ББК 74
Н 34

Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – 2007. – №9. – 291 с.

Випуск підготовлено за участю науковців Академії педагогічних наук України

Друкується за рішенням вченої ради Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
від *4 грудня 2007 року (протокол № 5)*

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

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

Анатолій Вихрущ — доктор педагогічних наук, професор

Людмила Вознюк — доктор педагогічних наук, професор

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

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

Володимир Мельничайко — доктор педагогічних наук, професор

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

Михайло Фіцула — доктор педагогічних наук, професор

Анатолій Фурман — доктор психологічних наук, професор

Богдан Шиян — доктор педагогічних наук, професор

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

Мирослав Фрейман — доктор педагогічних наук, професор (Польща)

Станіслава Фрейман — доктор педагогічних наук, професор (Польща)

Літературний редактор: кандидат історичних наук, асистент **Петро Гуцал**

Комп'ютерна верстка: Надія Процик

ББК 74
Н 34

©Тернопільський національний педагогічний університет, 2007

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Алла СЕМЕНОВА

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ В АСПЕКТІ ПАРАДИГМАЛЬНОГО МОДЕЛЮВАННЯ

У статті розглядаються питання парадигмального моделювання процесу формування творчих здібностей учнів загальноосвітніх шкіл з використанням гностичного і діяльнісного підходів. Визначено сутність творчості як передбачення результату правильно поставленого досліду та визначено умови її формування.

На сучасному етапі освіта набуває все більшого значення в житті суспільства. Серед основних тенденцій її модернізації важливою і значущою є її діяльнісна спрямованість. Як відзначає О. Новіков, тривалий час загальноосвітня і професійна школи спиралися на позиції гностичного, так званого «знаннєвого» підходу [1]. За такого підходу головним завданням освіти було формування в учнів, студентів міцних систематизованих знань (уміння і навички завжди виступали другорядними компонентами). Наразі акценти змінюються — від гностичного підходу (знаннєвої парадигми) до діяльнісного підходу: основна мета освіти спрямовується тепер на формування здібностей до активної діяльності, продуктивної праці в усіх її формах, творчої професійної діяльності з метою саморозвитку і самореалізації особистості. Парадигмальна зміна цілей освіти визначає нове розуміння ролі вчителя, його функцій і здібностей, що передбачають компетентність і майстерність, розвинуті творчі здібності, які стають засобом, основою і результатом міжсуб'єктної взаємодії.

Узагальнення літературних джерел і практичного досвіду розробки і використання парадигмальних моделей у професійній підготовці майбутніх учителів дозволило виявити суперечності між: потребами сучасного суспільства в активних, конкурентоспроможних особистостях, які усвідомлюють себе патріотами своєї країни, налаштовані на творче вирішення виникаючих проблем, враховують кон'юнктуру ринку праці, самодостатніх і самореалізованих, та репродуктивним характером підготовки; основними стереотипами про вимоги до рівня сформованості найважливіших особистісно-професійних якостей і здібностей, що зростають, й обмеженими можливостями управління розвитком цих здібностей за допомогою традиційних методів навчання; потребою в оперативності й адресності, за умови створення креативної атмосфери, що сприяє саморозвитку як учнів, так і учителів, і чіткою конкретизацією педагогічних завдань з відсутністю варіативної сфери; необхідністю збільшення обсягу інформації з предметних галузей і обмеженими можливостями їх засвоєння в певні терміни при використанні традиційних дидактичних засобів представлення їх змісту.

Метою статті є конкретизувати шляхи розвитку творчих здібностей учнів в аспекті парадигмального моделювання.

Парадигма, за визначенням Дж. Баркера, — це система поглядів і уявлень, в межах яких особистість сприймає оточуючий світ і передбачає майбутні зміни [2]. Однак світ постійно змінюється і правила, які добре працювали у минулому, тепер можуть стати гальмом розвитку. Розуміння сутності парадигм, уміння розпізнавати зародження нової парадигми і вчасно знаходити їй застосування — здібність, котру необхідно розвивати кожній людині.

Сутність творчості — в передбаченні результату правильно поставленого досліду, створені зусиллям думки робочої гіпотези, яка була би близькою до дійсності, в тому, що М. Складовська-Кюрі називала «відчуттям природи» [3], математики називають «математичним чуттям», педагоги — «педагогічною інтуїцією».

Педагогічна діяльність, зокрема щодо розвитку творчих здібностей учнів, безпосередньо ґрунтується на певній сукупності знань про те, як необхідно здійснювати майбутній, який ще не є

реалізованим, навчально-виховний процес, тобто знань про специфіку організації творчої діяльності учнів. Такі знання, відповідно, спираються на знання іншого роду — знання про теорію творчості, розвитку здібностей, здійснення творчої діяльності і знань про те, які можливо очікувати наслідки.

Важливою рисою творчої діяльності є вміння самостійно переносити знання та уміння в нову ситуацію, застосування нестандартного підходу, уникнення готових шаблонів. Якщо дитину постійно привчати засвоювати обсяг відповідних знань і навичок у готовому вигляді, то через деякий час вона стане не лише нездатною проявити особисті творчі здібності, а й взагалі не зможе їх розвивати.

На думку Б. Нікітіна [4] і багатьох інших педагогів, розвиток здібностей треба починати якомога раніше і головне — для цього найбільш ефективним буде діяльнісний підхід, який принципово відрізняється від звичного всім гностичного підходу (показу, розповіді, пояснення, повторення).

Кожен день люди виконують велику кількість дій, вирішують чимало завдань. Однак, незважаючи на зовнішнє їх розмаїття, а іноді і неможливість порівняння, їх можна розмежувати на дві категорії з позиції новизни — відоме це завдання (спосіб його вирішення) чи воно є новим.

Діапазон творчих завдань надзвичайно широкий за складністю — від знаходження несправності у пристрої чи рішення головоломки до розробки нової машини чи наукового відкриття. Однак за сутністю вони однакові: при їх розв'язанні відбувається акт творчості, знаходиться новий шлях або створюється щось нове. Тут якраз і стають актуальними такі якості, як спостережливість, уміння аналізувати, синтезувати, знаходити зв'язки і залежності, закономірності — все те, що разом складає творчі здібності (комплекс здібностей, що дозволяє за сприятливих умов більш успішно оволодіти творчою діяльністю і передбачає не лише засвоєння інформації, а й прояв інтелектуальної ініціативи щодо створення будь-чого нового) [8, 26].

Біологи вважають, що серед 15 млрд. клітин головного мозку людини активно працюють лише 3–5% [5]. Психологи також визнають, що людський мозок несе в собі велику, поки що далеко не використану надмірність природних можливостей. Отож, геніальність — це не відхилення, не аномалія людського розуму, а найвища повнота його прояву [6].

Відомо, що в генах закодовано багато з того, якою стане майбутня людина: і колір волосся, і колір шкіри тощо. Багато років науковці вважали, що здібності людини залежать від зачатків, мають ієрархічну структуру і є генетично обумовленими. Однак, на думку генетиків М. Дубініна та Ю. Шевченка, духовний, моральний розвиток не записано в генах, він фіксується в соціальній програмі, що передається шляхом виховання та ускладнюється і розвивається з кожним новим поколінням. Так формується, закріплюється, а за сприятливих умов і змінюється відповідна парадигма.

Виявляється, що можливість розвиватися не залишається незмінною. Мозок дитини становить при народженні лише 25% мозку дорослого. Особливо швидко він зростає і «дозріває» в перші місяці й роки життя: в 9 місяців зростає вдвічі, у 2,5 — втричі та до 7 років вже досягає 90%. Однак кількісне зростання мозку, інакше кажучи, кількість нових клітин та їх розміри порівняно мало залежать від характеру діяльності дитини, так само як у дуже розвинутих і тих, хто відстає у розвитку, об'єм голови значно не відрізняється. Якісні ж розбіжності, а звідси й різниця в мисленнєвій діяльності, можуть бути величезними [4]. В працях шведського нейробіолога Х. Хідена є суто біологічне підтвердження цьому: мозок потребує для свого повного розвитку, особливо на ранніх стадіях, не лише відповідного живлення, а й стимуляції. Нейрони, які позбавлені будь-якого з цих чинників, особливо стимулюючого навчального середовища, неспроможні формувати мережу волокнистих з'єднань. Вони перетворюються на так звані «порожні лантухи» і врешті-решт атрофуються.

Цікаво, що ні в кого не виникає питання: коли вчити дитину розмовляти, ніхто не розмірковує над тим, пора чи не пора починати говорити з нею. З дитиною просто розмовляють. Проходить 8–10 місяців і наступає момент, коли дитина каже перше слово. Умови для того, що б це відбулося, були забезпечені раніше, вони випереджували розвиток мови. Безперервно стимулювали його і «дозрівання» відповідних відділів мозку відбувалось успішно. Все це закономірно й для інших здібностей: заздалегідь створити для дитини середовище, з системою активної взаємодії, яка би стимулювала найбільш різноманітну творчу діяльність і поволі розвивалися б якраз ті здібності, що у відповідний момент можливо найбільш ефективно розвивати. У цьому сутність другої важливої вимоги ефективного розвитку творчих здібностей.

Саме при активній взаємодії учителя та учнів стає можливим розвиток творчих здібностей. При здійсненні такого підходу учитель орієнтується на емоційні прояви особистості під час творчої діяльності.

Як відомо, емоційна сфера пов'язана з мотиваційною та впливає на неї. Тут необхідно відзначити, що досягнення свідомо поставленої мети не унеможливлює попередження всіх об'єктивних наслідків розвитку, тому що вони тісно пов'язані з емоційними та мотиваційними проявами і базуються на суб'єктивних процесах, які відбуваються в свідомості й можуть бути непередбачуваними та змінними. Однак ці наслідки піддаються контролю з боку вчителя у процесі спільної, скоординованої діяльності.

Педагогічна практика доводить, що не відчувають у навчанні труднощів ті діти, які вже до школи мали високий рівень розвитку. Достатньо провести психолого-педагогічну діагностику малюків, що йдуть до школи, щоб зробити висновок про те, як вони будуть вчиться: ось ці будуть вчитися добре і легко, ці — посередньо, а ці — з великими труднощами; в одних є зачатки дослідників, в інших — ні; є такі, в котрих можна помітити творчий потенціал, в інших його не можливо виявити жодними способами.

Створення середовища, що сприяє випереджувальному розвитку дітей, спонукає їх до вирішення важких творчих завдань. З іншого боку, багато що залежатиме від того, що учням дозволяють робити самостійно, які рішення дитина приймає сама, — все це суттєво розширює світ уподобань, можливості пізнання дійсності і особистого прояву себе. Крім того, необхідне усвідомлення учителем (оскільки примус — є ворогом творчості) надання дітям свободи щодо вибору способів дії, а також сприяння прагненню робити щось разом і, звісно, разом радіти з учнями кожному кроку вперед, кожному успіху.

Усюди, де творчість перейшла в стадію «дієво перетворювального» знання, виникла необхідність не лише констатувати наявність творчих актів, осяянь, а й вивчити механізм творчості, проникнувши в його сутність. В дослідженнях з психології творчості значну частину цього механізму становить процес, що відбувається всередині суб'єкта та пояснюється внутрішнім змістом його дій. Саме тут, при переході від однієї дії до іншої, незалежно від опрацьовування цього питання в різних психологічних школах, констатується, що під час творчого акту рух від фази до фази позбавлений плавності. Такий рух вимагає постійного відходу від стереотипу, який найчастіше перетворюється в бар'єр на шляху до створення нового, переходу на новий рівень осмислення нестандартної ситуації. Здатність подолати бар'єр і вийти за рамки стереотипу є невід'ємною якістю творчої особистості.

Науковці визначають бар'єр як «перешкоду», «мотив, що перешкоджає виконанню певної діяльності», «детермінуючий чинник динаміки діяльності на різних її етапах». При вивченні бар'єрів у творчості визначаються наступні їх види:

а) за широтою і специфікою діяльності: пізнавально-психологічний (Б. Кедров); ціннісно-орієнтаційний, невизначеності, предметно-перетворювальний і дефіциту інформації (Р. Шакуров); «невіри у власні сили», «функціонально розумові» і семантичні (А. Антонов);

б) за характером прояву: внутрішні і зовнішні бар'єри (Т. Дембо); перцептивні, інтелектуальні і емоційні перешкоди (А. Холл); особистісні і організаційні перешкоди творчості (П. Хілл). Підкреслюється, що бар'єр є перешкодою досягнення мети, який призводить до внутрішніх конфліктів, фрустрації (Т. Дембо). Виникнення психологічних бар'єрів пов'язано з невірою у власні сили, надмірною орієнтацією на авторитети (А. Антонов, В. Мухортов), а подолання бар'єру відбувається з використанням підказки, випадкової асоціації або «трампліна» (К. Дункер, Б. Кедров, Я. Пономарьов), причому цей процес подолання йде за участю емоційно-вольової, пізнавальної та операційно-поведінкової складових особистості (Р. Шакуров).

Все це можливо пояснити тим, що творча діяльність приваблює людей, що подолання великих труднощів може принести і більше радощів. А такі радощі є радощами найвищого порядку — подолання, відкриття творчості. Ця закономірність у найвищому ступені симптоматична, адже ми живемо у XXI ст., в час небаченої досі інформаційно-комунікаційної революції.

Б. Кедров визначив поняття «пізнавально-психологічний бар'єр» для характеристики перешкоди, що виникає в мисленні дослідника та має одночасно психологічний і логічний (пізнавальний) характер. Такий бар'єр необхідний, оскільки є формою розвитку наукової думки для утримання її тривалий час на актуальному для особистості рівні, допомагаючи тим самим підготувати перехід на наступний, більш високий ступінь загальності.

Подолання пізнавально-психологічного бар'єра є одним із механізмів зміни парадигми. Після виконання пізнавальної функції пізнавально-психологічного бар'єра він її «гальмує» і з форми розвитку наукової думки перетворюється на її кайдани. Подолання цього бар'єра становить суть наукових відкриттів (при цьому про відкриття говоримо з урахуванням діалектики великого і малого). Як інструмент дослідження науково-технічної творчості Б. Кедров запропонував пізнавально-психологічну схему творчого процесу, вивчення і розуміння якої дає вчителеві уявлення про емоційний стан школяра в контексті регулюючої ролі емоцій в творчої діяльності, поведінці, відносинах особистості.

«Ретрохарактер» усіх текстів книг для початкової й основної школи, «класицизм» предметів старшої школи є спадком віддаленого минулого. Він формує надмірний розрив між формальною освітою й тим життям, яким живуть учні та студенти», — так щодо означеної проблеми висловлюється К. Корсак [11].

Ще навчаючись у середній школі і вивчаючи із задоволенням предмети природничо-математичного циклу, більшість учнів відчувають нелогічність переходу між вивченням, наприклад, в курсі фізики розділів механіки, молекулярно-кінетичної теорії, квантової фізики. Здавалось неможливим з'ясувати, чому фізичні закони макросвіту не діють на мікрорівнях. Вивчення атома на прикладі планетарної системи Бора не може відображати реальну взаємодію електронів та ядра атома. Так, у мегасистемах, наприклад, Сонячній, взаємодія відбувається за іншими законами. Отже, на власному досвіді, ще не знаючи поняття «пізнавальний бар'єр», відбувається зміна парадигми мислення.

Відтак, вирішення складних завдань з курсів хімії, фізики, математики, одержання суб'єктивно нових знань на рівні творчого продукту надає змогу розвивати творчі здібності, адже поняття «творчі здібності» пов'язане зі зміною парадигми. Пошук нових шляхів вирішення проблеми є характеристикою як парадигми, так і творчих здібностей.

Надзвичайно важлива вимога успішного розвитку творчих здібностей полягає у характері творчого процесу, який вимагає максимальної напруги сил. Здібності розвиваються тим успішніше, чим частіше в своїй діяльності людина досягає «стелі» власних можливостей і піднімає цю «стелю» все вище і вище. Це добре знають, наприклад, спортсмени, які завжди намагаються на тренувальних зустрічах змагатися з сильними і навіть сильнішими за себе суперниками.

Парадоксально, що найбільш яскравий приклад здійснення вимоги максимального напруження сил можливо продемонструвати, коли дитина вже повзає, однак ще не почала розмовляти. Процес пізнання світу в цей час відбувається дуже інтенсивно, адже досвідом дорослих не скористаєшся — пояснити щось такій малечі ще нічого не можна. В цей час дитина більш ніж коли вимушена займатися творчістю, вирішувати багато для неї абсолютно нових завдань, самостійно і без попереднього навчання (якщо звісно, дорослі дозволяють це робити, а не вирішують за дитину).

Якщо спостерігати за дитиною під час того, як вона робить, на перший погляд, прості дії, то помітно, як напружено та зосереджено працює її розум і як швидко він розвивається при цьому. Саме ця інтенсивна розумова діяльність дає змогу немовляті в найкоротший термін перетворитись у невтомну «чомучку». Також тут можна не побоюватися перенапруги та перевтоми, якщо дотримуватись ще однієї важливої вимоги, про яку вже згадувалось раніше: дитині треба надавати якомога більше свободи у виборі діяльності, чергуванні справ, тривалості занять будь-якою справою, виборі засобів діяльності. Бажання дитини, її інтерес, емоційний підйом є справжнім гарантом того, що велика напруга для її розвитку буде продуктивною.

Однак надана дитині свобода не тільки не виключає, а, навпаки, передбачає ненав'язливу, розумну, доброзичливу допомогу дорослих, що є дуже важливою умовою успішного розвитку творчих здібностей. Найскладніше тут полягає в тому, щоб не перетворити свободу у безкарність чи потурання, а допомогу — в підказку. Не можна робити за дитину те, що вона сама може зробити, думати за неї, коли вона сама може додуматися.

У зв'язку з унікальністю цього явища і його масштабністю для розуміння парадигмального моделювання в аспекті розвитку творчих здібностей не можна користуватися лише результатами вузько-прикладних досліджень. Суто педагогічних, психологічних, соціологічних, культурологічних, економічних та інших підходів, на нашу думку, тут явно недостатньо. В цьому разі виникає потреба в істинно «синтетичному», а не тільки комплексному підході. З цих позицій акмесинергетичний підхід у розумінні вдосконалення

розвитку (закону акмеології) і нової теорії самоорганізації (синергетики), розуміння основних законів розвитку наповнюється новим змістом і пояснюється необхідністю підкреслити все те нове, що дала наукова думка для практичного застосування. Акмесинергетичний підхід передбачає зв'язок всіх педагогічних, психологічних, соціологічних, культурологічних, економічних, політологічних та інших досліджень у цілісну концепцію філософії освіти.

Будь-яка спроба при аналізі сутності застосування парадигмальних моделей, відхилитися від обговорення ключових проблем освіти прирікає дослідження парадигм на вузькість науково-дослідного кругозору. Разом із тим фрагментарно-аналітичний підхід з його вузьким емпіризмом побудови технологій став дуже популярним на межі XX–XXI ст. Незадоволеність таким підходом справедливо відзначається однаково як видатними представниками гуманітарних, так і природничих наук [9; 10].

Звісно, складність вивчення зазначеної проблеми пояснюється труднощами, що постають на шляху її вирішення. Подолання цих труднощів вимагає суттєво нової наукової методології. Оскільки парадигмальне моделювання завжди асоціюється з соціальною самоорганізацією, а загальна теорія соціальної самоорганізації тісно пов'язана з суттєво новою синергетичною філософією, то для кваліфікованої відповіді на весь комплекс поставлених вище питань потрібен аналіз суті парадигмального моделювання в професійній підготовці майбутніх учителів не з будь-якої точки зору, а з точки зору акмесинергетичного підходу в аспекті розвитку творчих здібностей.

Основний висновок полягає у визнанні за процесом парадигмального моделювання статусу системного об'єкта на основі аналізу: взаємозв'язків його структурних елементів; механізмів інтеграції в оточуюче полісистемне освітнє середовище; умов забезпечення цілісності функціонування в контексті множинних системних проекцій; ієрархічної побудови системи освіти; шляхів забезпечення дієвості, узгодженості всіх рівнів (горизонтальний – вертикальний), засобів аналізу і модернізації стану системи (цілепокладання, зміст, структура). Це дасть змогу виявити нові ракурси його застосування щодо розвитку творчих здібностей, саморозвитку, самореалізації молодого покоління.

ЛІТЕРАТУРА

1. Новиков А. М. Профессиональное образование в России. — М., 1997.
2. Баркер Дж. Парадигмы мышления: Как увидеть новое и преуспеть в меняющемся мире / Пер. с англ. — М.: Альпина Бизнес Брукс, 2007. — 187с.
3. Лауреаты Нобелевской премии: Энциклопедия / Пер. с англ. — М.: Прогресс, 1992.
4. Никитин Б. П. Ступеньки творчества, или Развивающие игры. — 3-е изд., доп. — М.: Просвещение, 1990. — 160 с.
5. Савельев С. Энергетический подход к эволюции мозга // Наука и жизнь. — 2006. — № 11.
6. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. — 9-е изд. — СПб.: Питер, 2005. — 940 с.
7. Дубинин Н. П. Избранные труды. Том 4. История и трагедия советской генетики. Философские проблемы генетики. — М.: Наука, 2002. — 408 с.
8. Семенова А. В. Професійна діяльність учителя з розвитку творчих здібностей старшокласників на уроках природничо-математичного циклу: Дис. ... канд. пед. наук. — Одеса, 2001. — 288 с.
9. Friedman T. Understanding Globalization. The Lexus and the Olive Tree. — N. Y. 2000. — P. 28.
10. Тоффлер Э. Третья волна. — М., 1999. — 224 с.
11. Корсак К., Косенко О. Особливості наноміфів // Науковий світ. — 2007. — № 8. — С. 5–6.

Віктор БЕРЕКА

СТАНОВЛЕННЯ СИСТЕМИ НАУКОВИХ ПОГЛЯДІВ НА ПРОБЛЕМУ РОЗВИТКУ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ

У статті розглядається еволюція розвитку поняття «управлінська компетентність» як основа розробки системи сучасних поглядів на вказану проблему.

Радикальні зміни парадигми освіти повинні охопити всі сфери педагогічної галузі — від методології до конкретних технологій і методів, щоб людина, оцінюючи своє місце в світі та рівень реалізації життєвого сенсу, на кожному етапі була задоволена своїм життям [1, 48].

Фундаментальні положення про необхідність навчання і виховання майбутніх управлінців знаходимо ще в соціально-політичних доктринах античної філософії. Заслуговує на увагу ґрунтовна праця Платона «Держава», в якій стверджується, що для того, аби стати здатним до управління, недостатньо природних задатків і здібностей, а потрібне також особливо спрямоване виховання і навчання. При цьому для визначення здатності до управління необхідні найвищі, найсуворіші критерії [2, 386].

Доречно відзначити, що існуюча нині система вимог до професійних управлінців мало чим відрізняється від системи Платона. Сучасні вітчизняні та зарубіжні дослідники, як і їх древні колеги, називають обов'язковими складниками кваліфікованого менеджера ґрунтовну загальну освіту, широку професійну підготовку і високий освітньо-культурний рівень, уміння швидко поновлювати і поповнювати знання [3, 26].

На нинішню потребу ринку праці швидко відгукнулись заклади освіти, де навчання менеджменту розвивається дуже швидкими темпами. Ділове управління стає більш популярним серед студентів, зростає якість навчання, розробляються і запроваджуються нові дисципліни та навчальні курси, відкриваються нові ВНЗ, які орієнтуються на світові стандарти навчання [4, 38].

Цю естафету підхопили науковці, їхній інтерес до проблеми підготовки фахівців з управлінської діяльності останнім часом значно розширився. Питаннями формування і розвитку управлінських якостей керівників навчальних закладів займалися, зокрема, М. Байрамуков, Л. Даниленко, Г. Данченко, Г. Дмитренко, Г. Єльнікова, Б. Жебровський, Л. Каращук, О. Кощинець, М. Кривко, В. Маслов, Т. Панчук, В. Пекельна, Н. Селіверставова, Е. Тонконогов, Г Федоров, В. Шенкунова й ін.

Отримання знань про управлінську діяльність стає необхідністю навчального процесу старшокласників, про що свідчать дослідження Л. Парошенко, Н. Солоненко, Т. Ситановської.

Проведений аналіз психолого-педагогічної літератури дає змогу зробити висновок, що проблема підготовки компетентних управлінців турбувала людство не одне століття. На кожному етапі розвитку суспільства до них висувалися специфічні вимоги згідно з часом і економічною ситуацією, які були поштовхом для організації навчання та накопичення управлінського досвіду. Кожне нововведення в управлінську практику було враховано, осмислено і використано у навчальних ситуаціях. Тому впевнено можна говорити, що сучасний менеджмент інтегрує у собі збагачені роками управлінські знання, уміння, досвід, традиції. Наша думка підкріплена дослідженнями сучасних науковців (В. Бурма, Л. Калініна, Т. Михайленко), які вказують, що «знання і розуміння ролі історичного розвитку теорії менеджменту важливі для практичної діяльності управлінців сучасності» [5, 63].

Метою статті є зосередження уваги на еволюційному розвитку поняття «управлінська компетентність» як основи вироблення системи сучасних поглядів на це питання.

Аналіз наукових джерел дає змогу визначити основні етапи формування поняття «управлінська компетентність». Ця періодизація пов'язана з виникненням і розвитком науки управління, на яку впродовж XX ст. суттєво вплинули управлінські школи та управлінські підходи.

Перший етап (до 90-х років XIX ст.) характеризувався відсутністю наукових поглядів на систему управління, а тому й на процес навчання управлінців. І хоча державному управлінню на цьому етапі з боку передової інтелігенції приділялась значна увага, остання стосувалася здебільшого військової справи, розвитку торгівлі та вдосконалення ведення сільського господарства. Особистість же управлінця залишалася поза увагою.

Києво-Могилянська академія впродовж багатьох десятиліть визнавалася центром освіти й управлінської думки в Україні, однак процес викладання в ній не був спрямований на здобуття глибоких знань у сфері економіки, хоча вже тоді назріла гостра потреба у компетентних управлінцях для державної служби і великих промислових підприємств. Ця проблема почала вирішуватися після 1809 р., коли був прийнятий «Указ о новых правилах производства в чины по гражданской службе», в якому головним принципом просування службовими сходинками була не вислуга років, а «дійсні заслуги і відмінні пізнання» [6, 49]. Відтоді право на отримання професії тогочасного управлінця в державній сфері мали лише ті чиновники, які пройшли курс навчання в університеті і склали іспит за спеціальною програмою.

Участь у діяльності державного апарату людей освічених, спеціально підготовлених до сумлінного виконання державної служби мала забезпечити введення перетворень без

революційних вибухів і потрясінь. Освічені чиновники повинні були для розкриття потенціалу кожної особистості забезпечити створення і підготовку умів [7, 49].

У XIX ст. із початком індустріального розвитку управлінська проблематика поступово почала просуватися у структури мікрорівня. Під менеджментом тоді розуміли контроль над реалізацією запланованого, а адміністрування, за висловом російського дослідника Е. Уткіна, стало трактуватись як процес формування загальних цілей і політики компанії [8, 14]. Із зростанням обсягів промислового виробництва сфера діяльності управлінців розширилась і нарешті була визнана провідною, про що свідчать історичні джерела. З цього часу необхідність управлінської освіти стала загальновизнаною.

У 1881 р. фінансист і промисловець із Філадельфії Дж. Вартон виділив 100 тис. доларів університету Пенсільванії для відкриття відділення, де молодь мала би змогу отримати освіту і знання для кар'єри у менеджменті. На його думку, вища освіта необхідна менеджерам так само, як і лікарям, юристам та іншим фахівцям. Нове відділення університету в Пенсільванії, яке згодом було названо школою, розробило програми для підготовки фахівців у сфері бізнесу, що включали такі курси, як «Принципи кооперації", «Господарське право», «Природа резервів та облігацій», «Причини паніки та грошових криз», «Ораторське мистецтво», «Проблеми страйків» тощо. Тривалий час школа менеджменту Дж. Вартона була єдиною, допоки у 1898 р. університети в Чикаго і Каліфорнії не організували свої бізнес-школи. В XX ст. цей процес набув значного поширення, вийшовши далеко за межі Америки [6, 117].

