокоює і сприяє адекватній самосвідомості і самооцінці як чоловіка, так і жінки.

Таким чином внутріорганізаційні комунікації між жінками і чоловіками багато в чому визначаються стереотипами, які глибоко вкоренилися у нашому суспільстві. Сучасний діловий жінці слід пам'ятати, що у силу обставин, що склалися, чоловічий світ не спішить широко розкривати перед нею двері. І тому вона повинна шукати нові поведінкові стратегії, що забезпечують успішність ділової діяльності і соціально-професійну самореалізацію.

ЛІТЕРАТУРА

1. Говорун Т.В., Кікінежді О.М. Гендерна психологія. — К.: Академія, 2004. — 308 с.
2. Губенко О.В. Демократія без жінки - це не демократія! // Практична психологія та соціальна робота. — № 3. — 2005. — С. 77-78.
3. Маркова О.Ю. Гендерные аспекты внутриорганизационных коммуникаций / Актуальные проблемы теории коммуникации: Сб. науч. трудов. — СПб: СПбГПУ, 2004. — С. 299–313.
4. Мешко О.І. Психологія великих груп. — Тернопіль: ТНПУ, 2003. — 116 с.
5. Сташевская Г. 12 слабостей сильных мужчин. — СПб., 1997. — 144 с.
6. Чиркова А.Е. Успешный менеджмент не имеет пола // Протокол и этикет. — № 4. — 2003. — С. 15–19.

Йоанна ФРЕЙМАН

ДЕКІЛЬКА ЗАУВАЖЕНЬ ПРО ЕМСІЮ ГОЛОСУ В ПРОФЕСІЙНІЙ РОБОТІ ВЧИТЕЛЯ

Спілкування за допомогою голосу — це основа людського буття і цивілізаційного розвитку, який зумовлений передусім швидким обміном інформацією, переважно через засоби масової інформації та телекомунікації. Нині є по мітним підсилене зацікавлення проблемами голосу, хоча б з огляду на зростання кількості професій, в яких вимагається відповідна якість голосу.

Голос є найважливішим знаряддям праці вчителя, тому ця професійна група особливо наражається на різні порушення й дисфункції голосу. Проблеми, що стосуються фонакії,

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

з'являються серед вчителів набагато частіше, ніж в інших професійних середовищах. Вони неодноразово стають причиною багатьох індивідуальних драм, а часом навіть закінчення професійної кар'єри. Для людини, що працює професійно голосом, який є засобом спілкування й вираженням емоційної експресії, його втрата може призвести до гнітуючої ізоляції.

Емісія голосу — це цікавий водночас дуже складне явище. Воно охоплює багато питань, пов'язаних з різними царинами науки, зокрема: медичною — анатомією людини, логопедією, фізикою — акустикою, музикою тощо. Звертаючись до етимології (лат. *emissio* — висилання, випускання) [6], можна стверджувати, що емісія голосу — це його видобування, передавання. В літературі предмета знаходимо багато визначень емісії, але всі вони обертаються довкола питання правильної фонакції й артикуляції [1; 2; 4; 7; 8]. Отже, емісія голосу — це відповідь дій дихання, фонакції та артикуляції в поєднанні з явищем резонансу в так званих голосових резонаторах, тобто в ротовій, носовій і горловій порожнінах.

Багато вчителів намагаються вирішити проблему правильної емісії голосу. Однак чимало з них не вміють правильно його поставити, що в деяких випадках призводить до неправильного використання артикуляційного апарату і як наслідок — до патології та захворювань органу голосу. Неправильна емісія часто виникає через погані звички тих, хто говорить, і може призвести до так званої втоми органу голосу, що проявляється хрипкою, згодом частковою втратою голосу, а при закріпленні цих змін веде до повної його втрати. Дисфункція голосу найчастіше зустрічається у вчительському середовищі. Її найбільш поширеним різновидом є порушення дій голосу, тобто дієва афонія, котра пов'язується з цілковитою втратою голосу, обумовленою неправильною функцією м'язів [1; 2; 4].

Якість голосу не залежить лише від дій м'язів. Вона також зумовлюється функціонуванням усього організму. В зв'язку з цим надзвичайно важливо в правильній емісії голосу є праця як над фонакційно-артикуляційною технікою, так і над усім організмом з психікою включно.

Правильна, фізіологічно й психічно відповідна емісія голосу це:

- вільний еластична осанка говорючого;
- психічне розслаблення (за можливостями);
- відповідне дозування напруження м'язів, які беруть участь у мовленні;
- правильне дихання;
- економне оперування диханням (фаза віддиху, підтримка вдиху);
- говоріння середнім голосом (властивої для говорючого висоти голосу);
- вільна артикуляція й чітка дикція з відповідним модулюванням голосу, що запобігає виникненню висловлювання;
- можливість вираження уміння, яка допомагає в інтерпретаціях та імпровізаціях.

Крім названих рис відповідної емісії, треба згадати про гігієну голосу, що складається з багатьох чинників, а саме:

- гігієни життя вчителя, яка мусить враховувати спосіб щоденного життя й специфіку професійної роботи останнього (турбота про фізичну справність, уникання стресу та інфекцій верхніх дихальних шляхів тощо);
- гігієни праці вчителя, зумовлена місцем і середовищем роботи (мікроклімат — вологість і температура повітря приміщення, в якому працює вчитель, запиленість, рух повітря, шум на робочому місці).

На жаль, вчителі найчастіше мають обмежені знання про це, бо тільки в останні роки емісія голосу стала у багатьох вищих навчальних закладах навчальною дисципліною.

Наприкінці наведемо дещо перефразовані слова Я. Крам — авторки книжки "Подбай про свій голос": правильна емісія голосу стає причиною того, що наш голос спричиняє позитивні враження у слухачів. Якщо нам боляче видобувати голос, то таким же болісним є його сприйняття нашими слухачами [5].

ЛІТЕРАТУРА

1. Gawęda K., Łazewski J. Uczymy się poprawnej wymowy. — Warszawa, 1995.
2. Głos narzędziem pracy. Poradnik dla nauczycieli. Pod red. M. Śliwińskiej-Kowalskiej. Instytut Medycyny Pracy. — Łódź, 1999.
3. Kram J. Zaryskultury żywego słowa. — Warszawa, 1996.

4. Łastik A. Poznaj swój głos... twoje najważniejsze narzędzie pracy. — Warszawa, 2002.
5. Prusakiewicz S. Zadbaj o swój głos. http://www.eeasyvoice.pl/czytelnia/emisja_glosu.
6. Słownik wyróżów obcych. Pod red. E. Sobol. — Warszawa, 1997.
7. Wieczorkiewicz B. Sztuka mówienia. Ćwiczenia i wskazówki. — Warszawa, 1975.
8. Wierzchowicka B. Wymowa polska. — Warszawa, 1971.
9. Wierzchowska B. Fonetyka i fonologia języka polskiego. — Wrocław, 1980.

Володимир СЛОВОДЯНИК

ВИВЧЕННЯ КРИТЕРІЙВ І СКЛАДОВИХ ЗДОРОВОГО СПОСОBU ЖИТТЯ

У статті розглядаються критерії, чинники та складові, що впливають на формування здорового способу життя. На основі аналізу літератури зазначається його структура. Здоровий спосіб життя полягає у збереженні і зміцненні здоров'я, сприяє виконанню людиною своїх людських функцій через діяльність з оздоровлення умов життя, передусім праці, відпочинку, побуту. Його складові містять різні елементи, що стосуються всіх сфер здоров'я — фізичної, психічної, соціальної, духовної.

Сучасний етап розвитку нашого суспільства пов'язаний з демографічною кризою, зниженням тривалості життя, погіршенням психічного стану здоров'я населення країни, що викликає стурбованість багатьох вчених і фахівців [1–6; 14 та ін.].

Водночас, враховуючи традиційну спрямованість системи охорони здоров'я та соціально-економічну кризу в суспільстві, медицина не може істотно впливати на збереження здоров'я людини. Цей факт обґрунтоває необхідність пошуку більш ефективних способів і засобів збереження та розвитку здоров'я.

Згідно зі свідченнями дослідників, рівень здоров'я людини залежить від багатьох факторів: спадкових, соціально-економічних, екологічних, діяльності системи охорони здоров'я [1, 4]. Разом з цим наукові джерела стверджують, що головним чинником, який регулює здоров'я, є спосіб життя людини [14]. Тож, очевидно, що головна роль у збереженні і формуванні здоров'я все-таки належить самій людині, її способу життя, цінностям, установкам, ступеню гармонізації її внутрішнього світу і відносин з оточенням.

Нині здоров'я розглядається не лише як відсутність хвороб і фізичних дефектів, а як стан повного соціального і духовного благополуччя. В здоров'ї виділяють чотири сфери (сфери): фізичну, психічну (розумову), соціальну (суспільну) і духовну. Вони невід'ємні одна від одної, тісно взаємопов'язані і спільно визначають стан здоров'я людини. Для зручності вивчення, полегшення методології дослідження феномена здоров'я наука диференціює поняття фізичного, психічного, соціального і духовного здоров'я, однак у реальному житті майже завжди існує інтегральний вплив цих складових.

Метою статті є висвітлення основних складових і критерійв здорового способу життя.

Одна з важливих одиниць у складній структурі стану здоров'я людини — фізичне здоров'я. Це поняття включає стан організму людини, який характеризується можливостями адаптуватися до різних факторів середовища, рівнем фізичного розвитку, фізичною і функціональною підготованістю до виконання фізичних навантажень. Факторами фізичного здоров'я є:

- рівень фізичного розвитку;
- рівень фізичної підготованості;
- рівень функціональної підготованості організму до виконання фізичних навантажень;
- рівень і здатність до мобілізації адаптаційних резервів організму, які забезпечують його пристосування до дії різних факторів у середовищі.

Основну матеріальну частину формування фізичного здоров'я становить біологічна програма індивідуального розвитку організму людини. Вона опосередкована базовими потребами, що домінують у людині на різних етапах індивідуального розвитку організму (онтогенезу). Базові потреби, з одного боку, служать пусковим механізмом біологічного розвитку людини (формування його фізичного здоров'я), а з іншого — забезпечують індивідуалізацію цього процесу [12].

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

До структури психічного здоров'я належать індивідуальні особливості психічних процесів і властивостей людини, наприклад, збудженість, емоційність, чутливість. Варто зазначити, що психічне життя індивіда складається з якісної, мотивів, стимулів, установок, цілей, уяв, почуттів тощо, а психічне здоров'я пов'язано з особливостями мислення, характеру, здібностей. Всі ці чинники обумовлюють особливості індивідуальних реакцій різних людей на певні життєві ситуації, визначають вірогідність стресів, афектів. Психічна складова здоров'я розкривається через розвиток людини як особистості. Мається на увазі передусім розвиток її здібностей (природних, загальних і спеціальних, теоретичних і практичних, навчальних, творчих, здібностей до спілкування і взаємодії тощо), психічних пізнавальних процесів (відчуття, сприйняття, пам'ять, увага, уява, мислення) тощо. Інакше кажучи, психічна складова здоров'я розкривається через збалансований розвиток психіки людини та її основних функцій.

Наступною складовою є соціальне здоров'я, що визначається як взаємодія особистості із соціальним середовищем. Критеріями її оцінки можуть бути адекватне сприйняття соціальної дійсності, цікавість до навколошнього світу, успішна ідентифікація (ототожнення) особи з певними соціальними групами (сім'я, команда, військовий колектив тощо), культура споживання, альтруїзм, яскраво виражена емпатія (співпереживання) до інших людей і груп, високий рівень адаптованості і комунікативності в соціальному середовищі, спрямованість на суспільно-корисні справи, оцінка службової та громадської діяльності, відповідальність перед іншими, безкорисливість, демократизм у поведінці та ін.

Духовна складова здоров'я — це сукупність усього того кращого, цінного, що є в людині, завдяки чому вона стає особистістю в соціумі, заявляє про свою неповторність, тобто індивідуальність. Протягом усього життя людина розвивається фізично, психічно, духовно. Духовне набуває особливого значення, є основою сенсу життя. Особистість прагне до духовного розвитку та самовдосконалення і розкривається за допомогою наступних складових:

- по-перше, філософське світобачення (розуміння сутності явищ і процесів, які відбуваються в світі, місця людини в суспільстві, її життєвих цінностей, вибору і способу життя);
- по друге, етизм (вироблення певних правил і стилю поведінки як за законами суспільства, так і за внутрішнім моральним кодексом);
- по-третє, світогляд (набуття унікальної властивості вірити й обирати те, в що віриши);
- по-четверте, естетизм (бачення прекрасного і світлого в навколошньому середовищі — природі, дозвіллі, колективі — і в самому собі, вміння дати цьому оцінку і творити велике) та інші якості.

По-різному розглядають дослідники і структуру способу життя. Так, А. Ізуткін і Г. Царегородцев бачать її у виді наступних елементів: 1) діяльність, спрямована на зміну природи, суспільства і людину; 2) способи задоволення матеріальних і духовних потреб; 3) форми участі людей у суспільно-політичній діяльності і керуванні державою; 4) пізнавальна діяльність на рівні теоретичних, емпіричних і ціннісно-орієнтаційних знань; 5) комунікативна діяльність, що включає спілкування між людьми в суспільстві і його підсистемах (народ, клас, родина й ін.); 6) медико-педагогічна діяльність, спрямована на фізичний і духовний розвиток людини [8]. Інші автори в поняття "способ життя" включають трудову діяльність людини, соціальну, психоінтелектуальну, рухову активність, спілкування і побутові взаємини, звички, режим, ритм, темп життя, особливості роботи, відпочинку і спілкування [10].