Другий етап (90-і роки XIX ст. – 30-і роки XX ст.) характеризується новими підходами до управлінської діяльності завдяки появі школи наукового управління й адміністративної (класичної) школи. У цей період на розвиток професійного менеджменту мали вплив наукові праці Ф. Тейлора, Г. Ганнта, Ф. і Л. Гілбертів, Г. Емерсона, Г. Форда, А. Файоля, Л. Урвіка, цінні ідеї яких система сучасної менеджмент-освіти використала у запроваджених навчальних курсах «Основи менеджменту», «Економіка праці і соціально-трудові відносини», «Виробничий менеджмент», «Управління ресурсами і витратами» й ін.

Засновником школи наукового управління вважається Ф. Тейлор. Він запропонував наукову систему знань про закони раціонального управління, з яких починалось ознайомлення студентів — майбутніх менеджерів — зі своєю професією. Одним із чотирьох наукових принципів, встановлених Ф. Тейлором, є «відбір ... менеджерів на підставі наукових критеріїв, їх профвідбір і профнавчання». Цим підкреслюється важливість ретельного відбору кандидатів на управлінську посаду і цілеспрямованого професійного навчання як невід'ємного компонента раціональної організації виробничого процесу [9].

Послідовник Ф. Тейлора, американський учений Г. Емерсон сформулював 12 принципів управління, які забезпечують зростання продуктивності праці. Третім принципом він називав «компетентну консультацію професіоналів і удосконалення процесу управління на основі їх рекомендацій» [8, 87]. «Дуже важливо мати хоча б небагато фахівців, — говорить вчений, — наділених інтуїцією, спостережливістю, розумінням, з одного боку, і всім багатством фізіологічних, психологічних і антропологічних наукових знань, з іншого. Лише такий фахівець може дати ... справді компетентну пораду» [8, 93].

Це підтвердилось надалі значною кількістю наукових досліджень, які нині становлять окрему сферу системи менеджменту. Загалом школа наукового управління виробила такі вимоги до професіоналізму менеджерів: знання способів диференціювання оплати праці робітників; уміння формувати завдання та розподіляти заохочення і премії; знання основ оперативного управління і календарного планування діяльності підприємства; кваліфікований підхід до управління кадрами, їх науковий підбір, розстановка та підтримка; знання суті продуктивності праці і принципів її підвищення; система знань про якість виробів, забезпечення постійної уваги до якості, розвиток сервісної мережі; знання управлінської функції координації, процедури досягнення цілей; уміння управляти запасами і здійснювати контроль над виплатами; нормування і графічне відображення виконаних робіт.

Дещо по-іншому розуміли управлінську компетентність менеджерів представники адміністративної (класичної) школи менеджменту. Її засновник А. Файоль негативно ставився до впровадженої системи підготовки керівних кадрів для промисловості, доводячи, що адміністративні здібності не можна розвинути шляхом тільки однієї інженерно-технічної науки,

і наголошував на необхідності включення у навчальні плани інженерних ВНЗ спеціальних курсів з адміністрування [7, 186]. Менеджеру, вказував він, повинні бути властиві такі моральні якості, як «свідома, тверда, наполеглива воля, активність, енергія і, в деяких випадках, відвага, мужність, відповідальність, почуття обов'язку, турбота про загальні інтереси» [10, 41].

Значення адміністративної школи менеджменту для сучасної управлінської і педагогічної свідомості полягає в тому, що її представниками суттєво доповнено перелік професійно важливих якостей менеджера, а саме: усвідомлення управлінської діяльності як універсального процесу, що складається з декількох взаємопов'язаних адміністративних операцій — планування, організації, мотивації, координації, контролю, знання універсальних принципів управління й особливості їх застосування у практичній роботі.

Третій етап (30–60-і роки XX ст.) характеризується виникненням і розповсюдженням ідеї психологічної підготовки менеджерів до професійної управлінської діяльності. На розвиток цього напряму мали вплив праці Г. Мюнстерберга, М. Фоллетт, Е. Мейо, Р. Лайкерта, Д. Макгрегора, А. Маслоу, віднесені до школи людських відносин і «поведінкових наук». Узагальнення матеріалів представників наукових шкіл свідчить, що компетентний управлінець повинен використовувати у своїй діяльності досягнення психології і соціології, знати умови й організацію праці; враховувати психологічні явища у групах, індивідуальні потреби, цілі, мотиви; виявляти мотивацію до праці; уміти здійснювати відбір кадрів, визначати їх сумісність і професійні здібності.

Такі вимоги до менеджерів зумовили необхідність формування додаткової складової управлінської компетентності — здатності до комунікацій всередині колективу. Ідея комунікативної підготовки в сучасних умовах втілена у запровадженні навчальних курсів «Психологія управління», «Управління персоналом», «Етика ділових стосунків».

Четвертий етап (від 60-х років XX ст. – до сьогодні) характеризується виникненням окремих підходів до управлінської діяльності, які широко використовуються в сучасній науці і практиці. Знання кожного з наведених нижче підходів, як показує практика, є затребуваним для сучасного управлінця, а тому управлінська компетентність менеджера не буде повністю сформованою, якщо не дати наступних знань:

– із кількісного підходу*:* статистики і теорії ймовірності для визначення методів контролю над якістю; методів лінійного програмування для полегшення вибору напряму діяльності з урахуванням певних обмежень; теорії черговості для балансування вартості і часу експлуатації обладнання; теорії ігор для кращого розуміння стратегії конкурентів; комп'ютерних програм для моделювання надходження капіталу і побудови різноманітних кількісних моделей [6, 226];

– із процесного підходу*:* змісту управління як єдиного процесу впливу на організацію; послідовність виконання процесів планування, організації, мотивації, контролю; методології проектування автоматизованої системи управління;

– із системного підходу*:* зміст взаємопов'язаних частин організації як системи; методів дослідження впливу навколишнього середовища на організацію; методологію стратегічного управління; суті синергетичного ефекту;

– із ситуаційного підходу*:* правильного інтерпретування ситуації і визначення факторів, найбільш важливих для отримання бажаного результату; змісту й особливостей прийняття управлінських рішень на основі виявлення сукупності ситуаційних факторів; уміння передбачати в конкретних ситуаціях позитивні і негативні наслідки.

Зроблений нами аналіз наукової літератури з розвитку управлінської думки і формування образу «професійного менеджера» дає підстави узагальнити, що цей образ інтегрує в собі значну частину управлінських надбань минулого і вимоги сьогодення, оскільки управлінська сфера — найбільш чуттєва до змін макросередовища й умов діяльності мікроструктур.

У сучасних умовах для зведення інформації про управлінську компетентність менеджера і врахування зростаючих вимог до нього повинна бути створена динамічна модель компетентності, яка містила би набір професійно значущих знань, умінь і навичок. Однак огляд психолого-педагогічних джерел доводить складність систематизації положень про професійну компетентність управління, що пов'язано з відсутністю цілісної та узагальненої системи функцій менеджера, а це, безперечно, є підставою для визначення посадових і професійних обов'язків такого фахівця. Для виконання цього важливого завдання, на нашу думку, потрібно:

– зрозуміти та визначити специфіку вимог (соціальних, нормативних, ринкових, особистісних), що висуваються до фахівця з менеджменту залежно від рівня підготовки і галузі, в якій він буде працювати;

– вибрати групу характеристик, що визначають структуру моделі компетентності менеджера, і скласти перелік показників, які входять до цих груп;

– врахувати принципи, на яких базується управлінська компетентність; фактори, що визначають її зміст; виокремити рівні та визначити характеристики управлінської компетентності для кожного з них;

– визначити джерела надходження інформації про сучасні вимоги до професіоналізму фахівців з менеджменту;

– своєчасно коригувати модель управлінської компетентності в зв'язку з розвитком та удосконаленням зазначених вимог.

Отже, формування системи наукових поглядів на розвиток управлінської компетентності менеджерів – це тривалий процес взаємодії науковців, педагогів і менеджерів-практиків з метою нагромадження, узагальнення і систематизації знань про сучасні вимоги до цієї категорії фахівців, а також вироблення дієвого механізму впровадження відповідних надбань у навчальний процес.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вебер М. Исследование по методологии науки. Ч.1. — М.: ИНИОН, 1980. — 202 с.
2. Савенкова М. Е. Управленческая компетентность в социально-политических доктринах античной философии // Сборник научных трудов ДонГАУ: Социально-гуманитарные проблемы менеджмента: Серия «Государственное управление». Т. IV. Вып. 19. — Донецк: ДонГАУ, 2003. — 493 с.
3. Библиотека управляющего персоналом: мировой опыт. Профессиональная ориентация, подготовка и оценка персонала: обзорная информация / Сост. В. И. Яровой; Под ред. Г. В. Щекина. — К.: МАУП, 1995. — 120 с.
4. Бутченко Л. В., Ткаченко Е. Г. Особенности формирования устойчивости потенциальных качеств менеджеров в высшей школе // Сборник научных трудов ДонГАУ: Социально-гуманитарные проблемы менеджмента: Серия «Государственное управление». Т. IV. Вып. 19. — Донецк: ДонГАУ, 2003. — 493 с.
5. Калініна Л., Михайленко Т., Бурма В. Історичний контекст розвитку теорій менеджменту // Освіта і управління. — 2003. — Т. 6. — № 2. — С. 63–72.
6. Кредисов А. И. История учений менеджмента. — К.: ВИРА-Р, 2000. — 336 с.
7. История менеджмента: Учеб. пособие / Под ред. Д. В. Валового. — М.: ИНФРА-М, 1997. — 256 с.
8. Уткин Э. А. История менеджмента. — М.: Тандем, ЭКМОС, 1997. — 224 с.
9. Тейлор Ф. У. Принципы научного менеджмента. — М, 1991.
10. Гастев А. К. Как надо работать: Практическое введение в науку организации труда. — М., 1972.

Оксана ГУБАШ

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Розглянуто проблему впровадження інноваційних технологій навчання у систему післядипломної освіти педагогічних кадрів з точки зору забезпечення покращення ефективності управління процесом навчання. Обґрунтовано доцільність першочергового застосування сучасних технологій навчання у процесі підвищення фахового рівня вчителів іноземної мови.

У пошуках ефективних шляхів формування та вироблення стратегії мовної освіти педагогічна наука звертається до різних джерел та залучає сучасні інноваційні засоби, в тому числі засоби інформаційних технологій. Використання останніх у педагогічних ВНЗ формує в учителя перспективну орієнтацію на забезпечення цих технологій у майбутній професійній діяльності, забезпечує для нього вибір сучасних методичних прийомів і технологій надання знань, прийомів управління навчально-виховним процесом. Відповідно розробляються нові освітні, освітньо-професійні та освітньо-наукові програми навчання слухачів, на основі яких базується система освіти [3].

Враховую необхідність забезпечення високого рівня навчання у ВНЗ, особлива увага повинна надаватися професійній підготовці вчителів, постійному вдосконаленню їхньої педагогічної

майстерності. Знання, навички та вміння вчителя не стануть надбанням учнів, якщо він не володіє теорією і практикою навчання, в основу яких покладено досягнення сучасної науки [2].

Становлення інформаційного суспільства потребує від системи освіти адекватності динамічним змінам, що відбуваються в природі і суспільстві, усьому навколишньому середовищу людини, зростаючому обсягу інформації, стрімкому розвитку нових інформаційних технологій. У зв'язку з цим на зміну парадигми «підтримуючої» чи «просвітительської» освіти прийшла інноваційна парадигма освіти, найважливішою складовою якої є ідея «освіти впродовж усього життя» або безупинної освіти [5].

Система педагогічної освіти, спрямована на перспективу, повинна надати учителям, можливість отримання необхідних знань та вмінь, які дозволять орієнтуватися в сучасному інформаційному просторі, ефективно застосовувати засоби та методи доступу до інформаційних ресурсів і комунікацій, розвитку та практичного використання сучасних педагогічних технологій та методик навчання [9].

Концептуальні підходи до рівня професійної підготовки вчителів у закладах післядипломної освіти (ЗПДО) базуються на результатах вивчення та аналізу структури соціальної та професійної діяльності вчителів, на вимогах, відповідно до яких визначається зміст програми навчання майбутніх вчителів у педагогічних ВНЗ, тобто педагогічні умови підготовки вчителя в поєднанні з відповідними практичними підходами до їх реалізації.

Сучасні інформаційні технології є основою процесу інформатизації освіти, реалізація якого забезпечує:

– поліпшення якості навчання шляхом більш повного використання доступної інформації;

– підвищення ефективності навчального процесу на основі його індивідуалізації та інтенсифікації;

– розробку перспективних засобів, методів і технологій навчання з орієнтацією на розвиваючу, випереджальну і персоніфіковану освіту;

– інтеграцію різних видів діяльності (навчальної, навчально-дослідницької, методичної, наукової, організаційної) у рамках єдиної методології, що ґрунтується на застосуванні інформаційних технологій;

– підготовку учасників освітнього процесу до життєдіяльності в умовах інформаційного суспільства;

– підвищення професійної компетентності і конкурентоспроможності майбутніх фахівців різних галузей;

– подолання кризових явищ у системі освіти [8].

Вищезазначене стосується також системи підвищення кваліфікації працівників освітньої галузі, яку 86,3% респондентів проведеного дослідженням визнали дуже недосконалою та такою, що потребує змін. Вдосконалення доцільно проводити передусім у напрямку покращення доступу до навчальної інформації, модернізації організаційних форм навчання. З даними В. Олійника, 47,95% опитуваних висловили побажання вчитися через глобальну мережу Інтернету, а 8,22% — через систему дистанційного навчання [11].

На користь тези про необхідність впровадження інноваційних технологій навчання у систему післядипломної освіти (ПДО) можна також навести дані про те, що нині у розвитку процесу інформатизації освіти виявляються наступні тенденції:

– формування системи безупинної освіти як універсальної форми діяльності, спрямованої на постійний розвиток особистості протягом усього життя;

– створення єдиного інформаційного освітнього простору;

– активне впровадження нових засобів і методів навчання, орієнтованих на використання інформаційних технологій;

– синтез засобів і методів традиційного та комп'ютерного навчання;

– створення системи випереджальної освіти [5, 7].

Варто вказати на соціальні наслідки процесу інформатизації освіти. Використання інформаційних технологій у навчальному процесі істотно змінює роль і місце викладача та суб'єкта навчання. Зміна засобів і методів навчання призводить до необхідності коригування змісту навчальної діяльності, яка стає усе більш самостійною і творчою, сприяє реалізації

індивідуального підходу [4]. Різкий стрибок у розвитку комп'ютерної техніки, телекомунікацій і програмного забезпечення сприяв упровадженню в навчальний процес таких технологій, як мультимедіа- та гіпертекстові технології, Інтернет-технології, педагогічно доцільне використання котрих сприяє створенню навчального середовища нового типу, комплексному розвитку особистості і здібностей людини.

У навчальному середовищі, основою якого є сучасні засоби і технології навчання, змінюється зміст діяльності викладача, котрий стає співрозробником нової технології навчання, що, з одного боку, підвищує його творчу активність, а з іншого — вимагає високого рівня технологічної і методичної підготовленості. З'явився новий напрямок діяльності педагога — розробка інформаційних технологій навчання і програмно-методичних навчальних комплексів [9].

Суперечності між вимогами до рівня фахової підготовки вчителів і неможливістю сучасного ефективного забезпечення управління цим процесом в рамках існуючої системи ПДО є підставою, щоб вважати пошук нових моделей управління цією освітою актуальною проблемою, а дослідження, спрямовані на пошуки шляхів її вирішення, — такими, результати яких можуть бути використані для наукового обґрунтування розробки, створення та впровадження нових, більш ефективних, організаційних форм, методів і засобів навчання у системі ПДО.

Як показує аналіз літературних джерел, змісту і спрямованості навчальних сайтів в Інтернеті, проблема безперервного навчання з метою підвищення фахового рівня учителів недостатньо розроблена. Практично відсутнє наукове обґрунтування спрямованості і змісту цього навчання, не визначені цілі навчання, ефективне досягнення яких можливе з використанням систем та засобів дистанційного навчання [2; 4; 7; 3; 11]. Системи дистанційного навчання, що функціонують в Інтернеті, не можуть бути визнані придатними для досягнення зазначених цілей, оскільки:

- зміст навчання не завжди відповідає потребам учителів у підвищенні їхнього фахового рівня;
- засоби навчання, запропоновані для використання суб'єктові навчання, не завжди доступні для нього;
- управління процесом навчання недостатньо ефективне і не забезпечує обов'язкового досягнення цілей навчання.

Разом з тим завдання забезпечення неперервного інтенсивного та ефективного фахового вдосконалення і самовдосконалення вчителів не можуть бути вирішені з використанням традиційних форм курсової перепідготовки, оскільки:

- періодичність проходження навчання не забезпечує дійсно неперервної освіти;
- короткочасне навчання, яке здебільшого проводиться у різнорівневих групах, не є ефективним для формування (або поновлення, вдосконалення) умінь і навичок, специфічних для вчителя;
- ускладнене створення іншомовного середовища для активної діяльності кожного суб'єкта навчання у ньому.

Досвід застосування засобів інформаційно-комунікаційних технологій в навчанні іноземних мов свідчить, що в останні роки університети різних країн звернули увагу на можливості вказати технологій для цілей навчання на відстані (дистанційного навчання), в тому числі післядипломного навчання вчителів. На відміну від різних форм заочного навчання, дистанційне навчання забезпечує можливості:

- оперативного передавання будь-якого обсягу та виду інформації (візуальної, звукової, текстової, графічної) на будь-які відстані;
- збереження інформації в пам'яті персонального комп'ютера протягом потрібного часу;
- організації телекомунікаційних проектів, у тому числі й міжнародних.

Важливою є проблема застосування засобів інформаційних технологій та Інтернету як складових системи навчання у ЗПДО вчителів іноземних мов з метою залучення випускників системи до впровадження ними цих засобів у навчально-виховний процес опанування іноземних мов.

Дистанційне навчання іноземних мов має свою специфіку, зумовлену тим, що передбачає навчання різних видів мовленнєвої діяльності та дозволяє слухачам працювати в тому темпі, який властивий їхньому характерові.

Ефективною формою підготовки вчителів, на думку деяких фахівців, у цьому разі може бути дистанційно керована самоосвіта. Завдання дистанційно керованої самоосвіти — спонукати людину нестандартно мислити, генерувати ідеї, домагатися їх виконання, створюючи для цього можливості і творчо використовуючи обставини. Методика «Дистанційно керованої самоосвіти» вперше у світовій практиці розроблена та впроваджена в Канаді [6]. Особливість дистанційно керованої самоосвіти в тому, що вона (за допомогою Інтернету й інших засобів інформації) передбачає розвиток навичок самостійного мислення, пошуку власних ідей, здатності ефективно діяти за будь-яких обставин. Запровадження цієї методики підвищує рівень компетенції, надає можливість реалізувати власні, часто нестандартні шляхи вирішення проблем, набувати професійних навичок, тобто відбувається становлення творчої особистості.

Дистанційно керована самоосвіта вчителів тим докорінно відрізняється від нині діючих семінарів, курсів післядипломної перепідготовки вчителів та ін., що суб'єкт навчання може самостійно формувати траєкторію власного навчання, зважаючи на власний досвід навчальної діяльності (як у ролі учня, так і в ролі вчителя).

Засоби інформаційних технологій надають вчителям іноземних мов змогу віддаленого доступу до інформації. Якщо у великих містах вони мають можливість спілкування з носіями мови, перегляду фільмів мовою оригіналу, участі в міжнародних проектах, то у невеликих населених пунктах однією із найсерйозніших проблем навчання іноземних мов, підвищення рівня знань і розвитку мовленнєвих навичок є проблема мовного середовища, оскільки «живе» спілкування з носіями мови неможливе. Перед керівниками освіти та вчителями іноземної мови, зокрема сільських шкіл, найгострішою стоїть проблема хоча б доступу до світового досвіду в цій галузі.

Частково проблема може бути вирішена за допомогою засобів Інтернету: використання електронної пошти для листування учителями (і учнями) інших країн; створення та проведення спільних телекомунікаційних проектів; участь у різноманітних конкурсах і олімпіадах, текстових і голосових чатах; організація публікації творчих робіт учнів на освітніх і художніх сайтах і одержання відгуків на них з усіх країн світу. При цьому створюється не імітація спілкування, а йде цікавий діалог двох або кількох культур. Якщо проекти торкаються країнознавчого аспекту, то розширюються загальні знання школярів, зростає зацікавлення не тільки у вивченні іноземної мови, а й інших предметів. Участь у телекомунікаційних конкурсах, олімпіадах, тестуванні надає можливість одержати об'єктивну оцінку знань, самоствердитися, підготуватися до іспитів, участі в інших видах конкурсів та олімпіад. При виконанні подібних проектів відсутній негативний психологічний момент, відчуття страху, властивого особі з недостатнім рівнем сформованості мовленнєвих навичок у реальних ситуаціях.

Для вчителя іноземних мов застосування Інтернету надає достатню кількість мовного та країнознавчого матеріалу, детальний опис новітніх навчальних технологій, можливість постійно підвищувати власний рівень володіння мовою, обмінюватися досвідом з колегами за кордоном, самим спілкуватися іноземною мовою з носіями мови та залучати до цього учнів.

Провідна роль комунікативних функцій мови безперечна, оскільки всі інші її функції (вираження та формування думки, збереження інформації та ін.) втрачають сенс, якщо немає об'єктивної потреби у передаванні певної інформації, в спілкуванні. У цьому разі Інтернет є унікальним засобом, який надає можливість спілкування, наприклад, в режимі електронної пошти або в режимі реального часу (on-line).

Основною метою навчання вчителів іноземної мови є виховання особистості, що має бажання і здатність до спілкування та самоосвіти. Участь у різноманітних міжнародних програмах може забезпечити не тільки високий рівень володіння іноземною мовою, а й розвиток конкретних характеристик особистості: комунікабельності, знання норм спілкування, широкого світогляду.

Звичайно, таких видів навчальної діяльності вчителів необхідно навчати, оскільки більшість із них не мають необхідних для неї знань, умінь і навичок. Крім того, доведення до вчителів інформації про існування зазначених вище інноваційних технологій навчання вже саме по собі буде великим успіхом і важливим результатом упровадження дистанційного навчання у систему ПДО.

Аналіз досвіду передових вчителів іноземних мов показує, що для досягнення названих цілей ефективну допомогу вчителеві надає використання ресурсів Інтернету. В останні роки вони використовують програмні засоби як допоміжні при навчанні усного та писемного мовлення, читання, аудіювання, при відпрацьовуванні граматичного, орфографічного та фонетичного матеріалу на всіх етапах навчально-виховного процесу.

Аналізуючи досвід застосування інформаційних технологій учителями іноземних мов, можна зробити висновок, що участь у всіх таких проектах, пов'язаних безпосередньо з іноземною мовою, розширює лінгвістичний і освітній кругозір учнів і вчителів, дозволяє працювати над якісними знаннями мови, впливає на формування особистості, здатної вільно орієнтуватися й активно існувати у світі інформації. Інформаційні технології здатні різнопланово впливати на особистість: по-перше, є можливість отримати набагато більше навчального матеріалу, ніж при спілкуванні лише з викладачем; по-друге, формуються вміння працювати з інформацією, приймати оптимальні рішення, розвиваються комунікативні здібності.

Застосування інформаційних технологій у процесі навчання вчителів іноземної мови у ЗПДО забезпечує підвищення ефективності навчання, що зумовлюється вищим рівнем мотивації, індивідуалізації навчального процесу. Вказані технології сприяють створенню мовного середовища, доступного для суб'єктів навчання незалежно від місця їхнього перебування, дозволяють забезпечити необмежену кількість повторень навчального матеріалу та контролюючих вправ, самостійного виконання вправ і тренувань, які є важливими у процесі вивчення іноземної мови.

Підвищення професійного рівня вчителів іноземних мов у ЗПДО, здійснюване із використанням інноваційних технологій, матиме результатом, крім передбаченого чинними програмами, створення у педагогів орієнтації на використання подібних технологій навчання у власній професійній діяльності в своїх навчальних закладах.

Розробка інноваційних технологій навчання, заснованих на використанні телекомунікаційних технологій, і впровадження їх у ЗПДО може забезпечити досягнення більшої ефективності навчання вчителів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бейко О. Освіта — основний чинник розвитку цивілізації // Суспільні реформи та становлення громадянського суспільства в Україні: Матеріали науково-практичної конференції. / За заг. ред. В. І. Лугового, В. М. Князєва. — К.: Вид-во УАДУ, 2001. — С. 83–85.
2. Бех С. М. Теоретико-прикладний аспект управління школою з поглибленим вивченням іноземних мов // Стратегія управління закладами освіти в умовах формування інформаційного суспільства: Матеріали II науково-практичної конференції 16–18 жовтня 2003 року. — Херсон, 2003. — С. 15–17.
3. Гуржій А. М. Інформаційні технології в освіті // Проблеми освіти: Науково методичний збірник. — К.: ІЗМН, 1998. — Вип. II. — С. 5–11.
4. Дорошенко Ю. О., Калініна Л. М., Лапінський В. В. Інформаційні ресурси як складова управління ЗНЗ // Освіта. — 2003. — № 49. — С. 4–5.
5. Информационное образование и информационная культура личности как факторы развития информационного общества. // [Електронний ресурс]: http://www.gpntb.ru/win/inter-events/crimea2001/tom/sem2/doc33.html
6. Карташова Л. А. Особистісно орієнтована система навчання основ інформаційних технологій в процесі підготовки майбутніх вчителів іноземних мов. Дис. … канд. пед. наук. — К., 2004. — 247 с.
7. Карташова Л. А., Лапінський В. В. Післядипломне навчання вчителів використанню засобів інформаційних технологій у професійній діяльності: Вісник ЛНПУ імені Тараса Шевченка. — Луганськ: Альма-матер. — 2005. — № 4. — С. 115–120.
8. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа): Затверджено Постановою Колегії МОН України та Президією АПН України N 12/5-2 від 22.11.2001.
9. Лапінський В. В. Проблемні аспекти розробки і використання електронного підручника // Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання. — К.: НПУ, 2001. — Вип. 4. — С.148–154.
10. Ніколаєва С. Ю. Петращук О. П., Бражник Н. О. Ступенева система освіти в Україні та система навчання іноземних мов. — К: Ленвіт, 1996. — 90 с.
11. Олійник В. В. Організаційно-педагогічні основи дистанційної освіти і навчання: Організаційно-педагогічне дослідження. — К.: ЦІППО, 2001. — 36 с.

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА НАВЧАННЯ

Мар'яна МАРЕЦЬ

ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ: СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ, ФУНКЦІЇ, ЦІЛІ

У статті висвітлено етапи входження поняття «технологія» у повсякденний педагогічний лексикон, його змістове навантаження в кожен з них. Проаналізовано сутність ігрових технологій навчання, вказано принципи організації ігор, етапи проведення навчальних ігор, їх функції та мотивацію для застосування. Наведено важливі цілі, які досягаються використанням навчальних ігор. Вказано, що головним завданням уроку-гри є повага до особистості учня, підтримування до навчання.

Поняття «технологія» входило в повсякденний педагогічний лексикон етапами, кожен раз суттєво змінюючи своє змістове навантаження.