Ю. Лісіцин, опираючись на класифікації способу життя І. Бестужева-Лади й інших російських соціологів і філософів, визначає в способі життя чотири категорії: економічну — "рівень життя"; соціологічну — "якість життя"; соціально-психологічну — "стиль життя"; соціально-економічну — "спосіб життя" [7]. Рівень життя чи рівень добробуту характеризує величину, структуру матеріальних і духовних потреб і таким чином — кількісний, що піддається вимірю, бік умов життя. Під способом життя розуміється порядок громадського життя, побуту, культури, в рамках якого відбувається життєдіяльність людей. Стиль життя належить до індивідуальних особливостей поведінки як одного з проявів життєдіяльності. Що стосується якості життя, то вона оцінює якісний бік умов життя; це — показник рівня

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

комфорту, задоволеність роботою, спілкуванням і тощо. Згідно з твердженням Ю. Лісіцина, здоров'я людини багато в чому залежить від стилю й способу життя [9].

До основних факторів, які визначають спосіб життя людини, відносяться:

- рівень загальної культури людини і її освіченість;
- матеріальні умови життя;
- статеві, вікові і конституційні особливості людини;
- характер побуту екологічного середовища;
- особливості трудової діяльності (професії);
- особливості сімейних стосунків і сімейного виховання;
- звички людини;
- можливість у задоволенні біологічних і соціальних потреб.

Отже, виникла необхідність вести мову про здоровий спосіб життя, який відображає взаємозв'язок способу життя зі здоров'ям людини. На думку дослідників, здоровий спосіб життя об'єднує все, що сприяє виконанню людиною професійних, суспільних і побутових функцій в оптимальних для здоров'я і розвитку умовах. Він відображає певну орієнтованість діяльності особистості в напрямку змінення та розвитку особистого і суспільного здоров'я [12].

Дослідники вказують на те, що поняття здорового способу життя не зводиться до окремих форм медико-соціальної активності (викорінювання шкідливих звичок, дотримання гігієнічних норм і правил, організації санітарної освіти, звернення за лікуванням чи порадою в медичні заклади, дотримання режимів праці, відпочинку, харчування тощо). Однак усі вони відображають ті чи інші сторони здорового способу життя [7]. "Здоровий спосіб життя — це насамперед діяльність, активність особистості, групи людей, суспільства, що використовують матеріальні і духовні умови та можливості в інтересах здоров'я, гармонійного фізичного і духовного розвитку людини" [7].

Аналіз наукових джерел [7; 11; 12] дозволив виявити чинники, що впливають на здоровий спосіб життя: плідна праця, раціональний режим праці та відпочинку, викорінювання шкідливих звичок, оптимальний руховий режим, особиста гігієна, загартування, раціональне харчування, позитивні емоції.

Розглянемо вищезазначені чинники більш детально.

Важливим елементом здорового способу життя є плідна праця. Йдеться про такий вид діяльності людини, який здатний приносити їй задоволення та інші позитивні емоції.

Наступний елемент здорового способу життя — раціональний режим праці і відпочинку. При правильному та строго дотриманому режимі виробляється чіткий і необхідний ритм функціонування організму, що створює оптимальні умови для роботи та відпочинку і загалом сприяє зміненню здоров'я, поліпшенню працездатності і підвищенню продуктивності праці.

Безперечно, важливим чинником здорового способу життя є відсутність шкідливих звичок (паління, вживання алкоголю, наркотиків). Ці порушення здоров'я спричиняють багато захворювань, різко скорочують тривалість життя, знижують працездатність, згубно впливають на здоров'я підростаючого покоління і майбутніх дітей.

Фізичне тренування зміцнює і розвиває кісткову мускулатуру, серцевий м'яз, судини, дихальну систему й інші органи, що значно полегшує роботу апарату кровообігу, позитивно впливає на нервову систему. Це визначає ще один фактор здорового способу життя — оптимальний руховий режим.

Важливим елементом здорового способу життя є особиста гігієна. Вона становить раціональний добовий режим, догляд за тілом, гігієну одягу і взуття. Особливе значення має також режим дня, при правильному і строгому його дотриманні виробляється чіткий ритм функціонування організму. Це, відповідно, створює найкращі умови для роботи і відновлення сил.

Наступна складова здорового способу життя — раціональне харчування. Коли мова йде про нього, варто пам'ятати про два основні закони, порушення яких створює небезпеку для здоров'я. Перший з них — рівновага одержуваної енергії та енергії, що витрачається. Коли організм одержує енергії більше, ніж витрачає, тобто якщо людина одержує їжі більше, ніж це необхідно для її нормального розвитку, роботи і гарного самопочуття, то вона повніє, що призводить до атеросклерозу, ішемічної хвороби серця, гіпертонії, цукрового діабету, інших недуг. Другий закон означає відповідність хімічного складу раціону фізіологічним потребам

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

організму в харчових речовинах. Харчування повинно бути різноманітним і забезпечувати потреби в білках, жирах, вуглеводах, вітамінах, мінеральних речовинах, харчових волокнах. Багато цих речовин незамінні, оскільки не утворюються в організмі, а надходять тільки з їжею, і їх відсутність призводить до захворювання.

Фізіологічна сутність загартування людини полягає в тому, що під впливом різної температури за допомогою природних факторів організм поступово стає несприйнятливим (звичайно, у відповідних межах) до простуд, захворювань і перегрівання. Тоді людина легше переносить фізичні і психічні навантаження, менше втомлюється, зберігає високу працездатність й активність.

Невід'ємний компонент здорового способу життя — позитивні емоції, які є необхідною складовою людської активності. Доведено, що вони благотворно впливають на перебіг захворювання, пробуджують інтерес до життя, мобілізують сили для боротьби з недугами [13].

Зважаючи на вищезазначене, можна стверджувати, що поняття здорового способу життя є багатогранним і поки що недостатньо розробленим. Узагальнювши всі твердження, як **висновок** зазначимо: здоровий спосіб життя — це все в людській діяльності, що стосується збереження і зміцнення здоров'я, сприяє виконанню людиною своїх людських функцій через діяльність з оздоровлення умов життя, передусім праці, відпочинку, побуту. Його сфері містять різні елементи, що стосуються всіх сфер здоров'я — фізичної, психічної, соціальної, духовної. Найважливіші з них: харчування (в тому числі споживання якісної питної води, необхідної кількості вітамінів, мікроелементів, протеїнів, жирів, вуглеводів, спеціальних продуктів і харчових добавок), побут (якість житла, умови для пасивного та активного відпочинку, рівень психічної і фізичної безпеки в процесі життєдіяльності), умови праці (безпека не тільки у фізичному, а й психічному аспекті, наявність стимулів та умов професійного розвитку), рухова активність (фізична культура і спорт, використання засобів різних систем оздоровлення, спрямованих на підвищення рівня фізичного розвитку, його підтримку, відновлення сил після фізичних і психічних навантажень).

ЛІТЕРАТУРА

1. Брехман И. И. Валеология — наука о здоровье. — М.: Физкультура и спорт, 1990. — С. 25–48.
2. Васильева О. С. Валеология — актуальное направление современной психологии // Психологический вестник РГУ. — Ростов-на-Дону, 1997. — Вып. 3. — С. 406–411.
3. Мерклина Л. А., Понедельник С. В. Участие медицинских работников Ростовской области в формировании здорового образа жизни семьи // Современная семья: проблемы и перспективы. — Ростов-на-Дону, 1994. — С. 133–134.
4. Понедельник С. В. Формирование здорового образа жизни семьи в системе школьного образования // Современная семья: проблемы и перспективы. — Ростов-на-Дону, 1994. — С. 132–133.
5. Семенова В. Н. Валеология в практике работы школы // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. — 1998. — № 3. — С. 56–61.
6. Апанасенко Г. Л. Эволюция биознергетики и здоровье человека. — СПб.: МГП "Петрополис", 1992.
7. Лисицын Ю. П. Образ жизни и здоровье населения. — М., 1982. — 40 с.
8. Изуткин А. М., Царегороцев Г. И. Социальный образ жизни. — М., 1997.
9. Лисицын Ю. П., Полунина И. В. Здоровый образ жизни ребенка. — М., 1984.
10. Чарлтон Э. Основные принципы обучения здоровому образу жизни// Вопросы психологии. — 1997. — № 2. — 314 с.
11. Гнатюк О. В., Гнатюк М. Р. Основи безпеки життєдіяльності. — Харків: Скорпіон, 2001. — 165 с.
12. Психология здоровья: Учебник для вузов / Под ред. Г.С. Никифорова. — СПб.: Питер, 2003. — 607 с.
13. Основи практичної психології / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелєва та ін.; Підручник. — К.: Либідь, 1999. — 536 с.
14. Clark M, Niaura R, King TK, Pera V. Brown University School of Medicine, Providence, RI, USA. Depression, smoking, activity level and health status: pretreatment predictors of attrition in obesity treatment. Addictive Behaviors. 21(4): 509–13, 1996 Jul-Aug.

ВИВЧАЄМО ДОСВІД

Роман ГОРБАТЮК,
Ігор ПАВХ, Ірина ЛУЦІК

ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ

У статті автори намагаються розкрити суть сучасних інформаційних технологій навчання, як шлях до підвищення успішності і якості професійної підготовки інженерів-педагогів. Одержанана наскрізність навчального процесу дозволяє поступово його ускладнювати та розширювати від початку і до завершення навчання в університеті. Це дозволяє якісно підвищити рівень знань випускників, забезпечуючи їх високу професійність.

В сучасних умовах реформування освітньої системи України все більшого поширення набувають різноманітні інноваційні технології, що у свою чергу ставить нові вимоги до проектування нових моделей навчально-виховного процесу.

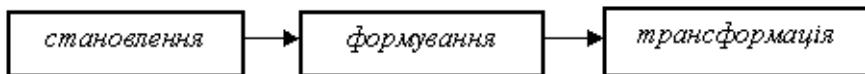
На думку Г. Селевко, інновації це, перш за все, метод педагогічного пошуку, педагогічного дослідження, педагогічного будівництва і практики, тобто це і є той фундамент, на якому можуть базуватися педагогічна творчість і досвід [1].

Саме в такому ракурсі розглядають інновації викладачі кафедри машинознавства і комп'ютерних інженерій (МКІ) Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Інноваційні механізми розвитку освіти розглядаються як складні соціально-педагогічні явища, що мають свою структуру й відповідні функції, і включають наступні структурні елементи:

- створення творчої атмосфери у навчальному закладі;
- створення соціокультурних і економічних умов для прийняття і дії інновацій;
- ініціація пошукових освітніх систем і механізмів їх усесторонньої підтримки;
- інтеграцію найперспективніших нововведень і продуктивних проектів в реально діючі освітні системи і переведення накопичених інновацій у режим постійно діючих пошукових і експериментальних освітніх систем.

Інноваційні процеси структуруються в цикли розвитку освітнього процесу, зокрема:



У процесі становлення циклів розвитку формується інноваційний потенціал освітньої системи, основу якого складають:

- новини в системі управління;
- новини в економічних механізмах;
- новини в організації (організаційні новини);
- новини в технології (технологічні новини);
- новини в змісті освіти.

Актуальність проблеми обумовлена підвищеннем рівня комп'ютеризації суспільного життя, зростанням інформаційного обміну, інтенсивним розвитком ринку освітніх послуг. В умовах вступу України в систему європейської освіти особливо гостро постають проблеми, пов'язані з інтенсивним впровадженням нових інформаційних технологій у навчальний процес. Реалізація таких заходів вимагає суттєвих змін і реформіснуточної системи освіти. Об'єктивною необхідністю є широке впровадження прогресивних інформаційних технологій у навчально-

пізнавальну діяльність студентів і формування на цій основі нових стратегій, спрямованих на розширення форм самоосвіти та індивідуалізації процесу навчання.

Метою статті є підвищення ефективності навчального процесу шляхом впровадження освітніх інноваційних технологій та умови їх реалізації в процесі професійної підготовки інженерів-педагогів.

У ході науково-дослідної діяльності співробітники кафедри здійснюють усесторонній аналіз теорії і практики впровадження інноваційних процесів. На основі такого аналізу формуються експериментальні напрями діяльності (експериментальні майданчики), які формуються з метою перевірки, вироблення або обґрунтування нових педагогічних ідей, а також з метою управлінського моделювання освітніх структур і способів управління їх діяльністю, спроможних до "вирощування" нового змісту освіти в навчальних закладах різного рівня.

Одним із провідних напрямів діяльності співробітників кафедри МКІ є проведення педагогічних досліджень, під якими розуміється процес і результат наукової діяльності, направлений на отримання суспільно значущих нових знань про закономірності, структуру, механізм навчання і виховання, теорію та історію педагогіки, методику організації навчально-виховної роботи, її зміст, принципи, методи, організаційні форми.

Успіх експериментальної (дослідницької) роботи багато в чому залежить від правильного керування ходом цього процесу, від розуміння суті інноваційної діяльності.

У даний час вся науково-дослідна робота кафедри з розвитку інноваційного потенціалу системи освіти ведеться в таких напрямках:

- 1) аналіз попиту на освітні послуги і перспективи напряму підготовки фахівців;
- 2) вдосконалення психолого-педагогічного забезпечення освітнього процесу;
- 3) підвищення ефективності і якості освітнього процесу та методичної роботи;
- 4) вдосконалення системи інформації і інформаційного забезпечення освітньої діяльності;
- 5) підвищення кваліфікації науково-педагогічних кадрів;
- 6) зміцнення міжвузівських і міжнародних зв'язків;
- 7) формування підвищених моделей розвитку господарського механізму.

Співробітниками кафедри машинознавства і комп'ютерних інженерій ведеться системна і цілеспрямована робота, зокрема:

- систематично проводяться соціологічні і психолого-педагогічні дослідження з проблем модернізації освіти і профільного навчання;
- організовуються науково-практичні конференції;
- створені науково-дослідні гуртки та кружки;
- ведеться постійна робота зі студентами з активізації розумової діяльності в процесі навчання.

У такому випадку задіюється один із основних інноваційних механізмів — створення творчої атмосфери у навчальному закладі. Саме він сприяє розвитку креативності мислення майбутніх інженерів-педагогів, а значить отримання спеціалістів більш високого рівня, які легко адаптуються в середовищі новітніх інформаційних технологій.