Перший період (1940–1950 рр.) характеризується появою у ВНЗ і школах США різноманітних технічних засобів одержання інформації (від запису і відтворення звуку до проекції зображення), об'єднаних поняттям «аудіовізуальні засоби». Це магнітофони, телевізори, програвачі, проектори, які мали побутове призначення. Термін «технологія в освіті» означав застосування інженерної думки в навчально-виховному процесі.

Другий період (1950–1960 рр.) відзначається виникненням і використанням технологічного підходу, теоретичною базою якого стала ідея програмованого навчання. Були розроблені аудіовізуальні засоби, спеціально призначенні для навчальної мети: засоби зворотного зв'язку, електронні класи, навчальні машини, лінгафонні кабінети, тренажери й ін. На відміну від терміна «технологія в освіті», який був ідентичний поняттю ТЗН, під технологією освіти почали розуміти науково-педагогічний опис сукупності засобів і методів педагогічного процесу. В 60-і роки спеціалісти з питань програмованої освіти знаходять загальну наукову мову в межах нової дисципліни — педагогічної технології.

У *третій період* (1970–1985 рр.) відбувається розширення бази педагогічної технології. Крім аудіовізуальної освіти і програмованого навчання розглядаються основи інформатики, теорія телекомунікацій, системний аналіз та нові досягнення психолого-педагогічної науки. Змінюється методична основа педагогічної технології, здійснюється перехід від вербального до аудіовізуального навчання. В цей період технологія навчального процесу розробляється на основі системного підходу, а дослідники розуміють педагогічну технологію як процес вивчення, розроблення та використання принципів оптимізації навчальної діяльності на основі досягнень науки та техніки.

Четвертий період (з 1981 р.) характеризується створенням комп'ютерних аудиторій і дисплейних класів, зростанням кількості та якості педагогічних програмованих засобів, використанням систем інтерактивного відео [6, 128–130].

Мета статті полягає в обґрунтуванні сутності, функцій, цілей ігрових технологій навчання.

Дослідженням проблеми ігрових технологій навчання займалися І. Абрамушкіна, А. Богуш, О. Близнюк, К. Валуєва, Л. Грецак, А. Деркач, І. Зимня, І. Зязюн, Т. Олійник, Л. Панова, В. Скалкін, Н. Скляренко, Т. Шкваріна, С. Щербак, П. Щербань та інші науковці.

Дослівно переклад терміна «технологія» означає: «техно» — майстерність, мистецтво, вміння, «логос» — вчення, поняття. Отже, технологію можна визначити як усвідомлене практичне мистецтво, усвідомлену майстерність. Вона вказує на конкретні способи і засоби здійснення професійної діяльності, а також чітко окреслює бажані результати. Рівень досягнень за допомогою зазначених засобів і дій характеризує майстерність педагога (кожного іншого професіонала). Також технологія містить у собі теоретичне обґрунтування пропонованих засобів і дій, вказує на їхню несуперечність один з одним та із зазначеним результатом [8, 14–15].

Правомірним є розмежування таких понять, як «освітня технологія», «педагогічна технологія», «технологія навчання», оскільки кожне з них має свою ієрархію цілей, завдань і змісту.

Освітня технологія відображає загальну стратегію розвитку освіти, єдиного освітнього простору.

Педагогічна технологія відображає тактику реалізації освітніх технологій у навчально-виховному процесі за наявності певних умов.

Технологія навчання моделює шляхи засвоєння конкретного навчального матеріалу в межах відповідного навчального предмету, теми, питання [1, 68–69].

У роботах В. Беспалько, Б. Блума, М. Кларіна, М. Чошанова та інших, визначені такі ознаки педагогічних технологій:

- чітке окреслення цілі (будь-яка технологія повинна містити опис цілей і завдань, на вирішення яких спрямовані проектовані способи і дії, застосування норм, введення стандарту);
- заданість процесу через пропозицію алгоритмізації педагогічної діяльності (визначається послідовність, терміни, взаємозв'язок дій та ін.);
- моніторинг процесу одержання вихідного продукту і рівня його підготовки (вхідний, поточний та заключний контроль, тестування знань, умінь, навичок, якостей особистості й тощо);
- однозначна кількісна оцінка результатів шляхом рейтингово та інших видів тестувань;
- постійне використання засобів механізації й автоматизації навчального процесу (ТЗН, комп'ютерні класи, мережі комп'ютерного зв'язку, Інтернет, й ін.) [2, 41–42; 5, 98].

Наведені ознаки підкреслюють вагомість педагогічних технологій у досягненні навчальних цілей.

Педагогіка давно шукала шляхи досягнення якщо не абсолютного, то хоча б високого результату в роботі з групою або класом і постійно вдосконалювала свої засоби, методи і форми. Однак проблеми стабільності в навчанні, а також досягнення кожним учнем високих результатів залишаються і донині. На думку багатьох науковців, вирішенню цієї проблеми сприятиме технологізація процесу навчання.

Якщо під технологією розуміти сукупність і послідовність методів і процесів перетворення вихідних матеріалів, що дозволяють одержати продукцію із заданими параметрами, то порівняно з навчанням, побудованим на основі методики, технологія навчання має серйозні переваги:

- основою технології є чітке визначення кінцевої мети. У традиційній педагогіці проблема мети — не провідна, ступінь її досягнення визначається не точно, «на око». У технології ціль розглядається як центральний компонент, що дозволяє визначити ступінь її досягнення більш точно;
- технологія, в якій ціль (кінцева і проміжна) визначена дуже точно (діагностично), дозволяє розробити об'єктивні методи контролю її досягнення;
- технологія дозволяє звести до мінімуму ситуації, коли вчитель поставлений перед вибором і змушений переходити до педагогічних експериментів у пошуку прийнятного варіанта роботи;
- на відміну від раніше використовуваних методичних наукових розробок, орієнтованих на вчителя і види його діяльності, технологія пропонує проект навчального процесу, що визначає структуру змісту навчально-пізнавальної діяльності учнів [2, 42].

Вказані переваги звичайно стосуються й ігрових технологій навчання.

Поняття «ігрові технології навчання» включає дуже велику групу методів і прийомів організації навчального процесу у формі різних навчальних ігор. Вони характеризуються чітко поставленою метою навчання і відповідним їй педагогічним результатом, який є обґрунтованим, чітко окресленим і визначається навчально-пізнавальною спрямованістю.

Реалізація ігрових прийомів і ситуацій при визначеній формі занять відбувається за такими основними напрямками:

– дидактична мета ставиться перед учнями у формі ігрового завдання;
– навчальна діяльність підкоряється правилам гри;
– навчальний матеріал використовується як її засіб;
– у навчальну діяльність вводиться елемент змагання, що переводить дидактичне завдання в ігрове;
– успішне виконання дидактичного завдання пов'язується з ігровим результатом [3, 6].

У психолого-педагогічній літературі науковці визначають гру як один з видів діяльності, що постійно збагачує знання учнів, є засобом всебічного розвитку дитини, її здібностей,

обумовлює позитивні емоції, наповнює життя класного колективу цікавим змістом [3; 4; 7]. Відомий психолог С. Рубінштейн зазначив, що гра — це усвідомлена діяльність, тобто сукупність осмислених дій, об'єднаних єдністю мотивів. Гра, як наголошувала Г. Щукіна, сприяє розвитку пізнавальної активності учнів, стимулює творчі процеси їхньої діяльності, знімає напруження, втому, створює сприятливу атмосферу для спілкування [4, 20].

Навчальні ігри, на відміну від розважальних, мають певні істотні ознаки, свою стійку структуру, до якої входять такі компоненти (за П. Підкасистим):

- ігрова задумка;
- правила гри;
- дидактичні завдання;
- обладнання гри;
- результат гри;

Навчальна гра дозволяє досягти важливих цілей:

- дидактичних (формування і застосування нових ЗУН, розширення кругозору тощо);
- розвивальних (розвиток пам'яті, мови, розумових процесів — аналізу, синтезу, співставлення тощо, творчих здібностей);
- виховних (виховання самостійності, колективізму, відповідальності, волі, навичок співробітництва та ін.).

Будь-яка навчальна гра включає три основні етапи:

- підготовчий;
- проведення гри;
- узагальнення, аналізу результатів [7, 3].

Навчальна гра може тривати декілька хвилин на уроці, а може й весь урок бути побудований у формі гри. У цьому разі мова йде про гру як форму організації навчання.

Місце і роль ігрової технології в навчальному процесі, сполучення елементів гри і навчання багато в чому залежать від розуміння учителем функцій педагогічних ігор. В. Кукушин відокремлює найбільш важливі функції гри як педагогічного феномена культури.

Соціокультурне призначення гри. Гра — це найсильніший засіб соціалізації дитини, що включає в себе як соціально контрольовані процеси їх цілеспрямованого впливу на становлення особистості, засвоєння знань, духовних цінностей і норм, властивих суспільству чи групі однолітків, так і спонтанні процеси, котрі впливають на формування людини.

Функція міжнаціональної комунікації. Ігри є національні й одночасно інтернаціональні, міжнаціональні, загальнолюдські. Вони дають змогу моделювати різні ситуації життя, шукати вихід з конфліктів, не вдаючись до агресивності, вчать розмаїтості емоцій у сприйнятті всього існуючого в житті.

Функція самореалізації людини у грі. Це одна з основних функцій гри. Для людини гра важлива як сфера реалізації себе як особистості. Саме тому для неї важливий процес гри, а не її результат, конкуренція чи досягнення якої-небудь мети.

Комунікативна функція гри. Гра — це діяльність комунікативна, хоча за власне ігровими правилами і конкретна. Якщо гра є формою спілкування людей, то поза контактами взаємодії, взаєморозуміння, взаємопоступок ніякої гри між ними бути не може.

Діагностична функція гри. Гра володіє завбачливістю. Вона діагностичніша, ніж будь-яка інша діяльність людини, тому що, по-перше, індивід поводиться у грі на максимумі проявів (інтелект, творчість), а по-друге — гра сама по собі є особливим «полем самовираження».

Ігротерапевтична функція гри. Гра може й повинна бути використана для подолання різних труднощів, що виникають у людини в поведінці, спілкуванні з оточуючими, навчанні.

Функція корекції у грі. Корекційні ігри здатні надати допомогу учням з такою поведінкою, яка відхиляється від прийнятої норми, допомогти їм впоратися з переживаннями, що перешкоджають їхньому нормальному самопочуттю й спілкуванню з однолітками у групі.

Розважальна функція гри. Ця функція пов'язана зі створенням певного комфорту, сприятливої атмосфери, щиросердечної радості як захисних механізмів, тобто стабілізації особистості, реалізації рівнів її домагань.

Крім того, ігрові форми навчання, як жодна інша технологія, мають вагому мотивацію для застосування. В. Кукушин визначає наступні мотиви ігрової діяльності в процесі навчання:

1) мотиви спілкування:

– учні, спільно вирішуючи завдання, беручи участь у грі, вчаться спілкуватися, враховувати думку товаришів;

– при вирішенні колективних завдань використовуються різні можливості учнів;

– спільні емоційні переживання під час гри сприяють зміцненню міжособистісних відносин;

2) моральні мотиви:

– у грі кожен учень має виявити себе, свої знання, вміння, свій характер, вольові якості, своє ставлення до діяльності, до людей;

3) пізнавальні мотиви:

– кожна гра має близький результат (закінчення гри), стимулює учня до досягнення мети (перемоги) й усвідомлення шляху досягнення мети (треба знати більше від інших);

– у грі команди чи окремі учні споконвічно рівні (немає відмінників і тих, хто не встигає, є гравці). Результат залежить від гравця, рівня його підготовленості, здатностей, витримки, вмінь, характеру;

– знеособлений процес навчання у грі здобуває особистісне значення. Учні приміряють соціальні маски, поринають в історичну обстановку й відчувають себе частиною досліджуваного історичного процесу;

– ситуація успіху створює сприятливе емоційне тло для розвитку пізнавального процесу. Невдача сприймається не як особиста поразка, а як поразка у грі й стимулює пізнавальну діяльність (реванш);

– змагальність — невід'ємна частина гри — притягальна для дітей;

– у грі завжди є якесь таїнство — неотримана відповідь, що активізує розумову діяльність учня, штовхає на пошук відповіді [3, 7].

При підборі ігор педагог повинен передусім керуватися відповідністю певних ігор поставленій навчальній меті. Необхідно врахувати інтелектуальний розвиток, фізичну підготовленість, особливості віку, інтереси, рівні спілкування й сумісності учнів.

Обладнання й оснащення ігрової площі має відповідати сюжету і змісту гри, підходити за розміром для кількості граючих, бути безпечним, гігієнічно нормативним, зручним для дітей, не мати відволікаючих факторів.

При розподілі командних ролей варто робити так, щоби роль допомагала неавторитетним зміцнити авторитет, неактивним — виявити активність, недисциплінованим — стати організованими, дітям, які чимось себе скомпрометували, повернути загублений авторитет, новачкам і дітям, які цураються дитячого колективу, — виявити себе, здружитися з усіма.

В. Кукушин вказує на такі принципи організації гри:

– відсутність примусу будь-якої форми при залученні дітей у гру;

– принцип розвитку ігрової динаміки;

– принцип підтримування ігрової атмосфери (підтримка реальних почуттів дітей);

– принцип взаємозв'язку ігрової та неігрової діяльності;

– принципи переходу від найпростіших ігор до складних ігрових форм;

– логіка переходу від простих ігор до складних пов'язана з поступовим поглибленням різноманітного змісту ігрових занять і правил.

При використанні ігрових технологій навчання вчитель повинен опиратися на досягнення попереднього віку, прагнути мобілізувати потенційні можливості конкретного віку, підготувати «ґрунт» для наступного віку, тобто орієнтуватися не тільки на наявний рівень, а й на зону найближчого розвитку.

Варто зазначити, що урок-гра є дуже специфічним. Його проведення вимагає певних правил:

1) попередня підготовка;

2) обов'язкові атрибути гри;

3) обов'язкова констатація результату гри;

компетентне журі;

обов'язкові ігрові моменти ненавчального характеру.

Звичайно, головним завданням уроку-гри є повага до особистості учня, підтримування інтересу до навчання [3, 9].

Аналізуючи ігрові технології навчання, варто також звернути увагу на моральний аспект технологізації освіти. Йдеться про «педагогічну чистоту» (О. Пєхота), моральну безпеку, валеологічну обґрунтованість і духовну екологічність відомих і створюваних педагогічних технологій. Важливо, щоб в основу кожної з них було покладено принципи гуманістичного світогляду, що передбачають формування таких якостей особистості, як усвідомлення єдності природи і людини, відмова від авторитарного стилю мислення, взаємодія педагога та учня, терпимість, схильність до компромісу, шанобливе ставлення до думки іншого, шанування культур, моральних і духовних цінностей тощо [1, 78].

ЛІТЕРАТУРА

1. Дичківська. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник. — К.: Академвидав, 2004. — 352с.
2. Краснов Ю. Освіта як гуманітарна технологія // Відкритий урок: розробки, технології, досвід: Науково-методичний журнал. — 2005. — № 19–20. — С. 41–48.
3. Кукушин В. Ігрові технології на уроках // Відкритий урок: розробки, технології, досвід: Науково-методичний журнал. — 2006. — № 11–12. — С. 3–9.
4. Кучеров І. Інтелектуальна гра «Дивовижний біологічний світ» // Біологія і хімія в школі. — 2005. — № 4. — С. 20–21.
5. Невмержицький О. Педагогічні технології — зваби і загрози // Вища освіта України. — 2006. — № 1. — С. 97–101.
6. Падалка О.С., Нісімчук А.М., Смолюк І.О., Шпак О.Т. Педагогічні технології // Київ. — «Українська енциклопедія» ім. М.П. Бажана. — 1995. — 252с.
7. Універсальні інтелектуальні ігри // Педагогічна академія пані Софії. — 2005. — № 1. — С. 631.
8. Ярошенко О. Педагогічна технологія як дидактична категорія: Наука вчителеві // Біологія і хімія в школі. — 2005. — № 4. — С. 14–17.

Юрій БАДЮК,
Леонід КОНОШЕВСЬКИЙ

ПЕДАГОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО КЛАСИФІКАЦІЇ ДІЛОВИХ ІГОР

У статті розглянуто з педагогічної точки зору класифікацію дидактичних ігор і показано їх місце в навчальному процесі технікумів і коледжів.

Нині в Україні склалися об'єктивні передумови для якісного прориву до нових технологій навчання. Необхідність зміни звичних засобів діяльності викладача в умовах, наприклад, інтеграції освіти, науки й виробництва, інформатизації навчання є об'єктивним фактором виникнення потреби в науковому обґрунтуванні цих змін. Активні методи навчання ставлять за мету зробити кожного студента безпосереднім учасником навчального процесу, котрий сам шукає шляхи й засоби вирішення проблем.

Навчальний процес у ВНЗ І–ІІ рівнів акредитації має: по-перше, бути спрямованим на реалізацію конкретних завдань підготовки майбутнього фахівця; по-друге, бути імітацією того середовища, в якому доведеться працювати майбутнім фахівцям; по-третє, виробляти в студентів уміння й навички вирішувати практичні завдання у майбутніх виробничих ситуаціях.

Навчальні ділові ігри дають можливість формувати знання, професійні вміння й навички майбутніх фахівців. Ділова гра будь-якого виду є практичною груповою вправою з вироблення оптимальних рішень, застосування методів і прийомів у штучно створених умовах, що відтворюють реальну обстановку чи виробничу ситуацію.

Ділові ігри є ефективним засобом створення суперечностей і проблемних ситуацій на навчальних заняттях у технікумах чи коледжах. У процесі ділової гри можна розглянути будь-яку виробничу або технологічну проблему чи ситуацію. Така гра стимулює інтерес до творчості, навчає спілкуванню, допомагає розкрити духовний потенціал особистості студента. Вона дозволяє абстрагуватися від реального світу з його монотонністю та утилітаризмом. Зацікавленість, яка в процесі ділової гри зумовлює сильне емоційне піднесення в молодої людини, активізує її інтелектуальні, духовні й фізичні сили.

Активні методи навчання (дискусії, ділові ігри, моделювання виробничих ситуацій тощо), якщо відображають суть професії, формують професійні якості майбутнього фахівця,

становлять своєрідний полігон, на якому студенти можуть відпрацьовувати професійні навички в умовах, наближених до реальних. Глибокий аналіз помилок студентів, який проводиться при підбитті підсумків, знижує ймовірність їх повторення в реальній дійсності. Все це сприяє скороченню терміну адаптації молодого спеціаліста до повноцінного виконання професійної діяльності. Ця особливість й обумовлює використання ігрових методів навчання.

Основні положення теорії ігрової діяльності були сформульовані й розроблені класиками педагогічної науки К. Ушинським, Д. Писарєвим, А. Макаренком, М. Левітовим, Л. Виготським, Л. Рубінштейном, О. Леонтьєвим та ін.

Як показали чисельні дослідження, одним з ефективних засобів навчання у ВНЗ є ділова гра, котра містить у собі необхідні проблемні ситуації, що сприяють розвитку пізнавальної активності студентів [7]. Ділова гра як педагогічний засіб — це цілеспрямовано організована навчально-ігрова взаємодія студентів.

Дидактичними іграми у ВНЗ займалися А. Вербицький [5], М. Арстанов, П. Підкасистий і Ж. Хайдаров [2], А. Смолкін [10]. Науковці розглядають дидактичну гру як цілеспрямовану організацію навчально-ігрових взаємодій студентів у процесі моделювання ними цілісної професійної діяльності фахівця. Ці ігри відомі у ВНЗ як ділові ігри, спрямовані на формування й вироблення конкретних умінь діяльності в реальних умовах, пошук необхідної інформації, вирішення нагальних проблем, котрі виникають у процесі навчання, вироблення варіантів дій, прийняття рішень у змінених умовах.

Мета статті — розглянути класифікацію дидактичних ігор і показати їх місце в навчальному процесі технікумів і коледжів.

Сучасна дидактика звертається до навчальної гри, справедливо вбачаючи в ній резерви збільшення ефективності педагогічного спілкування, навчальну продуктивність властивих для неї елементів змагання, безпосередності, зацікавленості тощо [7]. Серед її переваг відзначають, як правило, характеристику ініціативи й творчого мислення, включення у навчальну діяльність практично всіх студентів, набуття досвіду співробітництва, встановлення міжпредметних зв'язків, створення «неформального середовища» для навчання й сприятливих передумов для різних стратегій вирішення завдань, структурування знань, які можуть застосовуватися в різноманітних галузях, об'єднання розрізнених уявлень у «складну й збалансовану картину світу» тощо.

Відмінність ділової навчальної гри від традиційних методів навчання, її навчальні можливості полягають у тому, що в ній відтворюються основні закономірності руху професійної діяльності й професійного мислення на матеріалі навчальних ситуацій, що динамічно виникають і вирішуються спільними зусиллями учасників гри. Однак спрямування професійної діяльності й професійного мислення має бути обґрунтоване дидактично, забезпечене методично й здійснене документально. Потрібно створити такі дидактичні умови, щоб учасник ділової гри реалізував комплекс умінь, набутих в інших формах навчання на етапах, які передували грі. Серед умінь основними є:

– бачити професійну ситуацію як одне ціле, вміти аналізувати складові частини об'єкта діяльності й умови його функціонування;

– виділяти з цієї ситуації предмет дії, мету, засоби й очікувані результати перетворення ситуації;

– формувати й ставити завдання, виділяти систему дій, які забезпечують досягнення мети в даних умовах;

– будувати модель діяльності щодо перетворення умов поставленого завдання, підбору недостатньої інформації, зміни умов функціонування об'єкта чи його властивостей;

– здійснювати дії з поставлених завдань;

– оцінювати й узагальнювати одержані результати, доводити правильність рішень.

Очевидно, що різноманітні ділові ігри можна систематизувати за багатьма ознаками. Найважливішими з них нині є: цільове призначення гри, широта тематичних меж, галузі, що імітуються, ступінь свободи рішень, рівень невизначеності рішень, характер комунікацій між учасниками, ступінь відкритості гри, комплексність моделі, що використовується, інструменти гри і форма її проведення та ін. Сучасні класифікації, що відображають загальні уявлення про різноманіття ділових ігор залежно від їхніх найбільш істотних формальних ознак, дає таблиця 1 [8].

Охарактеризуємо детальніше кожну із ознак цієї класифікації:

Серед ділових ігор залежно від їхніх функцій і цільового призначення розрізняють:

– навчаючі (в тому числі тренінгові) ігри. Вони значно поширені і слугують для підготовки і підвищення кваліфікації педагогічних кадрів;

– ігри для вирішення практичних завдань (наприклад, знаходження оптимальних рішень під час інтенсифікації процесу навчання). Вони застосовуються також для колективної або індивідуальної підготовки рішень з урахуванням різноманітності факторів, які впливають на ситуацію й різних варіантів вирішення проблеми;

– проектні ігри. До них звертаються в процесі проектування організаційних систем (організацій, їхніх структурних одиниць тощо) і їхніх змін. Це дуже складний вид ігор, який передбачає високий рівень компетенції їх учасників;

дослідницькі ігри. Використовуються для аналізу поведінки окремих співробітників або цілих колективів залежно від змін зовнішніх або внутрішніх умов їхньої діяльності (наприклад, у процесі вивчення можливостей використання в організації різноманітних систем оплати праці). Дослідницькі ділові ігри моделюють конкретні ситуації в режимі «що буде, якщо?..». Це дозволяє прогнозувати різні варіанти змін.

Широчінь тематичних меж відображає масштаби й складність завдань, що вирішуються в процесі ділової гри. Комплексна ділова гра передбачає відпрацювання методів вирішення складних завдань в єдності їхніх найважливіших аспектів. Це, наприклад, імітація діяльності щодо вирішення конфлікту із заданими параметрами. Приватна ділова гра слугує вирішенню одного, певного завдання, наприклад, гра щодо вивчення й порівнювання ефективності колективної та індивідуальної діяльності студентів групи.

Ступінь свободи рішень і дій учасників гри може бути різним. Якщо ділова гра допускає лише обмежений, заздалегідь заданий спектр можливих рішень і відповідних поведінкових альтернатив (дій), то вона вважається жорсткою. В жорстких іграх зміст кожного кроку гравця суворо фіксується відповідно до формальної моделі процесів, які імітуються. Прийняття рішень у них зводиться до вибору однієї із запропонованих альтернатив, причому всі основні дії здійснюються в суворо визначені проміжки часу. І навпаки, якщо гравці на базі дотримання загальних умов гри діють вільно, їхні рішення не регламентовані встановленим набором альтернатив, то гра є м'якою. В м'яких іграх дії учасників обмежуються лише загальним сценарієм розгортання подій, у межах якого гравці самі визначають послідовність своїх дій. Є й проміжні (напівжорсткі) типи ігор.

Таблиця 1

Класифікація ділових ігор

Ознака класифікації	Значення ознаки	Характеристика ділових ігор
Цільове призначення	Навчаюче	Підготовка професійних педагогів, перепідготовка і підвищення кваліфікації фахівців
	Практичне	Вирішення практичних завдань частини колективу або організації загалом
	Проектне	Проектування і розробка функціонально-ролевих структур організації
	Дослідницьке	Вивчення та аналіз поведінки педагогічного колективу і будь-яких інших організаційних систем
Широта тематичних меж	Комплексні (зведені)	Охоплюють комплекс взаємопов'язаних завдань
	Приватні	Охоплюють вирішення окремих завдань
Ступінь свободи розв'язків	Жорсткі	Передбачають суворо обмежену кількість можливих варіантів вирішення завдань
	М'які	Передбачають значну свободу учасників у пошуку можливих варіантів вирішення завдань
Ступінь невизначеності ситуації	Детерміновані	Передбачають вирішення завдань в умовах суворо детермінованої ситуації
	Імовірнісні	Передбачають використання імовірнісних оцінок і факторів ризику в процесі вирішення завдань

Характер комунікацій учасників	Інтерактивні	Передбачають залежність поведінки й оцінювання дій гравця від поведінки інших учасників гри
	Не інтерактивні	Не передбачають залежність окремого гравця від поведінки інших учасників гри
Галузі застосування	Загальні	Імітують поведінку групи, установи загалом
	Функціо-нальні	Імітують окремі функції співробітників
Відкритість гри	Відкриті	Передбачають вільні контакти і комунікації між групами учасників
	Закриті	Не передбачають контактів між учасниками в процесі всієї гри
Інструменти гри	Ручні	Розрахунки виконуються вручну і передбачають відпрацювання техніки вирішення окремих педагогічних завдань
	Комп'ютерні	Орієнтування на використання комп'ютерів для підготовки і аналізу можливого вирішення педагогічних завдань
Форми проведення	Очні	Передбачають проведення гри зі всіма учасниками в один час і в одному місці
	Заочні	Передбачають заочне проведення гри за схемами дистанційної технології

Залежно від міри невизначеності ситуації ділові ігри діляться на детерміновані й імовірнісні. Для перших характерна визначеність ситуації, заданість її основних параметрів, що дозволяє гравцям приймати однозначно правильні або неправильні рішення. Інших відрізняє неясність ситуації, мінливість її багатьох параметрів, що зумовлює можливість лише імовірнісних оцінок ситуації й прийняття рішень з певною мірою ризику.

Характер комунікацій учасників гри відображає залежність чи незалежність дій її учасників один від одного і є одним із найважливіших показників її динамізму. В інтерактивних іграх така залежність існує. Ігри цього типу необхідні для імітації стосунків конкуренції (наприклад, у процесі моделювання діяльності щодо працевлаштування в організацію найбільш обдарованих випускників знаменитого ВНЗ). Якщо ж у процесі гри її учасники діють самостійно, приймають рішення незалежно від інших, то гра є не інтерактивною. Деякі ділові ігри можуть мати два режими проведення: тренувальний, що передбачає незалежну поведінку гравців, і робочий, заснований на конкретній взаємодії учасників.