Працівниками кафедри використовується принцип інтеграції та взаємозв'язку дисциплін фундаментального циклу з комп'ютерними технологіями.

Загальновідомо, що на даний час ринок програмних продуктів перенасичений модулями та системами для конструктування машинобудівних комплексів. Ці системи, у першу чергу, призначенні для інженерів-конструкторів з достатнім досвідом роботи, базуються на складному інтерфейсі і є доволі дорогими. Виникає потреба в створенні програмних комплексів навчального спрямування, які б давали фундаментальні знання для осіб ще не обізнаних із даним предметом і, які не мають навиків у роботі з комп'ютерними технологіями.

Замовлення таких комплексів є неефективним, як щодо використання коштів, так і щодо часових затрат на їх виконання. Саме тут, на допомогу приходить принцип інтеграції дисциплін, закладений вже у саму назву кафедри машинознавства і комп'ютерних інженерій.

Кафедрою готуються спеціалісти в області застосування комп'ютерних технологій в освіті за такими напрямами: "Комп'ютерні технології в управлінні та навчанні" і "Інженерна та

ВИВЧАЄМО ДОСВІД

комп'ютерна графіка". Для якісного становлення майбутніх інженерів-педагогів виникає необхідність професійної підготовки, що має практичне значення.

Оскільки студент найбільше у своїй навчальній практиці стикається з лабораторними роботами, то для нього є знайомою структура подання матеріалу, а значить — специфіка постановки задачі.

Крім того, маємо ще й другу перевагу — задіювання студентів у процес формування автоматизованих навчальних комплексів. Наочність практичного втілення робіт спонукає майбутніх фахівців до вдосконалення навичок, а, отже, до покращення рівня знань.

При цьому поглинюються знання студента в предметній області, вивченю якої присвячена програма розробка.

Таким чином, отримуємо тісний взаємозв'язок двох основних напрямків підготовки інженерів-педагогів (рис. 1).



Рис. 1.

Впроваджуючи в навчальний процес схему взаємодії комп'ютерних технологій і предметів з машинознавства отримуємо два важливих результати. По-перше, створені програмні модулі сприяють якісно новому освоєнню навчальних предметів; по-друге — зростають практичні навики в освоєння комп'ютерними технологіями.

З метою порівняння традиційної форми навчання і запропонованої моделі підготовки інженерів-педагогів на основі інформаційних технологій розглянемо алгоритм розв'язку задачі з розділу "Статика" дисципліни "Технічна механіка" (вивчається студентами 2-го курсу). За умовою задачі студентам потрібно визначити реакції в шарнірах для балки, що знаходиться на двох опорах, до якої прикладено плоску систему довільно розміщених сил. До балки АВ, опорами якої є нерухомий шарнір А і рухомий шарнір (коток) В, прикладено у точці С і D сили \bar{F}_1 і \bar{F}_2 , як

показано на рисунку 2. Визначити реакцію шарніра А (\bar{R}_A) і реакцію котка В (\bar{R}_B).

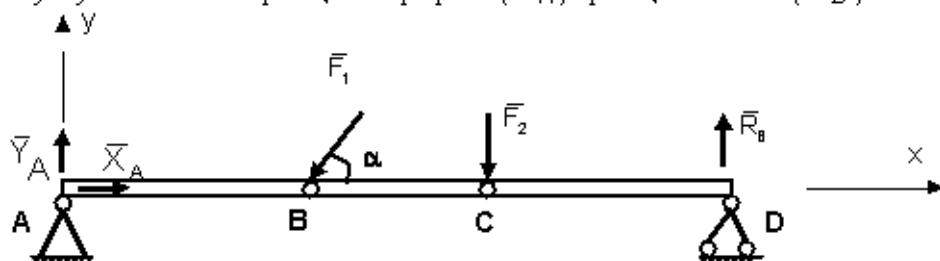


Рис. 2.

ВИВЧАЄМО ДОСВІД

При розв'язуванні такого типу задач, необхідно розглянути рівновагу балки. За аксіомою про звільнення від в'язей замінimo дію шарніра A і котка B на їх реакції.

Відомо, що реакція котка B (\bar{R}_B) направлена перпендикулярно (по нормальні) до опорної площини, тобто ця реакція відома за напрямком, але невідома за модулем. Напрям реакції шарніра A (\bar{R}_A) невідомий, як за напрямком так і за модулем, тому доцільно цю реакцію розкласти на дві взаємоперпендикулярні складові \bar{X}_A і \bar{Y}_A .

Для рівноваги довільної плоскої системи сил необхідно і достатньо, щоб алгебраїчні суми проекцій усіх сил на дві взаємоперпендикулярні осі і алгебраїчна сума моментів цих сил відносно довільно вибраної точки (центру моментів) дорівнювала нулю. Необхідно зазначити, що за центр моментів доцільно взяти точку, в якій перетинається найбільша кількість ліній дії невідомих сил. Якщо дві невідомі сили (у нашому випадку \bar{X}_A і \bar{Y}_A) взаємоперпендикулярні, то осі координат доцільно розміщувати по лініях дії цих сил. Оскільки умови рівноваги у цьому випадку записуються трьома рівняннями, то задача буде статично визначеною, якщо число невідомих у рівняннях рівноваги не перевищуватиме трьох. Рівняння рівноваги записуються наступним чином:

$$\sum_{i=1}^n F_{ix} = 0, \quad \sum_{i=1}^n F_{iy} = 0, \quad \sum_{i=1}^n M_A(F_i) = 0$$

У нашому випадку рівняння рівноваги матимуть вигляд:

$$\sum F_{ix} = X_A - F_1 \cos \alpha = 0 \quad (1)$$

$$\sum F_{iy} = Y_A - F_1 \sin \alpha - F_2 + R_B = 0 \quad (2)$$

$$\sum M_A(F_i) = -F_1 \sin \alpha - F_2 AD + R_B \cdot AB = 0 \quad (3)$$

Ми одержали три рівняння рівноваги, до складу яких входить три невідомі X_A , Y_A , і R_B , тобто задача статично визначена. Розв'язавши ці рівняння, ми знайдемо реакції у шарнірах.

Розв'язання задач такого характеру ґрунтуються на графічних знаннях з "Інженерної графіки" і відповідній теоретичній підготовці з "Технічної механіки". Важковуючи те, що наша система освіти орієнтована на європейську модель підготовки фахівців, то більше часу студент повинен працювати самостійно. Традиційна форма навчання є менш мобільною, що не відповідає вимогам сьогодення. Тому потрібно шукати нові методи і форми навчання — де студент за короткий проміжок часу, виконував значно більший обсяг роботи.

Розглянемо запропоновану модель підготовки інженерів-педагогів на основі сучасних інформаційних технологій. Автоматизація графічної частини задачі значно пришвидшує її розв'язок, концентрує увагу студентів не на графічній побудові, а на аналізі поставлених умов для подальшого синтезу системи рівнянь (що і є власне розв'язком цієї задачі).