Галузі застосування характеризують сферу, в якій використовується ділова гра з точки зору функціонального підходу. Загальні ділові ігри моделюють діяльність всієї організаційної одиниці в певній ситуації, котра може змінюватися. Функціональні ігри слугують відпрацюванню дій щодо виконання певних функцій організації.

Відкритість ділової гри характеризує наявність і форми контактів між її учасниками. Відкрита ділова гра або дозволяє контакти між її учасниками, або припускає колективне виконання завдання (наприклад, гра «Експедиція на Місяць» або ділові ігри, що використовують метод «мозкової атаки»). Закрита ж ділова гра забороняє такі контакти.

Залежно від засобів та інструментів, які використовуються, ділові ігри підрозділяються на ручні й комп'ютерні. Ручні, зазвичай, включають ігри, нескладні з точки зору їхніх умов і параметрів. Ігри, що передбачають складний апарат моделювання організаційних процесів, як правило, передбачають використання комп'ютерів, прогресивних мультимедійних інструментів і програмних продуктів. До комп'ютерних ділових ігор відноситься переважна більшість проектних ділових ігор, а також багато навчаючих і дослідницьких ділових ігор.

За формою або регламентом проведення ділові ігри поділяються на очні і заочні. Їх вищенаведені характеристики навряд чи потребують додаткових коментарів. Нині у зв'язку з розвитком дистанційного навчання і поширенням Інтернету значно зросли можливості звернення до заочних ділових ігор із використанням інформаційних технологій.

Незалежно від типології ділові ігри мають у своїй організації та побудові чимало загальних моментів. На підставі аналізу сучасних класифікацій ділових ігор ми пропонуємо свій підхід до вирішення цієї проблеми, відображений схематично на рис. 1. В основу нашої класифікації покладена ознака цільового призначення. Враховуючи проблематику нашого

дослідження, ми підходили до побудови класифікації з точки зору використання ділових ігор в організації навчального процесу в технікумах і коледжах будівельного профілю.

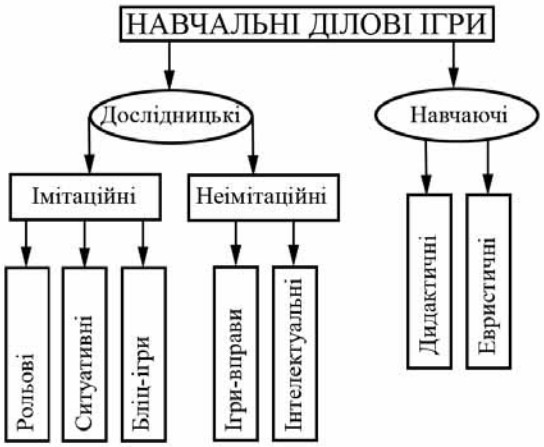


Рис. 1. Класифікація навчальних ділових ігор.

Залежно від мети використання ми виокремлюємо навчаючі й дослідницькі ділові ігри. Навчаючі ігри спрямовані на придбання нових знань, умінь і навичок і використовуються в процесі підготовки студентів до самостійної роботи. До них належать:

- дидактичні, під час яких вивчаються елементи теорії і практики діяльності майбутнього спеціаліста;
- евристичні, в яких педагог не повідомляє студентам готових знань, а вміло організовуючи ситуації, що не містять прямої відповіді, змушує тих, хто навчається, на основі наявних знань, запасу уявлень, спостережень, особистісного життєвого досвіду робити висновки.

На відміну від навчаючих дослідницькі ділові ігри передбачають висування проблеми й пошук шляхів її подальшого вивчення.

Ми пропонуємо класифікувати дослідницькі ділові ігри за наявністю або відсутністю об'єкта імітації на імітаційні й неімітаційні.

Неімітаційні ігри відрізняє орієнтованість на проблемність, інтенсифікація пошукового характеру самостійної роботи студентів, проте в них водночас відсутня імітація реальних обставин в умовній ситуації. До неімітаційних ігор належать:

- інтелектуальні ігри, що стимулюють інтелектуально-творчі й пізнавальні здібності студентів. Ці ігри включають у себе створення проблемної ситуації, генерацію ідеї, аналіз, перевірку і вибір кращих ідей і становлять єдність двох складових – висунення ідеї (однієї або декількох) і її розвиток;
- ігри-вправи становлять планомірно здійснювану програму різноманітних дій з метою формування й удосконалення знань, умінь і навичок, підвищення самостійної діяльності студентів.

Сутність імітаційних ігор полягає в моделюванні реальних об'єктів і умов. Серед цих ігор ми виокремлюємо:

- рольові — в процесі організації самостійної роботи учасники ділової гри за допомогою програвання певних ролей у вільній від риску ситуації проявляють свої професійно важливі риси, а також за допомогою керівника гри або один одного критично їх оцінюють, аналізують і знаходить шляхи вирішення проблеми;
- ситуативні — об'єктом імітації є реальна ситуація, котра може виникнути в професійній діяльності. Моделювання її здійснюється на прикладі конкретного навчального закладу і повинно бути максимально наближене до реального стану справ. Між студентами, які беруть участь у грі, розподіляються посади (ролі) і пропонуються завдання з аналізу проблемної ситуації й прийняття відповідних рішень;
- бліц-ігри — різновидність імітаційних ділових ігор, недовготривалих у часі, де учасники за певний період здійснюють перевірку гіпотез, пошук і накопичення даних, роблять

висновки за результатами виконаної роботи. Такі ігри динамічні, зручні під час включення в структуру занять, адекватні особливостям організації самостійної роботи студентів.

Запропонована класифікація не претендує на повноту. Однак ми вважаємо за необхідне висвітлити власний підхід, оскільки будь-яка класифікація є деяким узагальненням знань із досліджуваної проблеми, а також відображає погляди авторів у межах теми, що вивчається.

Спираючись на матеріали проведеного дослідження, можна зробити висновки:

- Проблема класифікації ділових ігор є нині актуальною.
- Інтерес до навчальних ділових ігор як методу навчання зумовлений тим, що останній реалізує завдання підготовки студентів технікумів чи коледжів до самостійної діяльності з використанням ігрових технологій для проведення експериментів, опрацювання результатів дослідження та ін.
- Навчальна ділова гра є багатофункціональним методом підготовки студентів, покликаних здійснювати професійну діяльність.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арстанов М. Ж., Пидкасистый П. И., Хайдаров Ж. С. Проблемно-модельное обучение: вопросы теории и технологии. — Алма-Ата, 1980. — 352 с.
2. Арстанов М. Ж., Пидкасистый П. И., Хайдаров Ж. С. Проблемно-модельное обучение: вопросы теории и технологии. — Алма-Ата, 1980. — 207 с.
3. Бельчиков Я. М., Бирштейн М. М. Деловые игры. — Рига: Авотс, 1989. — 304 с.
4. Борисова Н. В., Князєв А. М. Дидактические условия использования игровых технологий в подготовке специалистов. — М., 1999. — 59 с.
5. Вербицкий А. А. Активные методы обучения в высшей школе: Контекстный подход. — М.: Высшая школа, 1991. — 207 с.
6. Кавтарадзе Д. Н. Обучение и игра: Введение в активные методы обучения. — М.: Флинта, 1998. — 192 с.
7. Кларин М. В. Игра в учебном процессе // Советская педагогика. — 1985. — № 6. — С. 57–61.
8. Пугачев В. П. Тесты, деловые игры, тренинги в управлении персоналом. — М.: Аспект Пресс, 2002. — 285 с.
9. Смолкин А. М. Активные методы обучения при экономической подготовке руководителей производства. — М.: Знание, 1976. — 72 с.
10. Смолкин А. М. Деловая игра как метод обучения при подготовке и повышении квалификации руководящих кадров. — М.: Московский рабочий, 1978.
11. Трайнев В. А. Деловая игра в учебном процессе. — М.: Прометей, 2002. — 345 с.
12. Трайнев В. А., Матросова Л. Н., Трайнев И. В. Интенсивные педагогические технологии: Сборник активных методов и учебных деловых игр: В 3 томах. Т. 3. — М.: Прометей, 2001. — 410 с.

Катерина БІНИЦЬКА

ПРОБЛЕМИ АКТИВІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ УЧІННЯ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МУЗИКИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

В статті розглядається проблема учіння школярів, зокрема на уроках музики. Розглядається активність як процес безперервної продуктивної праці, спрямованої на стимулювання роботи учнів різними засобами.

Поставлені перед школою завдання щодо підготовки учнів до життя і праці в сучасному суспільстві потребують формування особистості, готової до активної участі в соціальному та науково-технічному прогресі.

Активізація учіння школярів належить до найбільш актуальних проблем сучасної педагогічної науки і практики. Пояснюється це тим, що вирішення практичних завдань: здійснення обов'язкової загальної освіти, підвищення якості підготовки випускників школи, формування їх активної життєвої позиції — це віяння нашого часу і вимагає пошуку нових підходів до подальшого вдосконалення змісту форм і методів навчання. Найважливіший з таких підходів складається з визначення шляхів, дидактичних умов і системи засобів більш повної реалізації принципу активності в навчанні в нинішніх умовах.

Діяльність учня, спрямовану на засвоєння певних знань, умінь і навичок, називають учінням [1, 50]. Реалізація принципу активності в учінні має вирішальне значення, оскільки

учіння і розвиток мають дієвий характер і від якості учіння як діяльності залежить результат навчання і виховання школярів.

Учіння є головним видом діяльності для школярів, тому потрібно шукати можливості підвищення їх активності в цьому процесі, що буде сприяти не лише покращенню якості загальної освітньої підготовки, а й формуванню активної особистості загалом. Отож виникає потреба у побудові такої дидактичної концепції, яка з урахуванням нових вимог до шкільного навчання розкривала би сутність одного з фундаментальних принципів навчання — принципу активності і пов'язані з ним шляхи його здійснення через зміст підручників та їх методичний апарат, методи і організаційні форми навчання, а також через розробку дидактичної системи засобів активізації учіння школярів та умов її реалізації. В зв'язку з цим зміст музичного навчання має спрямовуватися на узгодження системи цінностей суспільства, етнокультури у формуванні духовного світу особистості.

Сьогодні існує достатня кількість робіт, в яких тією чи іншою мірою розкриваються питання активізації учіння. Психологічні аспекти проблеми освітлювались у працях Б. Ананьєва, Д. Богоявленського, Л. Виготського, П. Гальперіна, В. Давидова, В. Крутецького, А. Люблінської, С. Рубінштейна та ін. Значний вклад у розкриття проблеми розробки принципів, методів, форм навчання внесли Ю. Чабанський, М. Данілов, Б. Єсіпов, І. Лернер, Е. Моносзон, М. Махмутов, І. Огороднiков, М. Скаткін, Й. Харламов й інші вчені. За рубежем цю проблему вивчали Е. Дрефеншедт, Л. Клемен, Ш. Надь, І. Фекете, Шагдаргусен та ін.

Психологами, педагогами і методистами, котрі досліджували питання активізації пізнавальної діяльності учнів, зроблено чимало для практики навчання, а також розроблені нові дидактичні ідеї. Існує значний досвід з питань психології учіння, використання різноманітних способів активізації діяльності школярів, удосконалення змісту і методів учіння тощо.

Метою нашої статті є висвітлення проблеми активізації учіння школярів на уроках музики.

Педагогічною наукою та шкільною практикою нагромаджено достатньо матеріалу із вказаної проблеми, щоб зробити його узагальнення на більш якісному теоретичному рівні, визначити нові завдання і вирішити їх з урахуванням досягнень сучасної педагогіки та пов'язаних з нею наук. Особливо важливого значення набуває глибше розкриття сутності принципу активності в навчанні і визначенні шляхів його реалізації в шкільній освіті.

Аналіз шкільної практики показав, що цей принцип не реалізується повністю. По-перше, він є складовою теорії шкільного підручника, а тому й не здійснюється в підручниках системно. По-друге, в деяких методиках, як і в дидактиці, цей фундаментальний принцип не розглядається таким, що виконує особливу роль у системі принципів навчання; він, як правило, поєднується тільки з принципом свідомості, що не потребує розробки спеціальної системи засобів застосування цього принципу на практиці.

Відсутність науково обґрунтованих рекомендацій реалізації принципу активності, який є фундаментальним дидактичним принципом, створює у вчителів ускладнення в його застосуванні. Це визначає й актуальність проблеми активізації учіння школярів на уроках музики.

Зміст концептуального підходу полягає в тому, що пізнавальна активність розглядається як якість діяльності учня, котра проявляється в його ставленні до змісту і процесу навчання, прагненні до ефективного оволодіння знаннями і способами діяльності за оптимальний час, мобілізації морально-вольових зусиль для досягнення навчально-пізнавальної мети.

Суть і статус принципу активності в навчанні розглядається як один із головних принципів, що виконує особливу роль серед інших принципів навчання. Ця роль полягає в тому, що принцип активності є основою, показником рівня практичної реалізації усіх інших принципів навчання.

Дидактична сутність учіння розкривається як процес активної цілеспрямованої самокерованої відображуючо-видозмінюючої діяльності. Сформульовані вихідні положення дозволили обґрунтувати шляхи реалізації принципу активності в навчанні з урахуванням особливостей функціонування і розвитку нинішньої загальноосвітньої школи.

Вирішення цієї актуальної проблеми вимагає дати пояснення навчанню і показати його етапи, особливості активної діяльності учня на кожному етапі, розкрити суть пізнавальної активності й обґрунтувати трактування принципу активності в навчанні з позиції сучасних вимог до школи і досягнень психології та педагогіки.

Одним із завдань навчання і виховання в школі є формування особистості. Рівень загальноосвітньої підготовки випускників середньої школи нині відстає від рівня сучасних

наукових знань, а тому потрібно ліквідувати невідповідність положень навчальних планів і програм сучасному рівню розвитку науки, техніки, культури.

Одним з головних завдань є створення умов для всебічного розвитку особистості. Однак школа — такий соціальний організм, вимоги до якості роботи якого постійно зростають і на кожному новому етапі розвитку суспільства змінюється його соціальна функція. Нові вимоги у формуванні особистості людини на сучасному етапі диктуються соціальним замовленням суспільства школі. Вдосконалення змісту загальної освіти, методів та організаційних форм спрямоване на вирішення вищезазначених вимог.

Особливу вимогу потрібно звернути увагу на формування не суми, а системи провідних знань. Завдання підготовки випускників загальноосвітньої школи щодо включення їх до безперервної освіти вимагає акцентувати увагу на формування у них стійких інтересів до систематичної пізнавальної діяльності та умінь самостійно ці інтереси задовольняти. Головна інновація пов'язана з вирішенням завдання формування активної життєвої позиції школярів. І всі перераховані вимоги повинні реалізуватися конкретно до кожного учня.

Вирішення зазначених завдань органічно пов'язане з подальшим вдосконаленням усіх компонентів процесу навчання. При цьому важливим є питання про положення учня в цьому процесі. Від того, яку позицію він займає в усіх видах діяльності, залежить результат його формування як особистості. Якщо він пасивний слухач, то результат один, якщо ж активний учасник, то і результат іншим.

Головною проблемою у вирішенні завдання підвищення ефективності і якості навчального процесу є активізація учіння школярів. Її значимість полягає в тому, що учіння – це відображуючо-перетворююча діяльність, спрямована не лише на сприйняття і запам'ятовування навчального матеріалу, а й на формування ставлення учня до пізнавальної діяльності. Оволодіння системою необхідних знань і способів діяльності можливе лише за умови підвищення активності школярів в пізнавальній діяльності. Крім цього, активність в пізнанні відіграє важливу роль для формування активної життєвої позиції особистості.

Цим обумовлюється актуальність дослідження проблеми активності школярів в учінні, а також у розробці концепцій і шляхів реалізації принципу активності у навчанні з метою подальшого підвищення ефективності навчально-виховного процесу в школі. Для практичного вирішення цієї проблеми створюються більш сприятливі умови: значно покращилась матеріально-технічна база школи, виріс рівень підготовки педагогічних кадрів, нагромаджений великий досвід використання нових засобів і прийомів активізації учіння школярів.

Однак треба відзначити, що одним із суттєвих недоліків знань учнів залишається формалізм, який проявляється у відриві завчених школярами теоретичних положень від уміння застосовувати їх на практиці. Дослідження показують, що фактичний матеріал пам'ятає більшість учнів, зрозуміли суть явища значно менше з них і ще менша їх кількість спроможна використати вивчене у життєвій ситуації. Стабільність цієї тенденції зумовлена недосконалістю програм і підручників, певними соціальними факторами нашої дійсності, а також помилками, що допускаються в керуванні пізнавальною діяльністю школярів на уроці тими вчителями, котрі недостатньо активізують мислення учнів, не організують їх цілеспрямованої навчально-пізнавальної діяльності.

Працю найкращих вчителів характеризує їх потяг організувати пізнавальну діяльність учнів так, щоб вона була адекватною конкретним цілям навчання, а це створює умови для здійснення оптимального рівня активізації учіння школярів. Вони широко використовують такі засоби активізації, як бесіда, споглядання, самостійна робота, проблемне питання, логічне завдання та ін. Вирішення проблеми підвищення ефективності навчального процесу вимагає наукового підтвердження перевірених практикою умов і засобів активізації учіння учнів.

Для подальшого вдосконалення роботи щодо активізації учіння школярів необхідно проаналізувати досягнення дидактики і суміжних наук, знайшовши те, що може і повинно використовуватись у вирішенні зазначеної проблеми. Перед дослідниками постає непроста проблема, які ж засоби навчання (а це різноманітні матеріали і знаряддя навчального процесу, завдяки яким більш успішно і за коротший час досягаються визначені цілі навчання [2, 327]) застосовувати з метою активізації процесу вивчення курсу музичного мистецтва і якими методами (метод — це спосіб впорядкованої взаємозв'язаної діяльності вчителів та учнів, спрямованої на вирішення завдань освіти, виховання і розвитку в процесі навчання [3, 130]) їх запроваджувати.

Ми розглядаємо активність як процес безперервної продуктивної і творчої роботи, спрямований на стимулювання учнів засобами графічних завдань, практичних вправ до активної розумової діяльності на заняттях з музики, кінцевим результатом чого будуть сформовані музичні знання, уміння і навички. Курс музичного мистецтва належить до навчальних предметів, які неможливо засвоїти без практичного виконання музичних вправ, поспівок, практичних завдань з теорії музики і співу.

Спостереження за учнями та вивчення досвіду вчителів свідчать, що головною умовою активності в учінні є цілеспрямована розумова діяльність школярів, яка досягається передусім шляхом застосування у навчальному процесі графічних вправ і завдань. Вони повинні бути цікавими, різноплановими за змістом, мати чітку логічну послідовність, а також підвищенну складність. Легкі ж вправи не потребують напруження розумових здібностей, творчого мислення і загалом не можуть бути стимулом до активності.

Щоб допомогти учням зосередитися і досягти успіхів у навчанні, доцільно застосувати музичні ігри, ребуси, головоломки. Це поглиблює зацікавленість школярів музикою, розвиває їх логічне мислення, виховує кмітливість, наполегливість, сприяє їхньому загальному духовному розвитку.

Необхідно зазначити, що учіння розглядалось як пізнавальна діяльність під керівництвом вчителя і не враховувалась можливість й необхідність управління цією діяльністю учнями. Ефективне учіння можливе тільки за умови сформованих у школярів вмінь «переробляти інформацію» та здійснювати самокерування процесом пізнання.

Нові завдання педагогіки пов'язані з розробкою дидактичної концепції принципу активності в учінні. Нині однією з першочергових дидактичних проблем є пошук методів викладання, адекватних цілям і характеру учіння школярів, з урахуванням змісту навчальних предметів того чи іншого циклу, специфіки домінуючих завдань, що вирішуються засобами певного навчального предмета. Все це вимагає таких форм організації навчально-пізнавальної діяльності школярів і специфічних методів навчання, за допомогою яких буде забезпечено найбільш послідовне здійснення принципу активності в навчанні. Таким чином, можна констатувати, що проводити дослідження проблеми активізації учіння школярів у процесі навчання – необхідний та актуальний напрям сучасної педагогічної науки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Галузяк В. М., Сметанський М. І., Шахов В. І. Педагогіка: Навч. посібник. — Вінниця: РВВ ВАТ «Віноблдрукарня», 2001.
2. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка: Навч. посібник. — Вид. 3-є. — К., 2001. — С. 327.
3. Фіцула М. М. Педагогіка: Навч. посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. — Вид. 2-е. — Тернопіль: Навчальна книга — Богдан, 2003. — С. 130.

Надія ЯЦЕНЮК

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ АЛЬТЕРНАТИВНИХ ПІДРУЧНИКІВ З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті комплексно проаналізовані підручники з німецької мови для 4 класу Н. Басай і З. Павлюк, що відзначаються авторською технологією пред'явлення знань. Зроблено висновок, що ці навчальні книги науково обґрунтовані й орієнтовані на всебічний розвиток учнів і формування їх комунікативної компетенції.

Із входженням України в європейський простір і розширенням міжнародних зв'язків іноземна мова стає важливим засобом міжкультурного спілкування. Від початку XXI ст. у загальноосвітніх навчальних закладах нашої держави здійснюється модернізація системи іншомовної освіти, що передбачає навчання іноземної мови, починаючи з 2 класу, і можливість вивчення другої іноземної мови з 5 класу. Школа є тим навчальним закладом, де формуються базові механізми іншомовного спілкування, котрі в майбутньому її випускники зможуть розвивати й удосконалювати відповідно до власних потреб.

У програмі для загальноосвітніх навчальних закладів зазначається: «Основне призначення іноземної мови як предметної галузі шкільного навчання — сприяти в оволодінні учнями вміннями і навичками спілкування в усній і писемній формах відповідно до мотивів,

цілей і соціальних норм мовленнєвої поведінки у типових сферах і ситуаціях» [2, 6]. Навчання іноземної мови передбачає формування в учнів комунікативної компетенції, базою для якої є комунікативні вміння, вироблені на основі мовних знань і навичок.

У початковій школі (2–4 класи) важливо зацікавити учнів вивченням іноземної мови, виховати в них позитивне ставлення до предмета, вмотивувати необхідність і значущість оволодіння іноземною мовою. Ця ланка освіти має забезпечити наступність і безперервність навчального процесу в усьому курсі загальноосвітньої школи, сформувати базові вміння і навички.

Ефективність вирішення поставлених завдань значною мірою зумовлена створенням якісних підручників — основних носіїв змісту іншомовної освіти. Якість навчальних книг з іноземної мови залежить від багатьох чинників, одним з яких є розробка науково обґрунтованих основ аналізу цього виду навчальної літератури.

Відомі теоретики навчальної книги В. Бейлінсон, Д. Зуєв, І. Лернер, О. Савченко неодноразово зазначали, що навчальна книга має вчити дитину мислити, висловлювати свою точку зору, доводити правоту власної думки, містити творчі завдання та проблемні ситуації. Підручники з німецької мови досліджували Н. Басай, В. Плахотник, В. Редько.

Проблема аналізу шкільних підручників відображена в працях вітчизняних і зарубіжних учених В. Безпалька, М. Бурди, Н. Буринської, Д. Зуєва, О. Савченко й ін. Так, Н. Буринська пропонує такі основні критерії аналізу підручника: зміст, побудова, оформлення, поліграфічне виконання, ергономічні показники. В. Безпалько вважає об'єктивним показником якості книги якість засвоєних знань з урахуванням обсягу навчального матеріалу та коефіцієнтів науковості й усвідомленості. О. Савченко стверджує, що підручник варто аналізувати за такими блоками: цільовий, інформаційний, процесуальний, мотиваційний, контрольно-оцінний і матеріально-технічний (такий підхід визнано комплексним, оскільки книжка формує не лише інтелектуальну сферу учнів, а й емоційну, вольову, розвиває інтерес до навчання). Розробці методики аналізу підручників для початкової школи присвячені дослідження Я. Кодлюк.

Загалом наявний науковий фонд свідчить, що завзачена проблема вивчалася вченими багатоаспектно.

Мета статті — розробити підходи до аналізу підручників з іноземної мови для початкової школи та зреалізувати їх на прикладі підручників з німецької мови.

Нині для вивчення німецької мови у початковій школі Міністерство освіти і науки України рекомендує навчально-методичні комплекси (НМК) трьох авторів: З. Павлюк (підручник «Deutsch», робочий зошит і аудіокасети), Н. Басай (підручник «Guten Tag», робочий зошит і книга для вчителя), Н. Дручків та О. Паршикової (підручник «Deutsch im Spiel», робочий зошит, книжка для вчителя та аудіокасета). Розкриємо дидактико-методичні підходи до побудови цих навчальних книг на прикладі підручників для 4 класу Н. Басай і З. Павлюк [3; 6].

З метою аналізу зазначених підручників застосуємо структурно-функціональний підхід (В. Бейлінсон, Д. Зуєв) [4], який є початковим етапом аналізу підручника. Структурний аналіз спрямований на з'ясування того, з яких елементів складається навчальна книга і як вони між собою пов'язані. Функціональний аналіз дозволяє дійти висновку, якою мірою реалізовані в підручнику провідні функції.

Характерним для підручника Н.Басай «Guten Tag» є комунікативна спрямованість навчального матеріалу з опорою на рідну мову.

У процесі дослідження з'ясовано, що зазначений підручник створений відповідно до вимог програми з іноземної мови для 12-річної школи [2]. Побудова книжки — тематична. Розкриття матеріалу ґрунтується на комунікативно-орієнтованому підході до вивчення німецької мови з урахуванням вікових особливостей дітей.

«Guten Tag» складається з шести тем, кожна з яких охоплює 3–5 підтем: 1) «Wir treiben Sport» (Welcher Sport ist das? Sport ist gesund. Das machen wir gern. Mein Lieblingssport); 2) «Mein Wohnort» (In der Stadt und im Dorf. Wohin können wir gehen? Wo können wir was kaufen?); 3) «Mein Haus» (Wir wohnen hier. Hier wohne ich. Unser Zimmer); 4) «Wir feiern ein Fest» (Martinstag. Advent. Nikolaustag. Weihnachten. Karneval); 5) «Natur und Umwelt» (Die Erde ist unser Haus. Ohne Wasser ist kein Leben. Wir helfen der Umwelt); 6) «Im Sommer» (Was kann man in den Sommerferien machen. Lesen ist spannend. Fernsehen). Виклад кожної теми розпочинається

тематичним малюнком, а завершується рубрикою «Wir wiederholen» та ігровою ситуацією. Розділ містить матеріал для слухання, наводяться завдання на читання, говоріння тощо.

У підручнику З. Павлюк «Deutsch – 4» теж застосовано комунікативні методи, які розширюють мовленнєву компетентність учнів, спонукають їх до самостійної роботи у групах і парах, передбачають використання ігрових завдань, реальних ситуацій, які трапляються в буденному житті.

Підручник складається з 13 тем, які поділені на два семестри. Побудова книжки – поурочна. У першому семестрі діти вивчають 5 тем, зокрема: «Wieder in der Schule», «Im Herbst», «Sport und Freizeit», «Wohnort», «Stadt», «Dorf», «Winterfest». У другому семестрі пропонуються такі теми: «Mein Haus/Haustypen», «Schulgebeude», «Wohnung Möbel», «Aufräumen», «Natur und Umwelt», «Im Frühling», «Bald kommen die Sommerferien», «Wiederholung». Кожна тема охоплює від 4 до 8 уроків, а урок традиційно починається із фонетичної зарядки.

Відомо, що загальним дидактичним критерієм оцінювання шкільних підручників є функції навчальної книги. Враховуючи те, що провідними функціями підручника для початкової школи визнано інформаційну, розвивальну, мотиваційну і виховну [5], проаналізуємо ступінь реалізації в підручниках Н. Басай та З. Павлюк зазначених функцій.

Інформаційна функція реалізується у книзі двома шляхами: пред'явленням матеріалу з конкретного предмета і видів діяльності, спрямованих на його засвоєння. Предметний зміст освіти фіксується в підручниках у формі знань, які бувають таких видів: про навколишній світ, про способи пізнавальної і практичної діяльності, про систему цінностей.

Знання про навколишній світ представлені у книзі Н. Басай темами, що містять тексти, листи, діалоги; наприклад: «Wir lesen. Wir lesen und überzetzen. Wir hören». Особливо цікавою, на наш погляд, є тема «Wir feiern ein Fest», яка репрезентована у підручнику текстами, віршами, діалогами, піснями та іграми. Учні мають можливість познайомитися з німецькою культурою, традиціями святкування Різдва, Нового року, карнавалу та інших свят.

Знання про способи діяльності подаються у формі правил, вказівок. Правила, зазвичай, виокремлюються синім кольором і позначаються вказівкою «Merkt euch». Ось, наприклад, як автор навчає учнів складати діалог «Lest den Dialog und spielt einen ähnlichen vor». У книзі наводяться зразки, за якими учні будують аналогічні діалоги.

Знання про цінності — це знання про культуру людини, її ставлення до навколишнього світу і до самої себе. Вони представлені у формі діалогів, рольових ігор. Візьмемо для прикладу тему «Natur und Umwelt», яка розпочинається віршем «Die Erde ist unser Haus». Уже назва цього вірша націлює учнів на те, щоб вони бережливо ставилися до природи, охороняли її.

Великого значення надається рідній мові. Автор привчає школярів вдумливо ставитися до кожного слова, речення. Саме тому в підручнику є значна кількість завдань на переклад з німецької мови на українську і навпаки. З метою систематизації набутих знань, умінь і навичок у рубриці «Wir wiederholen», якою завершується кожен розділ, передбачені всі види вправ, що наводяться в цьому розділі (граматичні завдання, загадки, запитання-відповіді, творчі завдання й ін.).

Види мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо), як і будь-якої іншої, фіксуються через завдання і вправи, складені з урахуванням змістового, мотиваційного та процесуального компонентів навчання.

Кількісний аналіз таких завдань у підручнику Н. Басай представлений у таблиці 1. Помітно, що підручник містить найбільше вправ на говоріння (49%), найменше — на аудіювання (14%) і письмо (16%).

Таблиця 1

Кількісна характеристика завдань на види мовленнєвої діяльності, вміщених у підручнику «Guten Tag» (автор Н. Басай, 4-й клас)

Тема	Аудіювання		Говоріння		Читання		Письмо	
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
№1 Wir treiben Sport	5	*10*	22	*18*	13	*27*	8	*45*
№2 Mein Wohnort	4	*12*	20	*61*	6	*18*	3	*9*
№3 Mein Haus	3	*7*	24	*55*	8	*18*	9	*20*

№4 Wir feiern ein Fest	10	*24*	18	*44*	8	*20*	5	*12*
№5 Natur und Umwelt	5	*16*	14	*44*	9	*28*	4	*12*
№6 Im Sommer	6	*19*	14	*44*	5	*16*	7	*21*
Всього	33	*14*	112	*49*	49	*21*	36	*16*

Говоріння як вид мовленнєвої діяльності представлений різними видами завдань, а саме: запитання-відповіді, відповіді за допомогою поданих ключових слів, інсценування діалогів, різноманітні ігри тощо. Наводяться тексти для читання, які пов'язані з темою розділу і несуть пізнавальну інформацію. Є також вправи, що спонукають дитину до творчості, трапляються ланцюжкові ігри. Поглиблюють знання учнів вірші, пісні та малі жанри — загадки, лічилки тощо. Завдання до вправ поставлені іноземною мовою, нові слова подані в алфавітному порядку.

У підручнику З. Павлюк домінуюче місце займають засоби для розвитку діалогічного мовлення і рольові ігри. Кожен урок містить нову лексику та граматичні правила, які подані в рубриці «Merkt euch!». Книга насичена різними текстами. Більш ґрунтовно засвоїти отриману інформацію допомагають завдання, зорієнтовані на аналіз твору. Чимала їх кількість націлена на згадування змісту прочитаного (наприклад, «Beantwortet die Fragen», «Schreibe die Antworten ins Heft»). Кожен урок містить також завдання на написання та інсценування діалогів.

Значно посилює інформативність підручника наявність у ньому німецько-українського словника, в якому нові слова подані до кожної теми окремо.

Аналіз апарату організації зазначеного підручника свідчить, що в ньому передбачені також всі види завдань на розвиток мовленнєвої діяльності (таблиця 2). Як видно із таблиці 2, найбільше у книзі завдань на говоріння (37%), найменше — на аудіювання (12%).

Таблиця 2

Кількісна характеристика завдань на види мовленнєвої діяльності,вміщених у підручнику «Deutsch» (автор З. Павлюк, 4-й клас)

Тема	Аудіювання		Говоріння		Читання		Письмо	
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
№1 Wieder in der Schule	3	*11*	8	*29*	8	*29*	9	*31*
№2 Im Herbst	1	*5*	7	*33*	9	*43*	4	*19*
№3 Sport und Freizeit	9	*24*	10	*26*	10	*26*	9	*24*
№4 Wohnort	4	*11*	14	*16*	10	*17*	7	*56*
№5 Winterfeste	2	*10*	7	*35*	7	*35*	4	*20*
№6 Mein Haus	3	*12*	9	*36*	7	*28*	6	*24*
№7 Schulgebäude	2	*15*	5	*38*	2	*15*	4	*32*
№8 Wohnung	3	*15*	11	*55*	4	*20*	2	*10*
№9 Aufräumen	3	*13*	9	*38*	8	*33*	4	*16*
№10 Natur und Umwelt	2	*13*	6	*38*	4	*25*	4	*24*
№11 Im Frühling	2	*10*	10	*48*	5	*24*	4	*18*
№12 Bald kommen die Sommerferien	2	*13*	9	*56*	3	*19*	2	*12*
№13 Wiederholung			12	*13*			23	*87*
Всього	36	*12*	117	*37*	77	*25*	82	*26*

Великого значення З. Павлюк надає діалогу. У підручнику кожен урок містить по кілька діалогів і завдань до них, чимало ігор та сцен. Це переважно завдання на зразок «Прочитай у ролях» та «Інсценізуй (напиши) подібний діалог». Чимало вправ спонукають учня мислити, уявляти (наприклад: пофантазуй…; уяви собі, що…; порівняй; впорядкуй речення; напиши діалог за зразком та ін.).

Недоліком зазначеного підручника вважаємо те, що автор подає обмаль завдань на переклад. Такий підхід є науково необґрунтованим, оскільки учні мають вчитися не лише вести діалог іноземною мовою, а й граматично правильно перекладати.

Важливим компонентом обох підручників є ілюстративний матеріал. Ілюстрації поглиблюють розуміння прочитаного; розвивають увагу, спостережливість («Розглянь малюнки, послухай касету і зістав»), зв'язне мовлення («Опиши малюнок»); підсилюють граматичні правила («Запам'ятай прийменники, що вживаються з давальним, знахідним відмінками»); розкривають значення невідомих слів (у підручнику Н. Басай нові слова подаються з малюнками без перекладу).

Розвивальна функція передбачає наявність у підручнику завдань на розвиток психічних процесів, формування загальних навчальних умінь і навичок та розвиток творчих здібностей [5].

«Deutsch — 4» З. Павлюк містить багато завдань з орієнтуванням на зразок (наприклад, на побудову діалогів; на опис предметів, малюнків тощо за зразком). Ці вправи у молодшому шкільному віці мають велике значення з декількох причин: «по-перше, загальновідома психологічна особливість учнів початкових класів — здатність до наслідування, а значить до виконання дій за зразком; по-друге, відсутність соціального досвіду, основний шлях набуття якого на початкових етапах — копіювання, наслідування; по-третє, ефективний спосіб оволодіння відповідними уміннями і навичками — не метод «проб і помилок», а також відтворення зразка дій (спочатку в однотипній ситуації), що ґрунтується на усвідомленні учнями теоретичних положень як бази для формування практичних дій» [5, 205]. Також у підручнику є вправи на розвиток пам'яті, уваги (наприклад, «Прочитай та вивчи вірш (пісню, діалог)», «Прослухай діалог і зістав текст з малюнком»).

Важливим компонентом розвивального навчання є формування у школярів творчих здібностей. Підручник З. Павлюк містить значну кількість таких завдань (наприклад, «Пофантазуй, яка в мишки хатка», «Напиши свої ідеї, як діти можуть допомогти забрудненому лісу?», «Опиши кімнату своєї мрії» та ін.).

У підручнику Н. Басай вправи на розвиток творчих здібностей містяться переважно в кінці теми (наприклад, «Чому ми збираємо макулатуру», «Де ми можемо придбати ці речі», «Ми описуємо кімнату, будинок своєї мрії» тощо). Багато завдань передбачають розвиток зв`язного мовлення (наприклад, «Wir fragen und antworten» або «Wir fragen gegenseitig» й ін.). Чимала кількість вправ спрямована на розвиток уваги («Чи уважно ви читали текст? Дайте відповіді на питання» або «Розгляньте малюнок, поставте запитання і дайте відповідь»), уяви («Що є у тебе в кухні, спальні, у вітальні» та ін.). Матеріал підручника дібраний так, щоб спонукати дитину до творчості, за допомогою «власного» слова вчити передавати думки, почуття.

Мотиваційна функція підручника для початкової школи націлює на формування у молодших школярів інтелектуальних почуттів, розвиток позитивних мотивів навчання, пізнавальних потреб та інтересів і реалізується двома шляхами — через емоціогенний зміст навчального матеріалу та відповідні способи його організації [5].

Зазначені підручники розпочинаються зверненнями до учнів і коротенькими віршиками, що від початку орієнтують дітей на серйозну працю. Ось як побудоване вступне звернення до читача у підручнику Н. Басай:

Hallo, liebe Kinder
Die Ferien sind zu Ende.
Die Schule beginnt.
Wir sind wieder da.
Wir freuen uns sehr
euch wieder zu sehen
Hurra!

Як позитив варто відзначити той факт, що автори аналізованих книг пропонують різні форми організації навчальної діяльності молодших школярів — колективні, групові та індивідуальні (наприклад, «Працюйте в парі», «Поміркуйте»); ігри та ігрові ситуації («Розіграйте діалог у ролях», «Пограйте гру», «Розіграйте сцену», «Інсценізуйте казку»). Як свідчить педагогічний досвід, учням подобаються такі види роботи. Вони охоче інсценізують діалоги, розігрують ситуації. Це є добрим засобом розвитку комунікативних умінь.

Неабияку роль у мотиваційному аспекті відіграє вдале оформлення книг, якісно виконані ілюстрації та ін.

Виховна функція підручників реалізується їхнім змістом. Аналіз тематики навчальних книг з німецької мови свідчить, що вони містять народознавчі, екологічні та соціальні поняття. Візьмемо для прикладу тему «Природа і навколишнє середовище», яка репрезентована в обох підручниках.

Н. Басай поділяє зазначену тему на такі підтеми: «Земля — наш дім», «Без води нема життя», «Ми допоможемо навколишньому середовищу». У цих підтемах наводяться діалоги, тексти, пісні, малюнки, де автор закликає берегти природу.

З. Павлюк у тій же темі вміщує лист, адресований дітям від Лісу, який перебуває в небезпеці і просить у них допомоги. Учні мають написати свої ідеї та поради, як зберегти ліс.

Так шляхом використання різних завдань і текстів автори обох підручників закликають учнів до порядку у своїй домівці і в навколишньому середовищі.

Таким чином, структурно-функціональний аналіз двох підручників з німецької мови для 4-го класу (автори Н. Басай і З. Павлюк), рекомендованих Міністерством освіти і науки України для використання в початковій школі, свідчить, що ці книги науково обґрунтовані, орієнтовані на всебічний розвиток школяра та формування комунікативної компетенції, хоча технологія пред'явлення знань — авторська (підручник Н. Басай побудований тематично, у процесі вивчення іноземної мови значний акцент робиться на рідну мову; книга З. Павлюк має поурочну побудову, перевага надається бесіді та діалогу). Зазначені підходи можуть застосовуватися до аналізу різних підручників для початкової школи в умовах варіативної навчальної літератури.

ЛІТЕРАТУРА

1. Басай Н. Ефективність навчального процесу визначає урок // Іноземні мови в навчальних закладах. — 2004. — № 3. — С. 74–84.
2. Басай Н., Редько В. Програма. Іноземні мови. 2–12 класи. — К.: Перун, 2002. — 207 с.
3. Басай Н. Guten Tag: Підручник для 4 класу. — К.: Освіта, 2004. — 142 с.
4. Бейлинсон В., Зуев Д. О функциональном подходе к оценке школьных учебников // Проблемы школьного ученика. — М.: Просвещение, 1977. — Вып. 5. — С. 42–54.
5. Кодлюк Я. Теорія і практика підручникотворення в початковій освіті. — К: Наш час, 2006. — 367 с.
6. Павлюк З. Deutsch: Підручник для 4 класу. — К.: Навчальна книга, 2004. — 158 с.

Михайло ЧАЙКОВСЬКИЙ,
Олена ДОБРОВІЦЬКА

ДОСВІД ВПРОВАДЖЕННЯ КОМП'ЮТЕРНОЇ ТЕСТОВОЇ ПРОГРАМИ ПРИ МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВІЙ СИСТЕМІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

У статті висвітлено досвід та особливості впровадження тестової форми поточного і підсумкового контролю знань студентів з використанням комп'ютерної техніки. Метою цього є інтенсифікація навчальної діяльності, вдосконалення в інституті системи контролю якості знань студентів та адаптації її до загальноєвропейських вимог. Демонструються основні характеристики тестової комп'ютерної програми та її переваги.

Обґрунтована необхідність впровадження цієї програми як системи оцінювання знань студентів у вищих навчальних закладах.

Стрімкий розвиток комп'ютерної техніки і її різноманітного програмного забезпечення – одна з характерних прикмет сучасного періоду розвитку суспільства. Інформаційні технології, основним компонентом яких є комп'ютер, проникають фактично в усі сфери людської

діяльності. Нині практично неможливо уявити сучасну організацію без повсякденного і широкого застосування комп'ютерних технологій.

Використання інформаційних технологій навчання (ІТН) є одним із найважливіших чинників інтенсифікації навчальної діяльності студентів. Засоби ІТН дозволяють якісно перебудувати форми та методи передавання і контролю знань, розширити зміст освіти, здійснити підходи, які принципово неможливі за умов традиційного навчання.

Суперечність між метою освіти — отриманням нових знань, придатних для практичного застосування у професійній діяльності, та швидкими змінами і зростанням обсягів запитів практики ставить на порядок денний необхідність формування нових методів навчання та контролю за якістю одержаних результатів.

У запропонованій статті висвітлюється досвід впровадження тестової форми поточного і підсумкового контролю знань студентів з використанням комп'ютерної техніки, розробленої з метою вдосконалення системи контролю якості знань студентів та адаптації її до загальноєвропейських вимог. Розглядаються характеристики тестової комп'ютерної програми та особливості її переваг.

Підготовка повноцінного фахівця ВНЗ вимагає насамперед ефективної системи універсального і об'єктивного контролю знань студентів. Для вирішення цієї проблеми найбільш придатною, на нашу думку, є тестова форма поточного і підсумкового контролю знань студентів з використанням комп'ютерної техніки як елемента модульно-рейтингової системи організації навчального процесу. Один з основних елементів рейтингового оцінювання — виставлення підсумкової оцінки на основі результатів поточної успішності. Оцінка поточного контролю у тестовій формі є основною складовою рейтингу студента. За результатами рейтингу більшість студентів не потребує підсумкового контролю, а отримує оцінку/залік автоматично. Така система запроваджена у Хмельницькому інституті соціальних технологій Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна». Загальні позитивні сторони цієї методики само собою зрозумілі: це об'єктивність, неупередженість та, що особливо важливо, економія часу.

Зважаючи на аналіз використання комп'ютеризованої тестової форми контролю знань студентів в інших ВНЗ, варто відзначити, що деякі з них впроваджують таку форму контролю певною мірою. Водночас у нашому ВНЗ комп'ютерне тестування успішно впроваджено в навчальний процес й охоплює всі види контролю з усіх дисциплін кожної спеціальності та незалежно від форми навчання. Зауважимо, що із застосуванням комп'ютерної тестової програми не тільки зменшився час проведення поточного та підсумкового контролю рівня знань студентів (за достатньої кількості комп'ютерів можна одночасно тестувати кілька академічних груп), а й всі, хто тестується, завдяки однотипності завдань, однаковому часу та єдиній шкалі оцінювання перебувають у рівних умовах. Крім того, на результати поточного чи підсумкового контролю знань студентів не діє суб'єктивний психологічний чинник — екзаменатор. Після закінчення тестування студент одразу бачить результат на екрані. Зручний та доступний інтерфейс (шрифт, колір, розмір, фон) не вимагає великих зусиль при опануванні роботи з програмою.

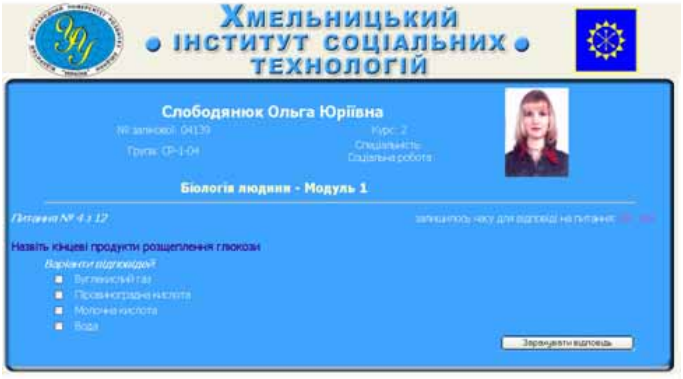


Рис. 1. Робоче вікно тестової програми

Тестування проводиться в комп'ютерних класах із заздалегідь підготовленими екранами програми. Студенти проходять попередню реєстрацію (вводять номер залікової книжки та пароль) і входять в систему. Під час проходження тестування на екрані постійно висвітлюється прізвище, ім'я, по батькові та фото студента, номер його залікової книжки, група, курс, спеціальність, назва тесту, таймер, кількість пройдених питань із загальної кількості і питання з варіантами відповідей (рис. 1.).

При створенні завдань на поточний і підсумковий контроль знань для комп'ютерної тестової програми викладач розбиває дисципліну по кредитно-модульною системою організації навчального процесу на 2–4 модулі на семестр (кредит). У кожний модуль включається 3–5 тем. На кожну окрему тему (підтему), включену в модуль, подаються 10–15 тестових питань з використанням усіх форм тестових завдань. Викладач використовує завдання з вільним складанням відповідей — ***відкриті тести,*** які поділяються на тестові завдання:

– *на доповнення* — речення, в яке студент повинен вставити пропущене слово(а), наприклад: «24.08.1991 було проголошено декларацію про ... України»;

– *на перелік* – студент має перерахувати складові, властивості чи характеристики об'єкта, названого в завданні, наприклад: «Поняття «суверенітет» включає в себе наступні ознаки: ...».

І завдання з наданими відповідями — ***закриті тести***, які поділяються на тестові завдання:

– *вибіркові, з одним варіантом відповіді*: «Софійський собор побудували при... (Ярославові, Олегові, Ігореві, Святославі)».

– *вибіркові, з декількома варіантами відповідей:* «До династії Рюриковичів належать... (Аскольд, Олег, Ігор, Святослав)».

– *на відновлення послідовності:* «Розташувати у хронологічному порядку битви:

(при Альті, під Берестечком, під Курськом, на Куликовому полі)»;

Перехресні тести, де після запитання до кожного елемента з першого переліку підбирається один з елементів з другого переліку, наприклад:

Вкажіть, хто був ворогом українців у битвах:

Битви:	***Ворог:***
при Альті	монголи
під Берестечком	поляки
під Курськом	німці
на Куликовому полі	половці

Тестові питання повинні містити 4–5 варіантів відповідей до кожного з них, виключаючи альтернативні тестові завдання, які передбачають наявність двох варіантів відповіді на зразок: так-ні, вірно-невірно. Кожне питання й відповідь можуть містити необмежену кількість символів та супроводжуватись графічним зображенням (рис. 2.). Кожен модуль складається із 40–50 тестових питань усіх форм тестів за темами модуля. Питання підбираються програмою автоматично вибірково і варіанти відповідей перемішуються, забезпечуючи ефективність й унікальність кожного тестового завдання. Різноманітність тестових форм унеможливлює угадування, а регламентований час, що дається на кожне питання чи модуль, позбавляє ймовірності списування чи пошуку відповіді «з боку». Підсумковий контроль знань складається із 100–160 питань усіх форм тестів за темами модуля з розрахунку на один кредит.

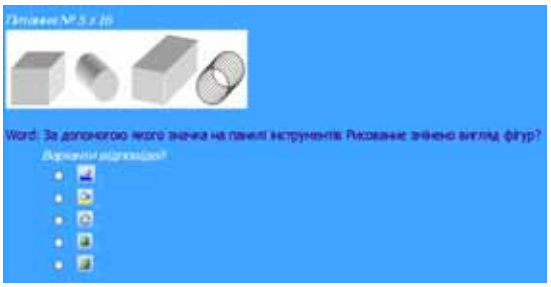


Рис. 2. Питання з ілюстраціями

Перевагами тестового контролю з дидактичного погляду є:

– об'єктивність, простота і формалізованість процедури визначення оцінки якості підготовки;

– використання кількісних показників для визначення повноти і глибини засвоєння матеріалу;

– незалежність оцінки від техніки письма;

– чіткість та однозначність формулювання умов тестових завдань забезпечує однозначність сприйняття студентами їх змісту;

– рівні вимоги до знань та умінь студентів шляхом використання в тесті завдань однакової складності, обсягу та змісту;

– забезпечення необхідної повноти охоплення знань та умінь, що контролюються під час перевірки.

Недоліки тестування полягають в тому, що:

– розробка тестів вимагає багато часу і зусиль, наявності у викладача (розробника) високої кваліфікації та досвіду;

– деякі тести припускають можливість угадування: студент може забути факти, необхідні для відповіді, але пригадати їх, переглядаючи перелік можливих відповідей на завдання тесту.

При проходженні усіх тем одного модуля програмою автоматично вибірково активується по 4 питання з кожної теми модуля; тобто, якщо модуль містить чотири теми, то на екрані студента висвітиться 16 питань. При проходженні заліку програмою автоматично вибірково активується по одному питанню з кожної теми усіх модулів. При проходженні іспиту програмою автоматично вибірково активується по 2 питання з кожної теми усіх модулів (охоплюється весь матеріал курсу). Так, наприклад, якщо кредит містить чотири модулі, а модуль охоплює в середньому по 3 теми, тоді іспит складатиметься із 24 тестових питань.

Комп'ютерна тестова програма захищена від несанкціонованого доступу екранними паролями, в тому числі від завчасного проходження підсумкового тестування одноденним паролем.

Тестовий контроль проводиться за такою шкалою оцінювання: якщо на 90–100% завдань, що входять до тесту, дані вірні відповіді — 5 балів, «відмінно»; на 89-80% завдань — 4 бали, «добре»; на 79-65% завдань — 3 бали, «задовільно»/»зараховано»; на 64–50% — 2 бали, «незадовільно»; на 49–40% — 1 бал; на 30% завдань і менше — 0 балів. Користуючись цими критеріями і інформацією про кількість питань, викладач може заздалегідь визначити межі оцінювання. Поруч з оцінкою за п'ятибальною шкалою студенту на екрані подається також оцінка за системою ECTS (рис. 3.).

Рис. 3. Фрагмент результату тестування студента.

При отриманні негативної оцінки перездача чи повторне проходження тесту без попереднього дозволу адміністратора заборонено програмою.

Комп'ютерна тестова програма дозволяє швидкий доступ до перегляду результатів у вигляді протоколів (рис. 4.), які подаються на друк і забезпечують збереження інформації про результати тестування, поки не мине потреба.

Група: ПР-2-05
Дисципліна: Інформатика та комп'ютерна техніка

№ з/п	Прізвище Ім'я По батькові студента	Оцінки модулів				Середній бал	Контроль
		1	2	3	4		
1	Адамчук Микола Володимирович	2	2	2	2	2	Залік
2	Бала-Балицький Олександр Іванович	2	3	2	4	2.75	Залік
3	Бондар Наталія Володимирівна	1	4	5	4	3.5	Залік
4	Бондар Юлія Андріївна	3	2	3	5	3.25	Залік

Рис. 4. Фрагмент протоколу результатів групи

Звичайно, неможливо визначити повноту знань і вмінь студентів з певних дисциплін лише тестовими завданнями, тому передбачений комплексний підсумковий контроль. При цьому одним із складових комплексного іспиту є результати комп'ютерного тестування та 1–2 практичні питання або завдання.

Зважаючи на те, що у нашому ВНЗ навчається майже 8% студентів з особливими потребами, передбачається вдосконалити тестову програму, наприклад, озвученням для повністю сліпих дітей, з виконанням нескладних операцій на комп'ютері. Нині тестова програма добре підходить для контролю знань студентів глухонімих, з проблемами у мовленні, слабкочуючих і слабкозорих (для останніх встановлюється екранна лупа).

Як висновок можна відзначити, що впровадження ІТН при модульно-рейтинговій системі з використанням комп'ютерних тестових програм поточного і підсумкового контролю знань студентів відповідає як вимогам приєднання України до Болонського процесу, так і задоволенню потреб у підвищенні повноти та рівня об'єктивності оцінювання навчальних досягнень студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Матеріали науково-практичного семінару «Кредитно-модульна система підготовки фахівців у контексті Болонської декларації». – Львів: Львівська політехніка, 2003. — 111 с.
2. Волович В. Болонський процес і нова парадигма освіти в Україні // Соціологія. — 2004. — № 4. —С. 189–200.
3. Сметанський М. Контроль за навчально-пізнавальною діяльністю студентів: проблеми, шляхи розв'язання // Вища школа. — 2004. — № 4. — С. 63–68.
4. Гузеев В. В., Лукьянец С. В. Создание и использование тестирующей программы для проверки знаний студентов // Открытое образование. — 2003. — № 5. — С. 10–14.
5. Журавель В. Ф., Ільїн В. В., Кузнєцов В. О., Сухарніков Ю. В. Рекомендована практика конструювання тестів професійної компетенції випускників вищих навчальних закладів / За заг. ред. Ю. В. Сухарнікова. — К.: Аграрна освіта, 2000. — 38 с.

Євгенія СМИРНОВА-ТРИБУЛЬСКА

КОМПЬ'ЮТЕРНЕ ТЕСТУВАННЯ В СИСТЕМІ MOODLE – ЗРУЧНИЙ СПОСІБ ПЕРЕВІРКИ ЗНАНЬ

Метою даної статті є аналіз проблеми доцільності і ефективності використання комп'ютерних тестів, зокрема з використанням системи MOODLE, *як однієї з найбільш зручних форм контролю знань на всіх етапах навчально-виховного процесу, в тому числі в дистанційній формі. Проаналізований відомий досвід в дослідженні даного питання, функції контролю, розглянута класифікація тестів згідно з різними критеріями та вимаганнями щодо їх проектування.*

До найбільш затребуваної категорії комп'ютерних програм можна віднести *Контролюючі системи.* З іншого боку одним з найважливіших компонентів навчально-виховного процесу — є зворотний зв'язок — отримання відомостей про актуальний рівень знань учнів, котрий в умовах традиційної системи освіти не завжди є ефективним і об'єктивним.