Для реалізації цього завдання студенти першого курсу, під час проходження літньої технологічної практики, займаються розробкою навчальних модулів з машинознавства (у нашому випадку з "Технічної механіки"), використовуючи мову програмування Delphi [2]. За допомогою механізму підпрограм, елементів графічних побудов і баз даних створено програмний модуль "Механіка", де в діалоговому режимі проходить процес компонування схеми розміщення основних параметрів, що впливають на визначення реакцій у шарнірах для балки.

Після запуску модуля "Механіка" в робочому вікні появляється балка, визначаються типи опор та місця їх встановлення (рис. 3).



Рис. 3.

Наступним етапом розв'язання задачі є компонування схеми розміщення сил, моментів, речівій опор та іх взаємодії, та залежно від розташування осей координат.

Отримана схема (рис. 4) є основою для подальшого визначення неідомих величин. У програмі передбачено режим збереження результатів, що дає можливість використати створену схему в подальшій роботі, як для формування звичних документів, так і для зглибленого аналізу підбірки задач.



Рис. 4.

У процесі роботи всі параметри можна змінювати, кожен крок візуалізується. Зручно ще й те, що завдання кожної величини здійснюється через меню, де відображені усі можливі варіанти подання того чи іншого параметру.

Студенту-початківецю не потрібно згадуватись над принципами побудови графичної моделі, його увага повинна зосереджена на поставленому завданні. У той же час у програмі відсутні елементи покрокової підказки про правильність вибору того чи іншого параметру, що забезпечує самостійність вибору рішення і в результаті ми отримуємо грунтовніші знання, перевірені разом з експериментом на моделі, що представлена у програмі.

Для студента-розвробника програмного модуля також передається можливість практичного застосування знань у галузі освітніх комп'ютерних технологій. Тут хоч і в простих формах, проте задіяні такі основні механізми подачі та обробки інформації, як побудова моделі, її геометрична компоненса, створення інтерактивного інтерфейсу, формування баз даних елементів, можливі варіанти побудов і результатів.

Висновки. Сучасні інформаційні технології навчання — шлях до підвищення успішності і якості професійної підготовки, зацікавленості інженерів-педагогів у науці. Формують внутрішню мотивацію до активного сприйняття та передачі інформації. Постановка задач, що

ВИВЧАЄМО ДОСВІД

відразу ж мають практичне втілення спонукає до поглиблення знань з подальшим уdosконаленням навиків і вмінь.

Одержані наскріність навчального процесу дозволяє поступово його ускладнювати та розширювати від початку і до завершення навчання в університеті. Це дозволяє якісно підвищити рівень знань випускників, забезпечую їх високу професійність.

Актуальність проблеми, її недостатнє вирішення вимагає подальшого дослідження з метою розробки прогресивних інформаційних технологій і уdosконалення професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів.

ЛІТЕРАТУРА

- Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. — М.: Народное образование, 1998. — 256 с.
- Скуснов А.Л. Справочник по компонентам Delphi 3. — М.: Приор, 1998. — 288 с.

Оксана КУЧЕРУК

ДОСВІД ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З ПРИКЛАДНОЇ МАТЕМАТИКИ В ХМЕЛЬНИЦЬКОМУ НАЦІОНАЛЬНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

Висвітлено стан і проблеми підготовки фахівців з прикладної математики у Хмельницькому національному університеті. Вказано основні шляхи створення системи неперервної підготовки фахівців в галузі прикладної математики.

Починаючи з середини ХХ століття в освітянській галузі усіх розвинених країн склалася кризова ситуація, яка поширилась, як на середню так і на вищу освіту. Проблеми, що виникли та існують, висвітлюються в роботах В. Арнольда, Н. Віленкіна, Л. Кудрявцева, Б. Гнedenka, С. Ленга, Д. Мілграма, С. Новікова, Л. Понтрягіна, В. Садовничого, А. Тома, В. Тихомирова, Н. Яновської та ін. Не краща ситуація з математичною освітою складається і в Україні. На це зокрема звернули увагу в своєму зверненні учасники круглого столу "Проблеми фізико-математичної освіти в Україні", що відбувся 17 листопада 2005р. в КНУ ім. Т.Шевченко. Ці питання піднімаються і в роботах українських математиків та педагогів, зокрема І. Васильченка, М. Денисьєвського, О. Курченка, О. Макаренко, О. Скафа, З. Слепкань, Ю. Триус, В. Швець та інших.

Як зазначають К.Корсак та Г. Козлакова [4], абсолютна більшість тем досліджень в Україні за радянських часів стосувались дошкільної та шкільної освіти, а велика за обсягом та важливістю система вищої освіти фактично не досліджувалась. У перші роки незалежності України продовжувалась така тенденція. Але в останні роки ситуація змінилась. Так, в Академії педагогічних наук України проводиться науково-дослідна робота за тематикою — "Теоретико-методологічні проблеми забезпечення якості природничої та інженерної освіти". Але аналіз наукової літератури і практичної діяльності закладів освіти свідчить, що підготовка фахівців з прикладної математики практично не досліджується.

Мета статті — показати стан і проблеми підготовки фахівців з прикладної математики у Хмельницькому національному університеті.

"Прогресивний розвиток суспільства неможливий без розвитку сучасних технологій. Базою розвитку більшості таких технологій (включаючи Інформаційні технології) є фізико-математичні науки" зазначається в зверненні учасників круглого столу "Проблеми фізико-математичної освіти в Україні" [9, 5]. Математика завжди базовим предметом як у середній, так і вищій школі, служила всьому людству, будь-який державній системі і кожній окремій людині. Її мовою пишуться закони природи, вона є основою інженерії, вона — частина нашої загальної культури [9].

Еволюція сучасної науки характеризується глибоким проникненням математичних методів дослідження у різні сфери наукової думки. Особлива роль відводиться розв'язуванню прикладних задач — задач, які виникають за межами математики, але розв'язуються математичними методами. В основі всіх сучасних нових технологій лежить математика, математичне моделювання, обчислювальний процес. У зв'язку з розвитком комп'ютерів

техніки актуальним стало комп'ютерне моделювання різноманітних процесів та явищ: фізичних, виробничих, економічних, соціальних, оскільки це дає змогу передбачити можливі варіанти розвитку цих процесів та обрати оптимальні. Але перш ніж створити комп'ютерну програму, необхідно зробити математичну модель процесу. "Людство зможе вижити в цьому сторіччі тільки підпорядкувавши діякій спільній програмі, а таку програму неможливо скласти без найскладніших розрахунків, без колосальних інтелектуальних зусиль і без математиків найвищої кваліфікації" [9]. Широке використання математики для розв'язання різноманітних практичних задач –характерна риса нашого часу.

Але математика — це лише інструмент, яким користується людина, перш за все математик. У даний час потрібен професіонал-математик — математичний ерудит, універсал, який бачить не тільки великий математичний світ, але й зв'язки, які вже існують або можуть бути створені з іншими галузями знань. Тобто зростає потреба в кваліфікованих математиках, а особливо в спеціалістах з прикладної математики, які здатні застосувати весь математичний апарат в будь-яких галузях науки, техніки, економіки, політики, тощо. Підготовка таких спеціалістів має дозволити їм у майбутньому створювати та впроваджувати нові технології, основа яких на момент навчання може бути невідомою.