Впровадження і використання інформаційних технологій для оцінювання якості навчання дає цілий ряд переваг у порівнянні з проведенням звичайного контролю з використанням традиційних засобів. Проблема впровадження нових сучасних засобів, методів та форм в процес контролю знань зокрема в формі тестування досліджувалася в працях В. Авансова, І. Захарової, В. Кухаренко, М. Лапчика, Я. Пєхі, Є. Полат та інших. Вченими відмічалося та підкреслювалося, що це перш за все можливість організації централізованого контролю, що охоплює весь контингент тих, хто навчається, не залежно від часу і місця знаходження. Використання комп'ютерної програми для контролю знань дозволяє зробити контроль більш об'єктивним, не залежним від суб'єктивної думки викладача.

Метою даної статті є аналіз проблеми доцільності і ефективності використання комп'ютерних тестів, зокрема з застосуванням системи *MOODLE*, як однієї з найбільш зручних форм контролю знань на всіх етапах навчально-виховного процесу, в тому числі в дистанційній формі.

В даний час в практиці автоматизованого тестування застосовуються контролюючі системи, що складаються з підсистем наступного призначення [1, 2, 12]:

– створення тестів (формування банку питань і завдань, стратегій ведення опиту і оцінювання);

– проведення тестування (пред'явлення питань, обробка відповідей);

– моніторинг якості знань учнів протягом всього часу вивчення теми або учбової дисципліни на основі протоколювання ходу і підсумків тестування в базі даних, що динамічно обновлюється.

На Схемі 1. представлена загальна функціональна схема контролюючої системи [4].

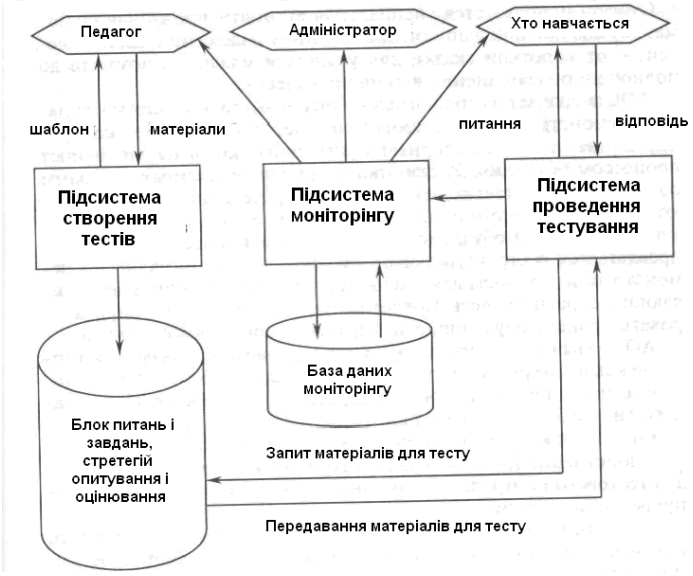


Схема 1. Функціональна схема контролюючої системи

Дана система достатньо успішно реалізована в системі підтримки дистанційного навчання MOODLE. Оцінювання рівня знань і умінь студентів під час роботи з курсом в системі MOODLE здійснюється завдяки широкому спектру різноманітних інструментів, використання яких дозволяє на здійснення оцінки навчальних результатів як в автоматизованому режимі (*Тести*, *Тести Hot Potatoes Quiz*, *Урок* і ін.) так і перевірку і оцінювання виконання завдання безпосередньо вчителем (*Завдання*, *Робочий зошит*, *Семінар* тощо). Для здійснення більш об'єктивного оцінювання в системі тестування забезпечується можливість використання питань різних типів: а)питання закритого типу Так/Ні; б)питання закритого типу з одним варіантом правильної відповіді (Рис.1); в)питання закритого типу, що передбачають можливість вибору кількох варіантів правильних відповідей (Рис.2.); г)питання на встановлення відповідності між словами (виразами); д)відкриті питання типу «*Коротка відповідь*»; ж)питання на введення числової відповіді, з)есе (нарис, оповідання) тощо [8, 9, 10, 11].

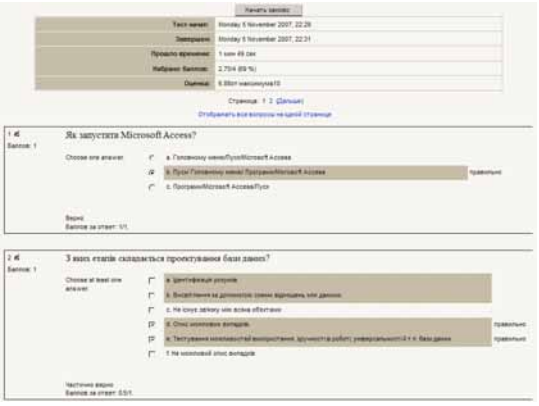


Рис. 1.

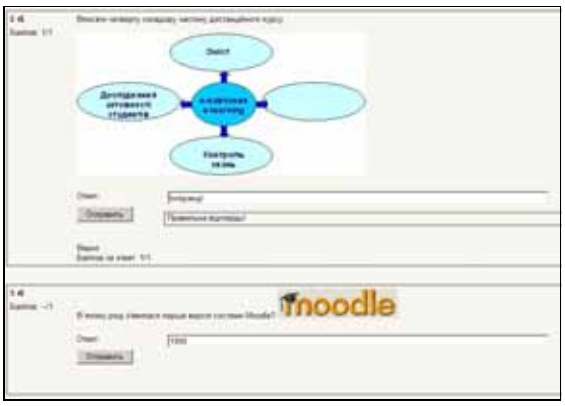


Рис. 2.

Значна кількість параметрів тестових завдань дозволяє достатньо повно контролювати процес тестування. Наприклад, при проходженні тесту може бути використано кілька спроб,

кожна з яких автоматично фіксується. Оцінювання може здійснюватися за наслідками першої спроби, останньої спроби або як середнє арифметичне всіх використаних спроб тестування. Викладач має нагоду переглядати відповіді студентів на кожне тестове завдання або відразу всі. Для подальшого аналізу результати і статистика проходження тестових завдань зберігаються в базі системи (Рис.3.), а також можуть бути скопійовані або вислані на адресу e-mail викладача у вигляді текстового файлу або у вигляді електронної таблиці.

Крім використання тестових завдань і автоматичного оцінювання виконання студентами тестів в системі передбачена можливість отримання детальних звітів, що стосуються різних аспектів не тільки тестування, але і всієї навчальної діяльності студентів (активність, час, присвячений на ознайомлення з окремим ресурсом, уроком або на весь курс конкретного студента або всієї групи і т.д.) (Рис.4, 5).

est_Autor_Doklada_o_DL		Педагогические технологии ДО		Психолого-педагогічні аспекти ДН		Дидактичні аспекти дистанційного навчання		Проектування і створення дистанційного курсу: загальні уваги		Організація і проведення дистанційного невчання		Контрольная работа №5		Інтернет - вступ *1*		Итого ↓1 Стат.		Студент Сортировать по фамилии Сортировать по имени
10	% выпол-нения	100	% выпол-нения	100	% выпол-нения	100	% выпол-нения	100	% выпол-нения	100	% выпол-нения	12	% выпол-нения	12	% выпол-нения	1444	Про-центы	
.99	99.9%	-	0%	90.0	90%	100.0	100%	80.0	80%	-	0%	12	100%	-	0%	621.59	43.05%	Василевская, Евгения
-	0%	-	0%	-	0%	-	0%	-	0%	-	0%	-	0%	-	0%	66.7	4.62%	Витта, Ильницкая
10	100%	0.0	0%	75.0	75%	50.0	50%	60.0	60%	57.1	57.1%	8	66.67%	-	0%	800.7	55.45%	Грушко, Елена
9 10	100%	-	0%	80.0	80%	100.0	100%	100.0	100%	100.0	100%	-	0%	-	0%	690	47.78%	Дубина, Таня
9.9	99%	-	0%	70.0	70%	100.0	100%	95.0	95%	85.7	85.7%	12	100%	-	0%	721.2	49.94%	Куприянчук, Светлана
9.94	99.4%	-	0%	80.0	80%	100.0	100%	90.0	90%	-	0%	10	83.33%	-	0%	588.54	40.76%	Зелинская, вита
10	100%	100.0	100%	70.0	70%	100.0	100%	90.0	90%	100.0	100%	12	100%	-	0%	1072	74.24%	Gogol, Natasha
-	0%	-	0%	80.0	80%	100.0	100%	100.0	100%	100.0	100%	-	0%	-	0%	704.6	48.8%	Tretyakova, Uliana

Рис.3

Такий моніторинг і збір статистичних даних є додатковою ефективною і об'єктивною допомогою при всебічному оцінюванні результатів навчальної діяльності і проектуванні подальшої індивідуальної траєкторії навчання студентів.

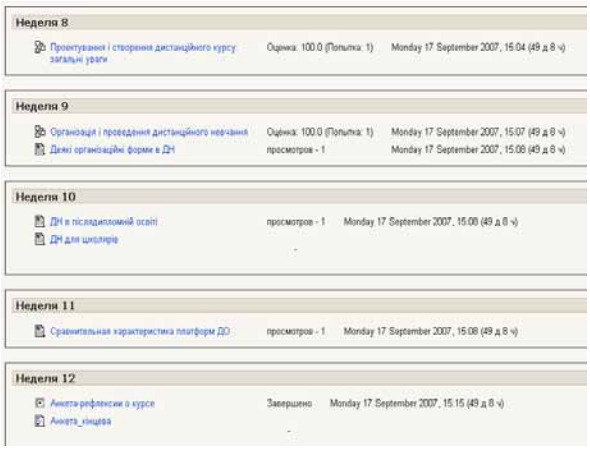


Рис.4.

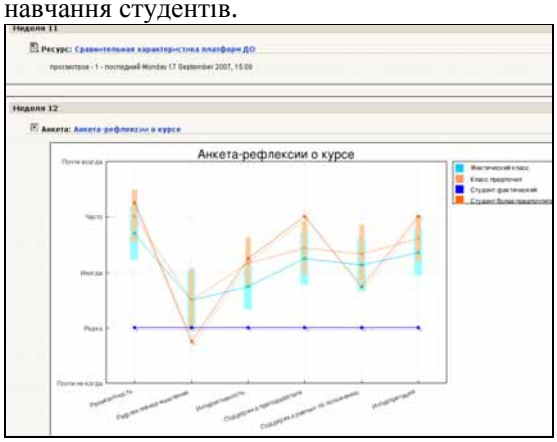


Рис.5.

З підсистемою створення тестів працює безпосередньо або педагог, або оператор, який вводить дані, надані педагогом. Щоб уникнути можливих помилок, з метою спрощення підготовки матеріалів в таких підсистемах звичайно використовуються шаблонні форми - для внесення тексту питання або завдання, варіантів відповіді, правильної відповіді і т.д. (Рис.6.). У результаті використання даної підсистеми забезпечується формування бази даних, основою, що служить, для проведення тестування. Людині, яка працює з підсистемою проведення тестування, може бути запропонований індивідуально підібраний набір питань і алгоритм їх пред'явлення (найбільш часто питання генеруються випадковим чином). За наслідками тестування за допомогою підсистеми моніторингу буде сформована база даних, що забезпечує необхідними відомостями педагога, того, хто навчається і

адміністрацію учбового закладу. Результати зберігаються в системі, також їх можна скопіювати у вигляді текстового або *.xls файлу, вислати по електронній пошті і т.д.

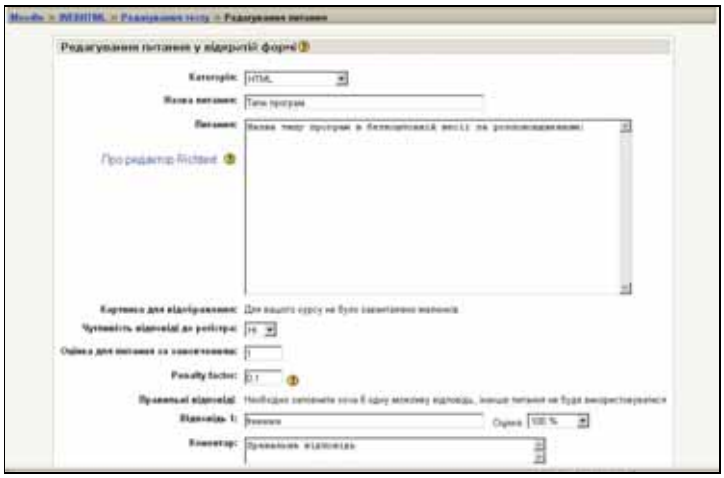


Рис. 6.

Розробка сучасних контролюючих систем базується на дотриманні основної вимоги: система повинна бути абстрагована від змісту, рівня складності, тематики, типу, предметної спрямованості окремих тестових завдань і застосовна при роботі на ізольованих комп'ютерах, в локальній мережі і в мережі Інтернет. Подібна стандартизація дозволяє не звертатися для створення кожного чергового тесту і обробки його результатів до послуг програмістів, а, освоївши певну систему, наповнювати її змістовну частину по різним дисциплінам на основі загальних принципів. В цьому випадку легше підготувати: педагогів — до формування тестів, а тих, хто навчається — до проходження тестування.

Функції контролю знань

Вчені висувають і формулюють до контролю різні вимоги. Так, відомий дидакт Н. Сорокін перераховує достатньо повно, педагогічно виправдані характеристики щодо контролю, якими необхідно керуватися [11]:

1) Контроль повинен носити *індивідуальний* характер, що передбачає перевірку і оцінку знань, умінь і навичок кожного, хто вчиться окремо, за наслідками його особистої учбової діяльності, не допускати підміни процесу і результатів навчання окремих учнів підсумками роботи класу або групи учнів (при традиційній методиці навчання реалізується не завжди через різні об'єктивні (через велику кількість учнів, студентів в групах, неможливістю простежити за процесом виконання великої кількості вправ всіма та окремо взятими студентами і ін.) і суб'єктивні причини (особистого інертного відношення викладача до цього роду учбово-виховної діяльності, відсутності належної професійної підготовки і кваліфікації, невміння проводити глибокий аналіз помилок і їх діагностику), а також відсутність необхідних механізмів і інструментів.

2) *Систематичність*, регулярність проведення контролю успішності тих, хто вчиться, що означає, протягом всього процесу навчання, поєднання його з іншими сторонами учбової роботи і позитивний вплив на весь хід навчання. Принцип систематичності — необхідність проведення діагностичного контролю на всіх етапах дидактичного процесу від початкового сприйняття знань і до їх практичного вживання.

3) *Різноманітність форм проведення*, сприяючих виконанню учбової і виховничої функцій контролю успішності, підвищення інтересу учнів до його проведення і результатів. В педагогічній практиці застосовуються такі методи контролю за учбово-пізнавальною діяльністю студентів: усне і комбіноване опитування, перевірка на основі письмових і практичних робіт, програмований, стандартизований (машинний і безмашинний) контроль, тестова перевірка, систематичний нагляд за учбово-пізнавальною діяльністю тих, хто вчиться.

4) *Всебічність*, що охоплює всі розділи учбових програм, знання теоретичних положень, практичні уміння і навички студентів, сформованості розумових дій і компонентів мислення. Використання системи дистанційного навчання MOODLE і доступних в проведенні курсу

різноманітних інструментів може надати істотну допомогу викладачеві в зборі повних, об'єктивних статистичних відомостей про ступінь самостійності і рівень якості засвоєння нової учбової дії і володіння опорним матеріалом.

5) *Об'єктивність*, що виключає навмисні, суб'єктивні і помилкові думки і висновки викладача, засновані на недостатньому вивченні студентами або упередженому відношенні до них, що спотворює дійсний стан успішності. Бути об'єктивним - це значить однаково доброзичливо відноситися до всіх учнів, пред'являти до них єдині вимоги, бути справедливим до кожного з них. В традиційній системі навчання цей критерій дуже часто порушується. Об'єктивність полягає також в науковому обгрунтованому змісті діагностичних тестів, діагностичних процедур, рівному, дружньому відношенні педагога до всіх тих, хто навчається, точним, адекватно встановленим критеріям оцінювання знань, умінь.

6) Принцип *наочності* (гласності) полягає перш за все в проведенні відкритих випробувань всіх, хто навчається згідно з одними і тими ж критеріями.

Ефективним засобом реалізації цієї вимоги до контролю за пізнавальною діяльністю студентів можуть стати програмні засоби і системи підтримки навчання, у тому числі дистанційного, типу CLMS MOODLE, в яких передбачена різноманітна система контролю, що дозволяє здійснювати об'єктивне оцінювання досягнень тих, хто вчиться, їх сприймання в різному вигляді а також збереження для подальшого аналізу.

7) *Диференційований підхід*, що припускає облік специфічних особливостей предмету і окремих його розділів, вживання різної методики обліку успішності. Перш, ніж застосовувати диференційований, індивідуальний підхід до учнів в процесі контролю і оцінювання їх знань, навичок і умінь, рівня їх розумового розвитку, викладач повинен вивчити їх психологічно-педагогічні особливості, обумовлені інтелектуально-вольовими якостями (рівнем знань, рівнем розумового розвитку, самостійністю мислення, інтересами, здібностями, відношенням до учбової роботи, рівнем активності, мірою старанності, темпераментом, поведінкою). Всі ці відомості можна одержати завдяки спостереженням, бесідам, аналізу успіхів в навчанні студентів і їх поведінки, а також перш за все використанню автоматизованих інструментів типу Урок, Тести, Опит, Запитальник, Анкета і ін., які доступні в системі MOODLE.

7) *Єдність вимог вчителів,* що здійснюють контроль успішності в даному класі (групі). На практиці ця вимога також рідко виконується. Допомогти розв'язати проблему може розробка комп'ютеризованих підручників по всіх учбових дисциплінах з єдиною системою контролю і оцінювання знань чи використання систем комп'ютерної підтримки навчання в тому в дистанційній формі в системі MOODLE.

Деякі вимоги до створення тестових завдань.

Складання комп'ютерних тестів — достатньо непроста задача. Справжній, достовірний і ефективно працюючий тест — це складний продукт, що характеризується певними властивостями і відповідає сучасним методичним вимогам. Тест характеризується перед усім *складом, цілісністю і структурою.* Він складається із завдань, правил їх використання, критеріїв оцінювання виконання кожного завдання і рекомендацій, що стосуються інтерпретації тестових результатів. Часто цілісність тесту виявляється у взаємозв'язку завдань, які включені в тест. Структура ж його виявляється в способі зв'язку завдань між собою (якщо зв'язок існує, це визначає укладач і вносить відповідні параметри в установки і конфігурацію конструктора тестів). Створення тесту припускає ретельний аналіз змісту учбової дисципліни, класифікацію навчального матеріалу, встановлення міжтематичних і міжпредметних зв'язків, укрупнення дидактичних одиниць з подальшим представленням цих одиниць через елементи композиції завдання. Згідно з концепцією [1, 2, 12] тести бувають двох видів: *традиційні і нетрадиційні*.

Традиційні тести представлені у вигляді системи завдань зростаючої трудності, мають специфічну форму, що дозволяє якісно і ефективно окреслити рівень і оцінити структуру підготовки тих, хто навчається. При цьому залежно від того, з якої кількості учбових дисциплін в тест включені завдання, традиційні тести поділяють на *гомогенні* (для перевірки знань з одного предмету) і *гетерогенні* (з кількох предметів).

Нетрадиційні тести представлені інтеграційними, адаптивними і критеріально-оціночними тестами.

Інтеграційні тести націлені на загальну підсумкову діагностику підготовки випускника учбового закладу. В одному тесті містяться завдання з двох і більш учбових дисциплін. Проведення подібного тестування доцільне, як правило, при інтеграційному навчанні.

В адаптивних тестах передбачається регулювання трудності завдань, які запропоновані до виконання, залежно від результатів того, хто відповідає на питання тесту. При успішній відповіді подається наступне завдання, більш важке в порівнянні з попереднім, а у разі невдачі — більш легке.

Критеріально-оціночні тести призначені для того, щоб пізнати, які елементи змісту учбової дисципліни засвоєні, а які — ні. При цьому вони вибираються з так званої генеральної сукупності завдань, що охоплює всю дисципліну в цілому.

Для комп'ютерного контролю знань, здійснюваного за допомогою тестів, якнайбільше підходять завдання з вибором однієї правильної відповіді. Серед цих тестів найпоширенішими в даний час є тести з можливістю вибору правильної відповіді з двох або трьох запропонованих варіантів відповіді.

Вибір форми тесту залежить перш за все від мети тестування, змісту тесту, технічних можливостей, а також рівня підготовки викладача в галузі теорії і методики тестового контролю знань.

Кожна з форм дозволяє перевірити специфічні види знань. Перевіряти за допомогою тестів має сенс актуальні знання, які особи, що навчаються повинні уміти застосовувати на практиці. Перевіряються знання, що знаходяться в оперативній пам'яті, тобто які не вимагають звернення до довідників, словників, карт, таблиць і т.п. Наприклад, так може виглядати одна з класифікацій видів і рівнів знань, що перевіряються за допомогою тестування [1, 2, 12]: 1. Знання назв, імен. 2. Знання значення слів, назв і імен. 3.Знання фактів. 4. Знання визначень. 5. Порівняльні знання. 6. Знання протилежностей, суперечностей, антонімів і тому подібних об'єктів. 7. Асоціативні знання. 8. Класифікаційні знання. 9.Причинні знання, знання причинно-наслідкових відносин, знання підстав. 10. Процесуальні, алгоритмічні, процедурні знання. 11. Технологічні знання. 12. Імовірнісні знання. 13. Абстрактні знання. 14. Методологічні знання.

При розробці комп'ютерного тесту дуже важливо продумати рівень його трудності в цілому і окремих тестових завдань. Традиційно питання розташовуються в послідовності зростаючої складності. Якнайбільше в процентному відношенні опрацьовуються питання середнього рівня трудності. При підборі завдань необхідно орієнтуватися на загальний рівень підготовки осіб, що беруть участь в тестуванні. Так, наприклад, при проходженні тестування слабкої за рівнем підготовленості групи, важкі завдання тесту не «працюють», оскільки жоден учень не може на них відповісти. У сильної групи студентів не «працюватимуть» слабкі завдання і т.п.

Найкращим можна вважати тест, в якому закладено широкий зміст і він охоплює більш глибокі рівні знань. Розробники комп'ютерних тестів повинні дотримуватися наступних принципів [1, 2, 12]: — тест повинен відповідати цілям тестування; — потрібно визначити значущість знань, що перевіряються, в загальній системі знань; — повинен бути забезпечений взаємозв'язок змісту і форми тесту; — тестові завдання повинні бути правильними з погляду змісту; — повинна дотримуватися репрезентативність змісту учбової дисципліни в змісті тесту; — тест повинен відповідати рівню сучасного стану науки; — зміст тесту повинен бути комплексним і збалансованим; — зміст тесту повинен бути системним, але разом з тим варіативним.

На початку будь-якого тесту дається коротка інструкція по виконанню завдання, наприклад: «Виберіть правильну відповідь...», «Виберіть найправильнішу відповідь...», «Впишіть у вільному полі відповідь...» і т.п. Якщо завдання представлені в одній формі, інструкція пишеться один раз для всього тесту. Якщо ж тест включає різні завдання, то перед кожним новим завданням пишеться нова інструкція. Текст завдання, як правило, пишеться прописними буквами або жирним шрифтом, для того, щоб зорово одразу ж відділити саме завдання від варіантів відповіді.

Тексти завдань і відповідей комп'ютерних тестів необхідно робити короткими і лаконічними. Стислість забезпечується ретельним підбором слів, символів, графіків, графічних об'єктів, що дозволяють мінімумом засобів добиватися максимуму ясності і зрозумілості значення завдання. Повністю повинні виключатися повтори слів, малозрозумілі слова, слова, які рідко вживаються, а також невідомі тим, хто вчиться символи, іноземні слова, що утрудняють сприйняття значення.

Одна з важливих вимог при тестуванні — наявність наперед розроблених правил виставляння балів. В загальному випадку вживання тестів за правильну відповідь в кожному завданні дається один бал, за неправильний — нуль. Сума всіх балів, одержаних тим, хто вчиться, дає число правильних відповідей. Це число асоціюється з рівнем його знань і з поняттям «тестовий бал того, хто екзаменується». Але існують і інші, складніші схеми оцінювання, наприклад рейтингові.

Загальні вимоги, що пред'являються до завдань в тестовій формі, наступні: — логічна форма вислову; — правильність форми; — стислість; — наявність певного місця для відповідей; — правильність розташування елементів завдання; — подібність правил оцінювання відповідей; — подібність інструкції для всіх, хто екзаменується; — адекватність інструкції формі і змісту завдання [1, 2].

При виборі критеріїв оцінювання тестів враховуються розумові навички, які повинні бути одержані тими, хто вчиться в процесі навчання і які дозволяють визначити рівень складності тесту: — інформаційні навички (пізнає, згадує); — розуміння (пояснює, показує); — вживання (демонструє); — аналіз (обмірковує); — синтез (комбінує, моделює); — порівняльна оцінка (порівнює стосовно параметрів).

В процесі засвоєння матеріалу людина, яка навчається, послідовно досягає чотирьох рівнів: *учнівського*, *алгоритмічного*, *евристичного*, *творчого*. Для перевірки якості засвоєння матеріалу на *першому рівні* (рівні ознайомлення) використовуються тести, що вимагають виконання дій, направлених на пізнавання. Це розпізнавання, розрізнення, класифікація об'єктів, явищ, понять. Тести першого рівня - це тести на пізнання («Так»/«Ні») і тести на розрізнення (виборчі або вибіркові). Тести другого рівня вимагають від учнів виконання дій по відтворенню з пам'яті відомостей про об'єкт вивчення. Наприклад: а) заповнити текст... ; б) закінчити речення... .

Можна виділити два типи тестів *другого рівня* - тести на доповнення або підстановку і тести на розуміння і відтворення.

При виконанні тестів *третього рівня* від людини, що екзаменується потрібне уміння застосовувати засвоєні знання в практичній діяльності для вирішення типових і деяких нетипових завдань. При цьому завжди має місце продуктивна діяльність тих, хто вчиться, в результаті якої придбані знання перевіряються на рівні умінь. Такими тестами є завдання, що вимагають готового способу рішення без його істотного перетворення.

Відтворення і використання знань відбувається в тому вигляді, в якому вони були засвоєні в процесі навчання.

Тести *четвертого рівня* вимагають таких знань і умінь, наявність яких дозволяє ухвалювати рішення в нових проблемних ситуаціях. До цього рівня відносяться завдання, для виконання яких випробовуваний повинен орієнтуватися в складній, незнайомій йому ситуації. Мета тесту може бути уточнена виходячи з того, який вид контролю з його допомогою реалізується.

Галузі і види контролю, що реалізуються в дистанційному курсі, залежать від характеру задач, які вирішуються викладачем в процесі навчання. Це визначає типи тестів, які можуть використовуватися відповідно на початку курсу навчання, в процесі оволодіння матеріалом і в кінці курсу навчання (діагностичні тести, тести прогресу, тести досягнень).

Результати виконання діагностичного тесту враховуються при формуванні малих груп співпраці. До уваги беруться такі чинники, як рівень знань, прихильність до вивчення предмету, а також професійна або академічна спеціалізація. Діагностичне тестування може використовуватися протягом всього курсу навчання і носити контрольно-тренувальний характер, забезпечуючи при цьому зворотний зв'язок у вигляді самоконтролю або контролю з боку викладача.

Тести прогресу забезпечують отримання відомостей про ефективність навчання кожного слухача на проміжних етапах. В дистанційному навчанні цей вид контролю особливо важливий тому, що крім встановлення результатів учбової діяльності в процесі навчання передбачається формування у учнів рефлексії, навичок самоконтролю і взаємоконтролю.