З цією метою в Хмельницькому національному університеті було відкрито спеціальність напряму "прикладна математика", а дещо згодом створено факультет прикладної математики та комп'ютерних технологій. Але, як і для багатьох математичних факультетів, стало проблемою набрати студентів високого рівня знань з математики. Останнім часом спостерігається тенденція зниження рівня творчого мислення абітурієнтів. Тобто середня школа перестала давати знання та культуру мислення, які необхідні для продовження навчання в вищих навчальних закладах. Але ж якість освіти в вищій школі залежить від обсягу знань основ наук та вмінь, що одержав учень в середній школі, і наскільки готовий учень до навчання в вищій школі. [3]. Відчувається розрив між рівнем математичних знань випускників шкіл та вимогами при вивченні математичних дисциплін у ВНЗ, потребами сучасної науки та технологій.

У системі середньої освіти постійно відбуваються реформи та зміни. На жаль, всілякі реформування в шкільній математиці проходять у відриїві від математики у ВНЗ. [7]. Тому необхідно узгодити програми і підвищити рівень математичної підготовки випускників середньої школи та вищих навчальних закладів.

Сьогодні в світі з'явилось багато нових професій, нових видів діяльності людини, виникли нові інформаційні технології, тому в школі стали замінювати традиційні предмети сучасними, щоб випускник школи був більш пристосований до життя. Останнім часом пріоритетними шкільними предметами стають інформатика, іноземна мова, економіка і право, а фундаментальні дисципліни, зокрема математика, відходять на другий план. Але ж саме фундаментальні дисципліни формують основи наукового світоглядуожної людини, саме фізики, хімія і математика є рушійною силою науково-технічного прогресу людства. Так, потрібно звертати увагу і на нові дисципліни, але не за рахунок значного скорочення годин на фундаментальні. Скорочення годин на математику, спрощення програм призведе до того, що школа випускатиме виконувачів та користувачів. Але ж саме такі виконувачі та користувачі, що лише тиснуть кнопки, не розуміючи суті процесів, є основною причиною всіх сучасних технологічних катастроф. Навіть Національна комісія США по викладанню математики та природничих наук в ХХІ столітті, відзначала, що через 10-20 років громадянин США втратить здатність орієнтуватися в соціальних та економічних питаннях того світу, в якому буде жити: не зможе працювати з приладами та устаткуванням, якщо не буде досить добре підготовлений в галузі математики та прикладних наук [1].

Серед першокурсників, що навчаються за напрямом "прикладна математика" в Хмельницькому національному університеті було проведено анкетування. Результати анкетування показують, що 86% опитаних обрали напрям "прикладна математика" за власним бажанням (решта за порадою батьків або друзів), що підкреслює зацікавленість спеціальністю. В той же час, 69% опитаних є випускниками загальноосвітніх шкіл і лише 31% закінчували класи фізико-математичного профілю (розуміло, що випускники спеціалізованих математичних шкіл та класів фізико-математичного профілю прагнуть поступити в ВНЗ).

На жаль, рівень масової шкільної підготовки в галузі математики з року в рік помітно знижується. Результати вхідного контролю знань, що проводиться на першому занятті з математичного аналізу (у студентів першого курсу), підтверджують це. Крім того, майже 40% першокурсників визнають, що їх рівень з базової шкільної математики не достатній.

Концепція — навчання впродовж усього життя — була висунута UNESCO ще у 70-ті роки ХХ сторіччя. А на рубежі тисячоліть ідея неперервної освіти є однією з основних освітніх ідей. У зв'язку з чим, більшість передових країн світу реформують власні освітні системи, базуючись на зазначеній концепції. Один з наголосів в концепції робиться «на сильному фундаменті, який необхідно закласти під час середньої загальної освіти, а також на розвитку прагнення і мотивації до навчання» [5].

Це в повній мірі стосується і математичної освіти. Тому математична освіта, перш за все, повинна:

- бути цілісною системою формування особистості;
- бути неперервною і забезпечувати наступність у навчанні між різними ланками ступеневої системи освіти;
- мати на всіх ступенях навчання розвиваючий характер і прикладну спрямованість[8; 9].

В 2005р. в НПУ імені М.П.Драгоманова провели порівняльний аналіз результатів вступного тестування абітурієнтів, що вступали на математичні спеціальності, 1994 та 2005 років. За умови, що максимально абітурієнт міг отримати 60 балів, "середній бал успішності у 1994р. становив 38 балів, а у 2005р. — 26 балів... Детальний аналіз результатів тестування дає підстави стверджувати, що успішність з математики випускників середніх шкіл України, так само як і якість їх математичної підготовки, помітно знизилися" [10].

Освітній процес — це технологічний процес перетворення абітурієнта в спеціаліста. Якість спеціаліста визначається органічним поєднанням фундаментальності знань та професіоналізму. Для того, щоб якість підготовки спеціаліста була високою, необхідно створити освітній процес, який би був функцією неперервною[4]. Необхідно ліквідувати розрив між рівнем математичних знань випускників шкіл (абітурієнтів), вимогами ВНЗ, потребами сучасної науки та технологій, підвищити рівень випускників університету. Тобто необхідно створити систему неперервної підготовки фахівців за напрямом "прикладна математика".

Дійсно, студенти при вивчені математичних дисциплін зіткаються з низкою проблем, які чітко сформулювали в своїй роботі "Проблеми і перспективи вищої математичної освіти" Ю. Триус та М. Бакланова, зокрема: "...низький рівень базової теоретичної підготовки з математики; недостатній рівень практичних умінь та навичок щодо використання цих знань;...невміння застосувати математичні знання для формалізації практичних задач та їх розв'язування" [1; 2]. За перші семестри навчання в ВУЗі викладачі намагаються ліквідувати прогалини шкільної освіти, але це, як правило, не вдається.

Таким чином, у процесі бесід з випускниками шкіл, було визначено:

- в сучасних умовах розвитку суспільства, розвитку нових технологій не можливо обйтись без професіоналів-математиків, фахівців в галузі прикладної математики;
- існує зацікавленість випускників шкіл спеціальностями напряму "прикладна математика";
- абітурієнти мають низький рівень базової теоретичної підготовки з математики;
- існує розрив між рівнем математичних знань випускників шкіл і вимогами ВНЗ;
- необхідно більшу увагу звернути на навчання фундаментальних дисциплін, зокрема математики.

Людина, що одержала достатню фундаментальну освіту, набагато швидше пристосується до умов сучасного життя, зможе знайти в ній своє місце. Саме фундаментальна освіта є основою сталого розвитку суспільства. А принцип фундаментальності висуває на перше місце саме математичну освіту [6]. Інтелектуальний розвиток та фундаментальність освіти — це основа прикладних вмінь, які одержує людина в результаті вивчення математики. Забезпечити це можна шляхом впровадження неперервної підготовки з математики. На нашу думку, для створення системи неперервної підготовки фахівців в галузі прикладної математики необхідно:

- узгодити навчальні програми вивчення математики в школах та математичних дисциплін в університеті;

ВИВЧАСМО ДОСВІД

- розробити фахультетивний курс "Математичне моделювання в середній школі" для класів математичного профілю, який допоможе поглибити учням 10-11 класів суть напряму прикладної математики (зрештою, щоб викладали таєм курс викладачі кафедри прикладної математики);
- організувати при кафедрі прикладної математики курс поглиблених вивчення математики для учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл;
- організувати постійне проведення студентсько-учнівських наукових конференцій;
- на базі кафедри прикладної математики проводити курси підвищення кваліфікації шкільних вчителів математики.