Тести учбових досягнень, що проводяться після закінчення курсу навчання, грають вирішальну роль при виставлянні підсумкової оцінки. Під досягненням того, хто вчиться розуміється результат (відповідність досягнутого рівня оволодіння знаннями певному освітньому стандарту). Тестування учбових досягнень дозволяє одержати конкретні відомості про досягнення тими, що вчиться рівня володіння учбовим матеріалом, є об'єктом вимірювання, і дозволяє виставити підсумкову оцінку.

Оцінна функція, проте, не є єдиною для даного виду контролю, оскільки має місце зворотний зв'язок, який може виявлятися двояко. З одного боку, зворотний зв'язок полягає в тому, що виявлені недоліки в підготовці слухачів дистанційних курсів можуть бути використані координатором для вдосконалення методичної тактики. З другого боку, зворотний зв'язок, специфічний для даного виду контролю, полягає в тому, що ті ж дані можуть бути використані вчителем для корекції програми навчання на новий учбовий цикл і поліпшення якості своєї роботи [1, 2, 12].

Дистанційне навчання припускає розробку тестів головним чином в рамках критеріально-орієнтованого підходу, при якому задачею тестування є зіставлення учбових досягнень окремого студента з планованим до засвоєння об'ємом знань, умінь і навичок. Як інтерпретаційна система відліку використовується конкретна галузь змісту.

Відбираючи зміст при створенні системи тестів для дистанційного навчання, необхідно керуватися шерегою *принципів*: — значущість матеріалу; — наукова достовірність; — відповідність змісту тесту рівню сучасного стану науки; — репрезентативність (повнота і достатність елементів змісту для контролю); — зростаюча трудність; — системність (відповідність змісту тестових завдань вимогам системності знань); — комплексність і збалансованість (комплексне відображення основних тем і збалансоване відображення основного теоретичного матеріалу і методів практичної діяльності); — взаємозв'язок змісту і форми.

До і під час проведення тестування можуть виникнути питання, наприклад: Як завантажувати тестові завдання — по ходу тестування або попередньо? Якщо тестування відбувається в системі дистанційного навчання, наприклад MOODLE, то цей і інші питання нескладно і адекватно вирішувані, завдяки різноманітним параметрам настроювання та конфігурації тесту.

Важливим є також питання: «Чи є необхідність учню одержувати з сервера і встановлювати на своєму комп'ютері додаткове програмне забезпечення?». Відповіддю може бути: якщо тестування відбувається в системі дистанційного навчання MOODLE, то одержувати з сервера і встановлювати на своєму комп'ютері додаткове програмне забезпечення учень не повинен, тести розроблені і доступні в системі, яка заінстальована на сервері, підтримує дистанційне навчання практично на будь-якому комп'ютері з довільною операційною системою кожного персоніфікованого користувача.

Якщо тестові завдання розроблені у вигляді окремої програми, наприклад в середовищі Hot Potatoes, то можливі варіанти [8]. При попередньому завантаженні тестових завдань, особи, що відповідають на питання тестів можуть: а) вибирати слушний час, коли пропускна спроможність каналів зв'язку вища, одержати необхідні матеріали, відключитися від мережі Інтернет і спокійно працювати над тестом, не турбуючись про кожну хвилину підключення до мережі; позбутися тривалого очікування появи на екрані чергового тестового завдання; б) багаторазово використовувати завантажені раніше файли.

В процесі тестування, здійснюваного за допомогою окремої програми, необхідно реалізувати функції початку, припинення, продовження і завершення тестування. Перш ніж почати роботу з тестом, учень повинен заповнити реєстраційну форму на екрані комп'ютера, одержати ідентифікаційний номер, який служить зв'язуючою ланкою між реєстраційними відомостями і даними про сеанс тестування. При тестуванні в системі MOODLE всі персональні дані кожного користувача системи знаходяться в базі системи і при входженні його в систему автоматично перевіряються і ідентифікуються [10]. Далі вся робота в системі (наприклад, на певному курсі), у тому числі участь в тестуванні, автоматично буде «відстежень» і всі результати записані у відповідному модулі (Рис.3).

Як вже було підкреслено вище однією з найпопулярніших систем для створення тестів, проведення тестування, а також моніторингу якості засвоєних знань, є система CLMS MOODLE [13, 14], яка ефективно і широко використовується в регіональному проекті «Платформа дистанційного навчання м. Херсона» серед вчителів та викладачів навчальних закладів різного щаблю [11].

Таким чином, аналіз функцій контролю знань з одного боку та вимог щодо тестових, контрольних завдань з іншого, і порівняльна характеристика традиційних і нетрадиційних форм і методик тестування дозволяють зробити висновок, що однією з найбільш ефективно проведення контролю знань може здійснюватися за допомогою комп'ютерних систем, що працюють в автономічному режимі наприклад, Hot Potatoes, чи в дистанційній формі, доступні через мережу

Інтернет, наприклад MOODLE. Системи містять широкий спектр інструментів та параметрів налагодження, використання яких дозволяє дуже гнучко, з урахуванням всіх необхідних критеріїв що стосуються тестових завдань, функцій контролю та основних характеристик тесту підготувати контрольну роботу, провести тестування та записати і проаналізувати результати з метою всебічної оцінки результатів та проектування індивідуальної траєкторії тих, хто навчається.

Наступним етапом досліджень буде експериментальна перевірка підготовки, проведення тестування та всебічний аналіз результатів при навчанні природничих дисциплін в дистанційній формі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аванесов В. С. Дистантное обучение. Теория и методика педагогических измерений. (http://testolog.narod.ru/Theory19.html) – дата просмотра страницы — 29.01.2007
2. Аванесов В. С. Современные методы обучения и тестового контроля знаний. — Владивосток: Дальрыбвтуз, — 1999. — 125с.
3. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття). — К.: Райдуга, 1994. — 61с.
4. Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании. — М.: Издательский центр ACADEMA. — 2005. — 192с.
5. Закон України «Про концепцію національної програми інформатизації» від 4 лютого 1998 року № 75/98-ВР // Відомості Верховної Ради України. — 1998. — №27–28. — С.182.
6. Смирнова-Трибульская Е. Н. О концепции подготовки учителей информатики и информационной и коммуникационной технологии. // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова, серія № 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: Зб.наукових праць / Редкол. — К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова. — № 3 (10) — 2005. — С. 219–225.
7. Смирнова-Трибульска Є. М., Охоцька З. Комп'ютерні тести як простий і приємний спосіб перевірки знань учня. // Збірник наукових робіт за ред. проф. Анджея В. Мітаса, III наукова конференція «Педагогіка і Інформатика», Шльонський університет, Чешин, 28–29 травня 2002. — с. 217–225 (польськ.) Smyrnova-Trybulska E., Ochocka Z.: «Testy komputerowe jako prosty i przyjazny sposób sprawdzania wiedzy ucznia» Praca zbiorowa pod red. prof. Andrzeja W.Mitasa, III Ogólnopolska Konferencja naukowa «Pedagogika i informatyka», Cieszyn, UŚ Filia w Cieszynie, 28–29 maja 2002. — S. 217–225
8. Смирнова-Трибульска Є. М. Hot Potatoes — середовище до проектування мультимедійних тестів // Науково-методичний часопис «Комп'ютер у школі та сім'ї», 2007, № 5, — С. 32–36.
9. Смирнова-Трибульска Є. М. Інформаційно-комунікаційні технології в професійній діяльності вчителя. Посібник для вчителів. Науковий редактор: академік АПН, проф., М. І. Жалдак, Херсон: Видавництво «Айлант», — 2007, — 560 с.
10. Смирнова-Трибульска Є. М. Дистанційне навчання з використанням системи MOODLE. Навчально-методичний посібник. Науковий редактор: академік АПН, проф., М. І. Жалдак, Херсон: Видавництво «Айлант», — 2007, — 492 с.
11. Смирнова-Трибульская Е. Н. Основи формирования информатических компетентностей учителей в области дистанционного обучения. Монография. Херсон: Издательство «Айлант», — 2007, — 714 с.
12. Теория и практика дистанционного обучения: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / [Полат Е. С., М. Ю.Бухаркина, М. В. Моисеева и др.; Под ред. Полат Е. С. — М.: Издательский центр «Академия», — 2004. — 416 с.
13. www.moodle.org.pl
14. www.ucheba.ks.ua, www.ucheba.ks.ua/new

Василь ГАЛАН

РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ДЕЯКИХ ЗАДАЧ З ПАРАМЕТРАМИ НА ОСНОВІ ДОСЛІДЖЕННЯ КВАДРАТИЧНОЇ ФУНКЦІЇ

У статті розглянуто деякі типи рівнянь з параметрами, що призводять до дослідження квадратичної функції. Задачі умовно розбиті на три типи і наведено відповідні приклади та їх розв'язання.

Задачі з параметрами — це один з найбільш цікавих і водночас складних розділів елементарної математики. Інтерес до них не випадковий. Теоретичне дослідження фізичних процесів часто призводить до розв'язування рівнянь, нерівностей та їх систем, що містять параметри. А це, відповідно, вимагає дослідження характеру фізичного процесу залежно від значення параметрів.

У попередні роки задачі з параметрами пропонувалися на вступних екзаменах з математики у більшості ВНЗ. Ще більшої актуальності питання про методи їх розв'язання набуло в зв'язку із введенням в Україні зовнішнього незалежного оцінювання, яке вимагає поглибленого засвоєння й систематизації знань та вмінь з математики.

На жаль, не всі учні мають досвід роботи із завданнями такого типу, що, зрозуміло, призводить до негативних результатів при їх розв'язуванні і нарікань на те, що такі задачі в школі не розглядались. До певної міри об'єктивними причинами цього є недостатня кількість годин, яку можна відвести на вивчення важких питань шкільного курсу математики, відсутність відповідної літератури.

Та все ж для розв'язування задач з параметрами не потрібно спеціальних знань, що виходять за межі шкільної програми. Звичайно, для того, щоб вміти розв'язувати задачі з параметрами, треба мати глибокі знання властивостей елементарних функцій, вміти розв'язувати рівняння, нерівності та системи рівнянь та нерівностей різних типів, будувати графіки та проводити графічні дослідження. Крім того, розв'язування таких задач передбачає проведення учнями дослідницької діяльності та вимагає від них певного рівня математичного та логічного мислення.

Оскільки задачі з параметрами дуже багатогранні, то обмежимось у статті лише деякими (умовними) типами задач, які пов'язані із дослідженням квадратичної функції.

Перший тип — це задачі, в яких потрібно порівняти корені квадратного рівняння з деяким числом або числами. Вони формулюються так: при яких значеннях параметра корені (або один корінь) будуть більші даного числа; менші даного числа; корені будуть міститись в даному інтервалі тощо. Дуже часто при розв'язуванні таких задач знаходять корені (якщо вони існують) за формулою коренів квадратного рівняння, складають систему відповідних нерівностей і з неї отримують умови, яким повинні задовольняти параметри. Але такий шлях є раціональним лише у разі, коли дискримінант квадратичної функції є повним квадратом. В більшості ж випадків розв'язування відповідної системи пов'язане з великими технічними труднощами. Більш просте розв'язання можна отримати за допомогою графіка квадратичної функції.

Отже, нехай задано квадратне рівняння $ax^2+bx+c=0$. Через $f(x)$ позначимо квадратний тричлен: $f(x)=ax^2+bx+c$, $D=b^2-4ac$ — його дискримінант; $x_0=-\dfrac{b}{2a}$ — абсцису вершини параболи. Якщо рівняння $ax^2+bx+c=0$ має два корені, то менший з них позначимо через x_1, а більший через x_2.

Розглянемо ряд прикладів першого типу.

Приклад 1. При яких значеннях параметра *k* корені рівняння $(2-k)x^2-3kx+2k=0$ дійсні і обидва більші $\dfrac{1}{2}$?

Розв'язання. Знайдемо ті значення параметра *k*, при яких відбуваються якісні зміни рівняння. При $k=2$ квадратне рівняння $(2-k)x^2-3kx+2k=0$ перетворюється в лінійне $-6x+4=0$, яке має лише один корінь $x=\dfrac{2}{3}$, отже, випадок $k=2$ не розглядаємо. Очевидно, що при $k\neq 2$ дискримінант $D=(-3k)^2-4(2-k)\cdot 2k$ повинен бути невід'ємним, тобто $17k^2-16k\geq 0$.

Розглянемо два випадки: $2-k>0$ та $2-k<0$.

Для того, щоб корені були обидва дійсні і обидва більші $\dfrac{1}{2}$ (у першому випадку) необхідно і достатньо, щоб виконувалась наступна система нерівностей:

$$\begin{cases} D\geq 0, \\ 2-k>0, \\ f\left(\dfrac{1}{2}\right)=(2-k)\cdot\left(\dfrac{1}{2}\right)^2-3k\cdot\dfrac{1}{2}+2k>0, \\ x_0=\dfrac{3k}{2(2-k)}>\dfrac{1}{2}. \end{cases} \qquad \textbf{(1)}$$

Ці нерівності випливають із наступних геометричних міркувань:

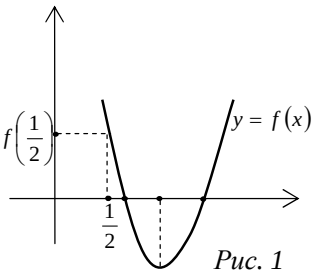


Рис. 1

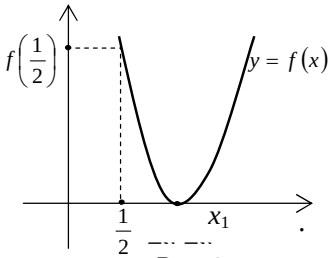


Рис. 2

Дійсно, умові задачі може задовольняти лише такий квадратний тричлен $f(x)$, графік якого зображений на рис. 1 чи рис. 2. А математично це описується за допомогою системи нерівностей (1).

Аналогічно вдругому випадку ($2 - k < 0$) отримаємо:

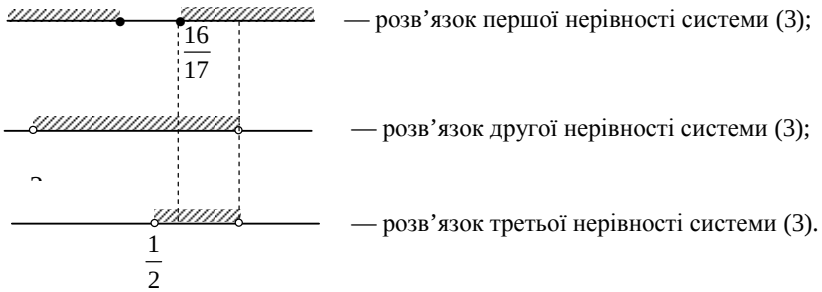
$$\begin{cases} D \ge 0, \\ 2-k<0, \\ f\left(\frac{1}{2}\right) = (2-k)\cdot\left(\frac{1}{2}\right)^2 - 3k\cdot\frac{1}{2} + 2k < 0, \\ x_0 = \frac{3k}{2(2-k)} > \frac{1}{2}. \end{cases} \qquad (2)$$

Системи (1) та (2) можна записати однією системою нерівностей:

$$\begin{cases} D \ge 0, \\ (2-k)\cdot f\left(\frac{1}{2}\right) = (2-k)\cdot\left((2-k)\cdot\left(\frac{1}{2}\right)^2 - 3k\cdot\frac{1}{2} + 2k\right) > 0, \\ \frac{3k}{2(2-k)} > \frac{1}{2}, \end{cases} \Leftrightarrow$$

$$\Leftrightarrow \begin{cases} k(17k-16) \ge 0, \\ (2-k)\cdot\left(\frac{1}{4}k + \frac{1}{2}\right) > 0, \\ \frac{3k}{2(2-k)} > \frac{1}{2}, \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} k\left(k - \frac{16}{17}\right) \ge 0, \\ (2-k)\cdot(k+2) > 0, \\ \left(k - \frac{1}{2}\right)\cdot(2-k) > 0. \end{cases} \qquad (3)$$

Розв'яжемо кожну з нерівностей системи (3) методом інтервалів і знайдемо спільний розв'язок.



— розв'язок першої нерівності системи (3);

— розв'язок другої нерівності системи (3);

— розв'язок третьої нерівності системи (3).

Отже, розв'язком системи (3) є $k \in \left[\frac{16}{17}; 2\right)$.

Відповідь: $k \in \left[\frac{16}{17}; 2\right)$.

Зауваження. Бажано наголошувати учням, що у випадку $D = 0$ квадратне рівняння має не один корінь, а два корені, які збігаються (двократний корінь).

Приклад 2. При яких значеннях параметра a корені рівняння $(2a-2)x^2+(a+1)x+1=0$ більші –2, але менші 0?

Розв'язання. Як і у прикладі 1, необхідно розглянути випадок, коли коефіцієнт біля x^2 буде дорівнювати нулю (тобто $a=1$). Рівняння набуде вигляду: $2x+1=0$, його коренем є $x=-\frac{1}{2}$. Оскільки в умові задачі не сказано, що рівняння повинно мати два корені, то при $a=1$ корінь отриманого рівняння ($x=-\frac{1}{2}$) задовольняє умову задачі.

Припустимо тепер, що $a\neq 1$. Умови того, щоб корені квадратного рівняння були обидва дійсні і обидва більші заданого числа, були розглянуті у прикладі 1.

З урахуванням з геометричних міркувань (прикл. 1, рис 1; 2) отримаємо, що умови того, щоб корені квадратного рівняння були обидва дійсні і менші заданого числа λ, аналогічні до тих, які наведені у системі (2). Єдиною відмінністю від попереднього випадку є, очевидно, умова, яка повинна накладатись на абсцису x_0 вершини параболи, а саме: для абсциси x_0 повинна виконуватись нерівність $x_0<\lambda$. Отже, розв'язками цієї задачі будуть ті значення *a*, які задовольняють одночасно обидві системи нерівностей:

$$\begin{cases} D\geq 0, \\ (2a-2)\cdot f(-2)>0, \\ x_0>-2, \end{cases} \quad \text{і} \quad \begin{cases} D\geq 0, \\ (2a-2)\cdot f(0)>0, \\ x_0<0. \end{cases}$$

Об'єднаємо ці дві системи в одну:

$$\begin{cases} D\geq 0, \\ (2a-2)\cdot f(-2)>0, \\ (2a-2)\cdot f(0)>0, \\ -2<x_0<0, \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} (a+1)^2-4(2a-2)\geq 0, \\ (2a-2)\cdot((2a-2)\cdot 4-2(a+1)+1)>0, \\ (2a-2)>0, \\ -2<-\dfrac{a+1}{2(2a-2)}<0, \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} a^2-6a+9\geq 0, \\ 12(a-1)\cdot(a-1{,}5)>0, \\ a>1, \\ 28\left(a-\dfrac{9}{7}\right)\cdot(a-1)>0, \\ 4(a+1)\cdot(a-1)>0. \end{cases}$$

Розв'язком цієї системи нерівностей є $a>1{,}5$.

Відповідь: $a=1$; $a>1{,}5$.

Приклад 3. Нехай квадратне рівняння $(a-2)x^2-2(a+3)x+4a=0$ має коренями x_1 та x_2. Знайти всі такі *a*, що x_1 та x_2 задовольняють умови $x_1<2<3<x_2$.

Розв'язання. Перш ніж розв'язувати цю задачу, розглянемо її спрощений варіант. Знайдемо умови, за яких число β лежить між коренями квадратного тричлена $f(x)=ax^2+bx+c$. Нехай $a>0$ (рис. 3). Якщо число β лежить між коренями, то значення квадратного тричлена при $x=\beta$ менше нуля, тобто виконується нерівність $f(\beta)<0$. Але тоді виконується і нерівність $a\cdot f(\beta)<0$.

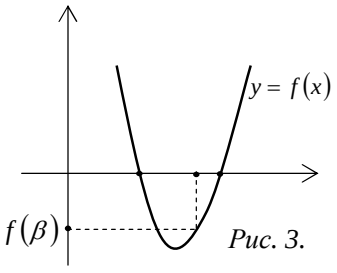


Рис. 3.

Аналогічно, у випадку $a<0$ (див. рис. 4) виконується нерівність $f(\beta)>0$, але враховуючи, що $a<0$, отримаємо $a\cdot f(\beta)<0$.

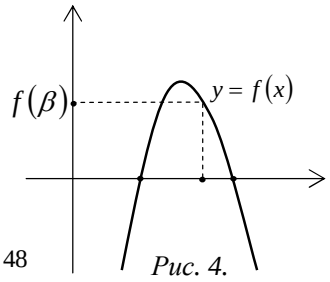


Рис. 4.

Отже, в обох цих випадках буде виконуватись нерівність

$$a\cdot f(\beta)<0 \qquad (4).$$

Очевидно, що випадок, у якому $a=0$, можна не розглядати.

Умова (4) є необхідною і достатньою для того, щоб корені квадратного рівняння $ax^2+bx+c=0$ ($f(x)=ax^2+bx+c$) були обидва дійсні і число β лежало між ними (тут є достатньо

цікавий момент: при розв'язуванні задач такого типу не потрібно шукати дискримінант, оскільки із (4) автоматично слідує, що $D > 0$).

Із вищесказаного випливає метод розв'язування задачі. Оскільки числа 2 і 3 повинні лежати між коренями цього рівняння, то умова (4) має одночасно виконуватися і для числа 2, і для числа 3. Отже, розв'язком будуть ті значення a, які задовольняють систему нерівностей:

$$\begin{cases}(a-2)((a-2)\cdot 4-2(a+3)\cdot 2+4a)<0,\\(a-2)((a-2)\cdot 9-2(a+3)\cdot 3+4a)<0,\end{cases}\Leftrightarrow\begin{cases}4(a-2)(a-5)<0,\\7(a-2)\left(a-\dfrac{36}{7}\right)<0,\end{cases}$$

Розв'язком цієї системи є інтервал (2; 5).

Відповідь: $a\in(2;5)$.

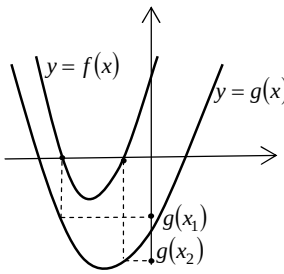


Рис. 5

Приклад 4. При яких дійсних значеннях параметра a корені рівняння $x^2-2x-a^2+1=0$ лежать між коренями рівняння $x^2-2(a+1)x+a(a-1)=0$?

Розв'язання. У цій задачі дискримінант першого рівняння є повним квадратом. Дійсно:

$x^2-2x-a^2+1=0$. $D=(-2)^2-4(-a^2+1)=4+4a^2-4=4a^2$. $\sqrt{D}=2|a|$.

$x_1=1-|a|$, $x_2=1+|a|$. Очевидно, що модуль в останніх двох рівностях, незалежно від того, які значення набуває a, можна опустити, оскільки нас не цікавить, який з коренів в цьому випадку ми позначаємо через x_1, а який через x_2. Тобто $x_1=1-a$, $x_2=1+a$ (при $a\ge 0$ і, відповідно, $x_1=1+a$, $x_2=1-a$, при $a<0$, але тоді їх можна позначити $x_1'=x_2$, $x_2'=x_1$).

Позначимо $f(x)=x^2-2x-a^2+1$, $g(x)=x^2-2(a+1)x+a(a-1)$.

Графіками обох функцій є параболи, вітки яких спрямовані вгору. Зробимо схематичний рисунок (рис. 5):

Із рисунка видно, що розв'язком задачі буде розв'язок системи нерівностей:

$$\begin{cases}g(x_1)<0,\\g(x_2)<0,\end{cases}\Leftrightarrow\begin{cases}(1-a)^2-2(a+1)(1-a)+a(a-1)<0,\\(1+a)^2-2(a+1)(1+a)+a(a-1)<0,\end{cases}\Leftrightarrow\begin{cases}(a-1)\cdot(4a+1)<0,\\-3a-1<0,\end{cases}\Leftrightarrow$$

$$\begin{cases}4\cdot(a-1)\cdot(a+0{,}25)<0,\\a>-\dfrac{1}{3}.\end{cases}$$

Розв'язком цієї системи нерівностей є інтервал (–0,25; 1).

Відповідь: $a\in(-0{,}25;\ 1)$.

Задачі другого типу, при розв'язуванні яких потрібно застосовувати теорему Вієта.

Приклад 5. Знайти найменше значення виразу $x_1^2+x_2^2$, якщо x_1 та x_2 — корені рівняння $x^2-2ax+a+6=0$.

Розв'язання. Знайдемо, при яких значеннях a рівняння буде мати корені, тобто при яких значеннях a $D=4a^2-4(a+6)\ge 0$. Розв'язком цієї нерівності буде $a\in(-\infty;-2]\cup[3;+\infty)$.

Використавши теорему Вієта, виразимо суму $x_1^2+x_2^2$ через коефіцієнти лівої частини рівняння:

$x_1^2+x_2^2=(x_1+x_2)^2-2x_1x_2=(2a)^2-2(a+6)=4a^2-2a-12$. Позначимо через $g(a)$ квадратний тричлен $g(a)=4a^2-2a-12$ і дослідимо функцію $g(a)$. Ця функція квадратична, графіком її є парабола, вітки якої спрямовані вгору. Найменшого значення ця функція набуває у своїй вершині, тобто при $a=\dfrac{1}{4}$. Функція $g(a)$ спадає при $a\in\left(-\infty;\dfrac{1}{4}\right]$ і відповідно зростає при $a\in\left[\dfrac{1}{4};+\infty\right)$. Врахуємо тепер, що $a\in(-\infty;-2]\cup[3;+\infty)$. Залишається знайти $g(-2)$ та $g(3)$ і

порівняти відповідні значення. Маємо $g(-2)=8$; $g(3)=18$. Отже, найменшим значенням виразу $x_1^2+x_2^2$ є 8.

Відповідь: 8.

Приклад 6. При яких значеннях a різниця коренів рівняння $2x^2-(a+1)x+(a-1)=0$ дорівнює їхньому добутку?

Розв'язання. Розглянемо, при яких значеннях a рівняння має корені. В цьому випадку $D\ge 0 \Leftrightarrow a-6a+9\ge 0 \Leftrightarrow (a-3)^2\ge 0$. Остання нерівність правильна при $a\in R$. Враховуючи теорему Вієта і умову задачі, отримаємо, що розв'язками будуть значення a, які задовольняють систему рівнянь:

$$\begin{cases} x_1-x_2=x_1\cdot x_2,\\ x_1\cdot x_2=\dfrac{a-1}{2},\\ x_1+x_2=\dfrac{a+1}{2}, \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} x_1-x_2=\dfrac{a-1}{2},\\ x_1\cdot x_2=\dfrac{a-1}{2},\\ x_1+x_2=\dfrac{a+1}{2}, \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} x_1=\dfrac{a}{2},\\ x_2=\dfrac{1}{2},\\ x_1\cdot x_2=\dfrac{a-1}{2}. \end{cases}$$

звідки $\dfrac{a}{4}=\dfrac{a-1}{2} \Leftrightarrow a=2$.

Відповідь: $a=2$.

Приклад 7. При яких значеннях a рівняння $ax^2+x+a-1=0$ має два різних дійсних кореня x_1 та x_2, що задовольняють нерівність $\left|\dfrac{1}{x_1}-\dfrac{1}{x_2}\right|>1$?

Розв'язання. Знайдемо, при яких значеннях a рівняння має два різних дійсних корені, тобто при яких a дискримінант $D>0$:

$1-4a(a-1)>0$, $\Leftrightarrow$ $4a^2-4a-1<0$, $\Leftrightarrow$ $a\in\left(\dfrac{1-\sqrt{2}}{2};\dfrac{1+\sqrt{2}}{2}\right)$.

Очевидно, що $a=0$ не задовольняє умову задачі, тому $a\in\left(\dfrac{1-\sqrt{2}}{2};0\right)\cup\left(0;\dfrac{1+\sqrt{2}}{2}\right)$.