Наші подальші дослідження будуть спрямовані на розробку шкільних створення системи інтерактивної підготовки фахівців у прикладній математики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арнольд В. И. Математический триангуль УМН. — 1991. — Т. 46. — №1. — С. 225–232.
2. Арнольд В. И. Математический триангуль-II УМН. — 1993. — Т. 48. — №1. — С. 211–222.
3. Березинська І. А. Психологічно-педагогічні аспекти преподавання математики на педагогічних спеціальностях / Науковий збірник: Теорія та методика навчання математики, фізики, інформатики. Збірник наукових праць. Випуск 3, том 1.Київ: Ру. Видавничий відрід НМетАУ, 2003. — С.24–29.
4. Корсак К., Колакова Г. Теоретико-методологічні проблеми забезпечення якості природничої та інженерної освіти / Вища освіта України. — 2005. — №4. — С. 28–34.
5. Луковенко Ю., Нікітін В., Колозіцька О. Стан і перспективи реформування освіти в Україні / Пост методика. — 2001. — № 3. — [#1](http://www.lukovenko.com/35/socita.htm#1)
6. Понятінській Л. О математике и началье ее цивилизации // Командист. — 1960. — № 14. — С. 99–112.
7. Садовничий В. А. Математическое образование: наукическое и будущее // Доклад на всероссийской конференции "Математика и общество. Математическое образование на рубеже веков". — Дубна, 2000. — http://www.1september.ru/mst/2000/nauch0_1.htm
8. Тихомирев В. М. О некоторых проблемах математического образования // Тезисы доклада на всероссийской конференции "Математика и общество. Математическое образование на рубеже веков". — Дубна, 2000. — http://www.1september.ru/mst/2000/nauch0_1.htm
9. Тихомирев В. Математика освіти (мета, концепції, структура, перспективи) // Математика в школі — 2003. — №7. — С. 2–5.
10. Швець В. Про актуальні іспити і якість шкільної математичної освіти // Математика. — 2006. — №10(328). — С. 8–10.

ЗМІСТ

ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ	3
<i>Кравець Володимир.</i> Формування комунікативної культури школярів: гендерний аспект	3
<i>Присакар Володимир.</i> Національно-культурні витоки процесу виховання у школярів міжетнічної толерантності	14
ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА.....	20
<i>Микитенко Наталія.</i> Дидактичні особливості функціонування університетського навчального дискурсу	20
<i>Омельяненко Володимир.</i> Модель організації біологічної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури в контексті Болонського процесу	25
<i>Корнєцук Вікторія.</i> Діяльнісний підхід до професійної надійності спеціаліста	29
<i>Єсюков Олександр.</i> Педагогічні умови формування громадянських якостей у майбутніх фахівців Міністерства надзвичайних ситуацій України	35
<i>Сенча Ірина.</i> Дослідницька культура як складова професійної культури спеціаліста	42
<i>Щеголєва Тетяна.</i> Професійна культура майбутніх офіцерів-прикордонників як педагогічна проблема	46
<i>Демський Валентин.</i> Сутність професійної рефлексії особистості	51
<i>Марченко Юлія.</i> Уміння активного слухання як складова комунікативної компетентності майбутнього юриста	53
<i>Грязнов Ігор, Райко Валерій.</i> Удосконалення керівництва формуванням правової культури у курсантів-прикордонників	58
ІСТОРИЯ ПЕДАГОГІКИ.....	63
<i>Вихруць Наталія.</i> Особливості змісту українських шкільних підручників у Галичині (на матеріалах львівського часопису "Учитель" 1889–1913 рр.)	63
<i>Ковальчук Геннадій.</i> Досвід трудового виховання школярів у 1920–1930-і роки в контексті виховної роботи сучасної школи України	69
<i>Матвеєва Наталія.</i> Організація роботи методичного кабінету школи в Україні у 60–80-ті роки ХХ століття	74
<i>Поліщук Юрій.</i> Соціалізація як історико-педагогічне явище	78
ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ	
ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН	83
<i>Грубінко Василь, Костюк Катерина.</i> Сучасний урок біології в контексті інтерактивного навчання	83
<i>Самарук Наталія.</i> Використання задач професійного спрямування в процесі математичної підготовки економістів	86
<i>Кульчицький Віктор.</i> Вивчення електромагнітних хвиль на основі системи фундаментальних фізичних понять	91
ЗАРУБЕЖЕМ	97
<i>Лещук Галина.</i> Початкова професійна освіта фахівців соціальної сфери як напрям професійної освіти у Франції	97
<i>Панічок Тетяна.</i> Статеве виховання учнівської молоді на етапі становлення державної єдності Німеччини	102
<i>Гурман Тетяна.</i> Становлення системи професійної орієнтації учнів у середніх школах США	108

ЗМІСТ

<i>Мушинські Адам. Безперервна освіта дорослих у Ізраїлі на тлі реалізації принципу врівноваженого розвитку</i>	114
ОВГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ.....	120
<i>Федік Леся, Шепудченко Світлана. Аналіз розвитку вищих навчальних закладів України різних рівнів акредитації</i>	120
<i>Гаврицак Галина. Комп'ютерне тестування як засіб контролю результатів графічної діяльності учнів загальноосвітньої школи</i>	125
<i>Прокопів Любов. Проблема соціальної молоді в українській та зарубіжній психолого-педагогічній літературі</i>	128
<i>Мешко Олександр, Мешко Галина. Гендерні аспекти ділового спілкування в організаціях влади, бізнесу, менеджменту</i>	133
<i>Фрейман Йоанна. Декілька зауважень про емісію голосу в професійній роботі вчителя</i>	138
<i>Слободянік Володимир. Вивчення критеріїв і складових здорового способу життя</i>	140
ВИВЧАЄМО ДОСВІД	144
<i>Горбатюк Роман, Павл Ігор, Луцік Ірина. Застосування Інформаційних технологій у процесі професійної підготовки інженерів-педагогів</i>	144
<i>Кучерук Оксана. Досвід підготовки фахівців з прикладної математики в Хмельницькому національному університеті</i>	149
АВТОРИ НОМЕРА	153
ЗМІСТ	155



Здано до складання 9.10.2006. Підписано до друку 9.11.2006. Формат 60 х 84/16. Папір друкарський.

Умовна друкована аркушів — 19,5. Облікована друкована аркушів — 22,25. Заміщення № 37.

Тираж 300 прим. Видавничий відділ ТНПУ 46027, м. Тернопіль, вул. М. Кричевського, 2

Свідоцтво про реєстрацію 17/М8241, від 16.11.97.