Використовуючи теорему Вієта, виразимо модуль різниці $\left|\dfrac{1}{x_1}-\dfrac{1}{x_2}\right|$ через a. Маємо:

$$\left|\frac{1}{x_1}-\frac{1}{x_2}\right|=\frac{|x_2-x_1|}{|x_1x_2|}=\frac{\sqrt{(x_2-x_1)^2}}{|x_1x_2|}=\frac{\sqrt{(x_2+x_1)^2-4x_1x_2}}{|x_1x_2|}=\frac{\sqrt{\dfrac{1}{a^2}-4\dfrac{a-1}{a}}}{\left|\dfrac{a-1}{a}\right|}=\frac{\sqrt{-4a^2+4a+1}}{|a-1|}.$$ Тут $a\ne 1$.

Враховуючи умову задачі, отримаємо: $\dfrac{\sqrt{-4a^2+4a+1}}{|a-1|}>1$, $\Leftrightarrow$ $\sqrt{-4a^2+4a+1}>|a-1|$, $\Leftrightarrow$ $-4a^2+4a+1>a^2-2a+1$, $\Leftrightarrow$ $a\in\left(0;\dfrac{6}{5}\right)$.

Оскільки $a\ne 1$, то розв'язком нерівності є: $a\in(0;1)\cup\left(1;\dfrac{6}{5}\right)$.

Відповідь: $a\in(0;1)\cup\left(1;\dfrac{6}{5}\right)$.

До третього типу віднесемо задачі, розв'язування яких не вимагає накладання умов на корені квадратного рівняння, але які пов'язані з дослідженням квадратичної функції.

Приклад 8. При яких значеннях параметра a функція $f(x)=\dfrac{ax^3}{3}-(a-1)x^2+2x+5$ строго зростає на всій сфері визначення?

Розв'язання. Сферою визначення цієї функції є $D(f)=R$.

Похідна функції $f'(x) = ax^2 - 2(a-1)x + 2$. Знайдемо ті значення a, при яких похідна функції буде невід'ємною при будь-яких $x \in R$.

З урахуанням умов задачі отримаємо, що розв'язками будуть ті значення a, для яких виконується система нерівностей:

$$\begin{cases} a > 0, \\ D \le 0, \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} a > 0, \\ 4(a-1)^2 - 8a \le 0, \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} a > 0, \\ 2 - \sqrt{3} \le a \le 2 + \sqrt{3}. \end{cases}$$

Відповідь: $a \in \left[2 - \sqrt{3}; 2 + \sqrt{3}.\right]$

Зауваження. При розв'язуванні задач такого типу треба звернути увагу на поширену помилку, якої припускаються учні, саме: при знаходженні проміжків зростання шукають ті значення x, за яких виконується нерівність $f'(x) > 0$. Як відомо, ця нерівність є тільки достатньою умовою зростання функції, але не необхідна. В курсі математичного аналізу доводиться, що функція зростає (спадає) на інтервалі (a,b), якщо похідна цієї функції $f'(x)$ додатна (від'ємна) скрізь на цьому інтервалі, за винятком закінченого числа точок, в яких ця похідна дорівнює нулю. Класичним прикладом є функція $y = x^3$, яка строго зростає при $x \in R$, але похідна якої дорівнює нулю при $x = 0$. Тому, якщо на дискримінант D накласти лише умову $D < 0$, то задача буде розв'язана не повністю.

Приклад 9. Знайти всі значення параметра a, при яких функція $y = \log_3((2-a)x^2 - 2ax - a + 1)$ визначена при будь-яких $x \in R$.

Розв'язання: Логарифмічна функція визначена при $(2-a)x^2 - 2ax - a + 1 > 0$. Остання нерівність буде виконуватись при будь-яких $x \in R$, якщо $2 - a > 0$ та $D < 0$, тобто:

$$\begin{cases} 2 - a > 0, \\ D = 4a^2 - 4(2-a)(1-a) < 0, \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} a < 2, \\ a < \dfrac{2}{3}, \end{cases} \Leftrightarrow a < \frac{2}{3}.$$

Відповідь: $a \in \left(-\infty; \dfrac{2}{3}\right)$.

Наведені приклади та їх розв'язування показують, що у багатьох випадках задачі з параметрами можна розв'язати за допомогою достатньо простих методів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Горнштейн П. І., Полонський В. Б., Якір М. С. Задачі з параметрами. — Тернопіль: Підручники і посібники; 2004. — 256 с.
2. Шарова Л. И. Уравнения и неравенства. — К.: Вища школа, 1981. — 280 с.

Марія ДУТКА

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЕКТУВАННЯ ПІДРУЧНИКІВ З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті досліджується теоретико-методологічне підґрунтя створення різних типів підручників з іноземної (німецької) мови для ВНЗ і виокремлюються основні параметри, в межах яких відбувається процес підручникотворення. Останні відіграють роль орієнтирів критеріального забезпечення подальшого наукового дискурсу. Для цього проаналізовано наступний ряд дефініцій: парадигма освіти → освітня система → цілі навчання → навчальна програма → тип підручника → функції підручника → змістовий модуль навчання іноземної мови за професійним спрямуванням.

Вибір Україною курсу на входження в європейський економічний та освітній простір, процеси глобалізації та інтернаціоналізації ділових стосунків у різних соціальних сферах спричинили потребу в підготовці випускників ВНЗ, які вільно володіють іноземною мовою і культурою іншомовного спілкування. Нині підручники з іноземних мов у немовних ВНЗ мають допомогти студентам здобути такий рівень комунікативної компетенції, що дає змогу їм спілкуватися на професійну тематику або продовжувати навчання за кордоном. Знання іноземних мов стали «ключовою кваліфікацією» як у професійному, так і приватному житті сучасної молодої людини.

Оновлення змісту навчання іноземних мов, що відображено в Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти, розроблених комітетом з питань культурної співпраці в галузі викладання сучасних мов при Раді Європи [6], та задекларованe Рамковою Програмою з німецької мови для професійного спілкування для ВНЗ [9], зумовлює актуальність проблеми створення в Україні сучасних підручників з німецької мови, спрямованих на фахову орієнтацію майбутніх спеціалістів. Такі підручники є навчально-засобовим інструментарієм успішного оволодіння німецькою мовою студентами немовних ВНЗ і, незважаючи на широке використання електронних навчальних матеріалів, залишаються центральною інтегративною ланкою багатокомпонентного навчально-методичного комплексу (книга для студента з касетою або CD-диском, книга для вчителя, робочий зошит для студента, словник, збірник текстів для домашнього читання, методичні рекомендації щодо самостійної та індивідуальної роботи й ін.).

Водночас недостатнє забезпечення кафедр іноземних мов навчальними книгами з профілю факультету спонукає викладачів ВНЗ самостійно займатися проектуванням навчальних матеріалів (підручників, навчальних посібників, збірників текстів для позааудиторного читання, індивідуальних завдань тощо), змістовно спрямованих на спеціальність студентів. Однак такі напрацювання окремих педагогів не здобули належного концептуального осмислення з єдиних методологічних позицій і не пройшли повноцінної науково-методологічної експертизи та експериментальної апробації широким освітянським загалом. О. Литвинюк зазначає: «Вивчення фахових публікацій дає підставу вважати, що для сучасного етапу розвитку дидактики вищої школи аналіз методологічних проблем підручників з іноземних мов не проводився, хоча досліджень прикладного характеру знаходимо чимало, тому і нова навчальна література з предмета носить раціоналізаторський, а не новаторський характер» [7, 3].

Метою статті є здійснити порівняльний аналіз різних моделей і типів підручників з іноземної мови для немовних ВНЗ і на дидактико-методичному рівні обґрунтувати змістово-структурні переваги фахово-зорієнтованої модульно-розвивальної навчальної книги.

Реформування національної системи освіти та її поступова інтеграція з європейським освітнім простором зумовили формування нової парадигми освіти — особистісно орієнтованого навчання, коли людина розглядається як суб’єкт пізнання, чий розвиток здійснюється з урахуванням його індивідуальних потреб і здібностей. При цьому підвищується роль підручника з іноземної мови як джерела знань про певну країну та ефективного інструмента розвитку умінь і навичок комунікативної взаємодії в багатонаціональному суспільстві.

А. Фурман вважає, що «підручник є сутнісним компонентом освітньої системи і, зокрема, конкретної моделі навчання, в якій відіграє синтезувально-нормативну роль, обґрунтовуючи не тільки базовий зміст вищої освіти, а й цілі і завдання, форми і рівні, технології і методи, засоби і результати освітньої діяльності викладача і студентів» [11, 169]. Між підручником і конкретною освітньою системою існує об’єктивна залежність: з одного боку, підручник є необхідною передумовою функціонування такої системи, з іншого — створення жодної навчальної книги не може бути відособленим, здійсненим поза межами конкретної освітньої моделі, для котрої він, власне, і має бути практичним підтвердженням її зреалізування [11, 178].

Колективно-урочна та лекційно-семінарська системи освіти зумовили створення традиційних, науково-інформаційних підручників, що давали підростаючому поколінню і майбутнім фахівцям якомога більше академічних знань, домагалися всебічної поінформованості кожного випускника про новітні відкриття, забезпечували науковий підхід до змісту освіти. І тільки з переходом до якісно іншої системи — кредитно-модульної організації навчального процесу появилася змога створити розвивальні навчальні книги нового покоління, оптимальною формою яких, на думку А. Фурмана, є розвивальний міні-підручник [12, 24]. Отже, можна виокремити два типи підручників:

– традиційні моделі підручників, що орієнтовані на студента як пасивного слухача з репродуктивним стилем засвоєння знань, основним завданням якого було зрозуміти, запам’ятати, переказати текстове повідомлення або виконати дію за визначеним взірцем [2, 13];

– інноваційні моделі підручників як поліфункціональні вітакультурні засоби організації процесів саморозвитку, самоствердження і самореалізації особистості [11, 70].

Суть освітньої системи, як відомо, закладається в навчальних програмах, а ті, відповідно, конкретизуються в підручниках. На думку багатьох методистів (І. Бім, Н. Бориско,

О. Савченко, С. Ніколаєва, Н. Гальскова, З. Нікітенко й ін.) програма є одним із дидактичних засобів, що розкриває змістову специфіку навчального предмета «Іноземна мова» і відображає методичні підходи її презентації. Засадничим орієнтиром при плануванні та організації навчального процесу з німецької мови у немовних ВНЗ України є Рамкова Програма з німецької мови для професійного спрямування для ВНЗ [9], яка враховує рекомендації Ради Європи з мовної освіти, а також містить шляхи реалізації положень Болонського процесу щодо якості викладання іноземних мов. Загальні положення цієї програми конкретизуються у робочих програмах з німецької мови за професійним спрямування кожного ВНЗ. Отже, дотримання вимог нормативної програми є об'єктивним критерієм оцінювання якості підручників. Важливість цього критерію зумовлена тим, що програма — це державний документ, який визначає новітні цілі, принципи і методики на відповідному ступені навчання і становить основу для функціонування та вдосконалення навчання іноземних мов [1].

Стосовно підручника з іноземної мови, то він має свої функції і структурно-змістові особливості, які істотно відрізняють його від підручників з інших дисциплін. Специфіка предмета «Іноземна мова» полягає в тому, що домінуючим компонентом змісту навчання іноземної мови є не оволодіння основами наук, а опанування основними видами мовної й мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо), а також розвиток здатності до безпосереднього (вербального) та опосередкованого (через друковані й електронні носії інформації) іншомовного спілкування. В. Редько зазначає, що підручник з іноземної мови має бути тим засобом навчання, котрий акумулює в собі сукупність певних дидактичних (інформаційно-пізнавальна, розвивально-виховна, мотиваційно-практична) і методичних (комунікативна і координаційна) функцій, взаємно узгоджує й субординує їх у певній системі [10, 44–45].

Узагальнивши вітчизняний і зарубіжний досвід, можна виокремити наступні функціональні ознаки підручника з німецької мови за професійним спрямуванням:

– спрямованість на реалізацію загальноосвітніх і виховних цілей;

– стимулювання самостійності («автономності») студента, тобто забезпечення здатності: а) визначати власні цілі вивчення іноземної мови і шляхи їх досягнення; б) нести відповідальність за особисті успіхи і невдачі; в) контролювати і регулювати не лише своє навчання і самостійну працю, а й власну мовну і немовну поведінку в ситуаціях міжкультурного спілкування;

– формування комунікативних умінь: а) в усіх видах мовленнєвої діяльності — аудіюванні, говорінні, читанні та письмі, б) з активного емпатійного вислуховування, толерантного прийняття іншого способу життя і мислення, іншої системи ціннісних орієнтацій.

Спираючись на тезу, що «вдалий підручник — надійна основа для реалізації всіх цілей вивчення предмета» (О. Савченко), окреслимо цілі навчання іноземної мови в немовних ВНЗ, які мають формовтілитися в інноваційному підручнику. Їх агрегація детермінує мету і завдання навчального курсу німецької мови за професійним спрямуванням, а саме: розвиток професійно-орієнтованої міжкультурної комунікативної компетентності як складника діяльнісної компетентності у повсякденних, загальноділових і фахових ситуаціях, що, разом із навчанням іншомовного спілкування, передбачають усвідомлення студентом зв'язків між власною та іноземними культурами, інтегрування міжфахових знань, формування навичок і вмінь самостійного навчання, спрямованого на стимулювання у студента особистої відповідальності за результати паритетної освітньої діяльності [9, 9].

Формування в студентів певного рівня професійно-орієнтованої комунікативної компетенції становить такі основні компоненти володіння іноземними мовами:

1) іншомовну комунікативну компетенцію (навички та вміння аудіювання, говоріння, читання і письма в межах як повсякденних, так і професійно зорієнтованих ситуацій);

2) соціокультурну компетенцію (вміння і готовність враховувати культурні особливості країни та вербальну і невербальну мовленнєву поведінку носіїв мови);

3) фахову компетенцію (фахові знання, навички та досвід, розуміння специфічної фахової термінології і міжпредметних взаємозв'язків, а також уміння цілеспрямовано ставити й вирішувати професійні завдання);

4) навчальну компетенцію (здатність й уміння співпрацювати в процесі навчання з викладачем та іншими студентами, виконувати різнотипні навчальні завдання, творчо використовувати здобуті знання);

5) методичну компетенцію (навички й уміння оволодівати навчальними технологіями та комунікативними стратегіями при вирішенні професійних завдань, екстраполювати нові знання і стратегії їх здобуття на інші сфери діяльності).

Усі ці компоненти системно взаємопов'язані, а комплексна їх реалізація є умовою ефективного функціонування діяльнісної компетенції майбутнього спеціаліста.

Конкретне визначення мети навчання іноземної мови за професійним спрямуванням допомагає встановити змістовий бік підручників з німецької мови для немовних спеціальностей, який полягає в орієнтації на фах, сферу майбутньої професійної діяльності студентів. У цьому контексті важливим є запропоноване А. Фурманом теоретичне й експериментальне обґрунтування поняття про змістовий модуль як основний засіб проектування і втілення освітнього змісту в інноваційних підручниках. Змістовий модуль — це науково адаптована, відкрита і взаємозалежна система знань (теорії, закони, поняття), умінь (дії, прийоми, навички), норм (алгоритми, програми, інструкції, технології та ін.) і цінностей (ставлення, оцінки, ідеали, переконання, наслідки рефлексії), що цілісно відображає фрагмент загальнолюдського досвіду за допомогою комплекту інноваційних програмово-методичних засобів, у т. ч. розвивального міні-підручника, і за умови продуктивного оволодіння нею утворює сутнісний зміст оптимального психокультурного зростання наставника і наступника [11, 65].

Професійно зорієнтоване навчання іноземної мови у немовних ВНЗ складається з трьох компонентів (змістових модулів) і відбувається відповідно у таких напрямах:

– соціокультурне спрямування — загальний курс іноземної мови (загальновживана мова, мова для повсякденного, побутового спілкування);

– фахове спрямування — курс іноземної мови для спеціальних цілей (для спілкування спеціалістів різних галузей);

– професійне спрямування — курс іноземної мови для ділового спілкування, що є типовим для багатьох сфер професійної діяльності (наприклад, написання резюме, ділове листування, розмова по телефону тощо), а також для підприємницької діяльності (сфери бізнесу).

Питання доцільності взаємозв'язку та послідовності вказаних компонентів у навчанні іноземної мови за професійним спрямуванням завжди було в полі зору вітчизняних (О. Тарнопольський, С. Кожушко, С. Фоломкіна, І. Берман та ін.) і зарубіжних (Т. Хатчінсон, А. Вотерс, Г. Функ, Д. Леві-Гіллеріх, Р. Бульман, У. Ом, Н. Бекер, Й. Браунерт, К. Айсфельд та ін.) методистів-дидактиків. Однак донині немає єдності в поглядах на цю проблематику, про що свідчать наявні підручники.

На жаль, відставання практики підручникотворення в Україні від зарубіжної, як вважає А. Фурман, становить 30–40 років, а більшість підручників за змістом, структурою, художнім оформленням і поліграфічним виконанням не відповідає сучасним суспільним потребам і світовому рівню досконалості аналогічних взірців [11, 13]. Групою дослідників під його керівництвом з'ясовано типові недоліки національного підручникотворення [4] і розроблено оригінальні моделі і схеми навчальних книжок нового покоління. Визначено і детально описано, зокрема, технологію проблемно-модульного проектування, створення та експертизи модульно-розвивальних підручників для вищої школи як оптимального психодидактичного засобу інноваційного навчання [11].

Спираючись на ці напрацювання, аналіз автентичних підручників з німецької мови як іноземної та власний практичний досвід, розглянемо докладніше сутнісні особливості традиційної та інноваційної систем підручникотворення. Стосовно цього можна констатувати, що у вітчизняній освітній практиці типовий підручник розглядався як носій інформації та основний засіб для відтворення і закріплення здобутих студентами на занятті знань, а також як навчальна книга для домашньої роботи. Внаслідок такого розуміння його ролі в освітньому процесі пріоритетними стали інформуюча функція та функції закріплення й контролю, що спричинили переважання репродуктивних форм навчання у методичному апараті підручника [4, 5]. Це повною мірою стосується і навчальної книжки з німецької мови. Носії мови, взявши в руки такий підручник, завжди дивуються, як можна за ним навчити іншомовному спілкуванню і привити любов до нього. Причиною цього є те, що сутнісні вади лекційно-семінарської системи навчання переносяться і на її навчально-методичне забезпечення, насамперед на підручники. Типовою ознакою репродуктивного стилю навчання у ВНЗ є чіткий розподіл функцій викладача і студента: завдання викладача — дати знання, а завдання студента — запам'ятати і відтворити їх. Функція підручника за цих умов зводиться

здебільшого до постачання певної інформації, що міститься в навчальних текстах, і координування процесу оволодіння визначеною тематикою в різних видах мовленнєвої діяльності [10, 45].

Найбільш цінним у підручниках з іноземних мов другої половини минулого століття була їхня змістова фундаментальність і методична відповідність поставленим освітнім цілям. Однак нині часто викладачі змушені займатися підготовкою підручників і навчальних посібників, спрямованих на конкретну спеціальність студентів. Такі доробки, зазвичай, дуже важко адаптувати до загального їх використання іншими освітянами. У них практично ігноруються принципи наступності, динамічності, адекватності, а також не досягається системна внутрішньопредметна інтеграція загального курсу німецької мови з курсами для спеціальних цілей і ділового спілкування.

Серед основних недоліків традиційних вузівських підручників відзначимо:

– переважання завдань і вправ репродуктивного характеру;

– недостатній рівень навчання окремим видам мовленнєвої діяльності (найчастіше аудіювання);

– невідповідність тематики текстів професійним інтересам майбутніх спеціалістів;

– надто великий обсяг навчального матеріалу, котрим необхідно оволодіти за порівняно невелику кількість годин, що відводяться навчальним планом;

– низький рівень самостійності навчання, спрямованого на формування у студентів особистісної відповідальності за результати освітньої діяльності;

– недостатня кількість завдань для здійснення самоконтролю за розвитком власної іншомовної мовленнєвої компетенції;

– ситуативне, непланомірне застосування фахово-орієнтованих технологій навчання (наприклад, проектна робота, ділові ігри, презентація тощо);

В останні роки помітні намагання авторів підручників модернізувати сучасні навчально-методичні комплекси з іноземної мови відповідно до вимог часу, що дуже часто зводиться до оновлення та актуалізації окремих фрагментів змістового наповнення і майже не передбачає змін їх структури, функцій, графічного оформлення. Однак ніякі видозміни змісту навчальних книжок, доопрацювання і вдосконалення діючих підручників, визначення додаткових вимог до них не дадуть позитивного результату, оскільки вони принципово не змінюють існуючої моделі організації навчання, її психолого-дидактичного оформлення [12, 24]. Це пояснюється тим, що згідно з традиційною освітньою парадигмою психіка і людина здебільшого розглядаються як пасивні об’єкти впливу зовнішніх умов, як їхній продукт [4, 11]. І тільки впровадження у ВНЗ кредитно-модульного навчання як новітньої моделі організації навчального процесу дає змогу створити підручники нового покоління. Теоретико-методологічні засади створення та оптимального функціонування нової навчальної книги визначені А. Фурманом у концепції розвивального підручника [11]. Як зазначає вчений, зі створенням підручників розвивального типу, що забезпечують особистості не отримання готових знань, а прискорення її різнобічного культурного розвитку, допомагають «самостійно орієнтуватися у швидкоплинному проблемному світі, адекватно скеровувати свою життєактивність» [11, 67], пов’язаний поступальний розвиток системи національного підручникотворення.

Основна перевага розвивального підручника над традиційним, вважає О. Гуменюк, полягає в тому, що він, подаючи у мінімізованому вигляді цілісний змістовий модуль як взаємодоповнення знань, умінь, норм і цінностей у різних способах кодування інформації, передусім розвиває мотиваційно-смислову сферу особистості [5, 95]. Це особливо актуально при вивченні іноземної мови. На думку А. Гірняка, такий підручник є базовим програмово-методичним засобом модульно-розвивальної системи навчання. Саме він, через зміст і структуру, визначає глибину розкриття змісту навчального курсу, тобто конкретний обсяг знань, умінь, норм і цінностей, які обов’язково повинні бути здобуті студентом на певному етапі його психокультурного розвитку [3]. Якісно новий підручник з німецької мови для немовного ВНЗ ставить студента в позицію активного пошукувача особисто жаданих знань, формує його соціокультурну компетенцію, здатність орієнтуватися в іншому способі життя і мислення, іншій системі моральних цінностей.

Наукова модель розвивального міні-підручника як одного з компонентів навчально-методичного комплексу модульно-розвивальної системи навчання є оптимальною для навчання німецької мови у немовному ВНЗ. Наявна концепція і теоретико-методологічні напрацювання [11] містять точні і зважені рекомендації щодо психолого-педагогічного проектування змісту, структури та оформлення модульно-

розвивального підручника, що дає змогу не лише створювати макроструктурні компоненти цієї навчальної книжки, а й здійснювати її експертизу якості та апробацію ефективності.

Про переваги зазначеної моделі підручника з німецької мови за професійним спрямуванням у немовному ВНЗ можна навести наступні аргументи:

1. Зміст навчального процесу з німецької мови за професійним спрямуванням ґрунтується на його цілях і складається з кількох змістових модулів (курс загальної німецької мови, курс німецької мови для спеціальних цілей, курс німецької мови для ділового спілкування). Архітектоніка модульно-розвивального підручника дає змогу наочно і компактно формовтілити кожен з цих змістових модулів як цілісний фрагмент загальнолюдського соціально-культурно-психологічного досвіду.

2. Методологічною основою теорії сучасного підручника з іноземної мови для немовних ВНЗ є комунікативно свідомий метод навчання в контексті особистісно-діяльнісного підходу, що забезпечує різнобічний розвиток особистості, здатної постійно збагачувати себе новими знаннями. Комунікація — це обмін думками, переживаннями, настроями, бажаннями тощо. Інтелект не активізується без належної мотивації і рідко відмежований від емоційної сфери, а саме цих складових не вистачає у традиційних підручниках. Модульно-розвивальний підручник через зміст, структуру, оформлення і технологію використання розвиває студента емоційно, інтелектуально, соціально, змістовно і духовно.

3. Щоб сформувати іншомовні комунікативні вміння і навички поза мовним середовищем, недостатньо наповнити підручник тільки комунікативними вправами. Необхідно створити невимушеність комунікативних ситуацій, щоб розвивати в студентів навички спонтанного діалогічного та монологічного мовлення, а також дати їм можливість самостійно мислити, вирішувати цікаві і важливі для них проблеми, обдумувати шляхи вирішення складних життєвих ситуацій. Традиційні підручники спрямовують на вивчення певної номенклатури правил і виконання вправ на маніпуляції з окремими словами та граматичними конструктами, а отже, спілкування (мовленнєва діяльність) підміняється розмовами про мову.

4. Традиційні підручники зорієнтовані на механічне запам'ятовування навчального матеріалу, тобто на активізацію логічних можливостей людського мозку. При проектуванні модульно-розвивального підручника використовується адаптивна методика, яка об'єднує логічний та асоціативний підходи подання навчального змісту [11, 116–117]. Це дає змогу підібрати і структурувати навчальний матеріал так, що робота з ним не породжує відчуття надмірної складності освітнього завдання і сприяє подоланню несвідомих бар'єрів і перепон, які часто виникають при вивченні іноземної мови. Вказана методика базується на використанні асоціативної карти (Mind Map), котру дуже часто називають ключем до вивчення іноземних мов. Асоціативна карта — це відображення вдалого синтезу образного та вербального у графічному вираженні «променевого» мислення, що базується на закономірностях функціонування психіки людини. Застосування цієї карти дає змогу розкрити взаємозв'язки між поняттями, допомагає студентам глибше зрозуміти тему, зосередити увагу на проблемі, більш гармонійно й адекватно відобразити навколишній світ, активізувати інтелектуальні резерви мозку, розвинути власні творчі навички, пам'ять, інтенсифікувати навчальну діяльність тощо.

5. Інноваційні зміст, структура й оформлення модульно-розвивального підручника підвищують пізнавальну активність, самостійність і відповідальність студентів, а відтак — змінюють технологію його використання, мінімізуючи втручання викладача у навчальний процес, яке обмежується здебільшого організаційним і дорадчо-консультативним аспектами.

6. Модульно-розвивальний підручник як вітакультурний засіб саморозвитку і самоствердження особистості дає змогу студентам на кожному етапі побачити конкретні результати своєї праці завдяки різним способам рефлексії і самоконтролю. Це допомагає їм у створенні власного пакета документів, що відповідає вимогам Європейського Мовного Портфелю [8], який сьогодні широко використовується у ВНЗ європейських країн.

ЛІТЕРАТУРА

1. Біркун Л. Як зробити підручник сучасним? Критерії оцінювання НМК з іноземної мови для загальноосвітніх шкіл // Іноземні мови в навчальних закладах. — 2004. — № 2. — С. 28–31.
2. Бориско Н. Ф. Сам себе методист или советы изучающему иностранный язик. — К.: ИНКОС, 2001. — 267 с.

3. Гірняк А. Н. Розвивальний підручник як результат матеріально-практичного втілення інноваційної вітакультурної парадигми // Інститут ЕСО: Інформаційний бюлетень. — Тернопіль: Економічна думка, 2004. — Вип. 4. — С. 37–38.
4. Гірняк А. Н. Система національного підручникотворення та її психолого-дидактичний аналіз: Наукове видання / За ред. А. В. Фурмана. — Тернопіль: Інститут ЕСО, 2004. — 65 с.
5. Гуменюк О. Є. Модульно-розвивальне навчання: соціально-психологічний аспект / За ред. А. В. Фурмана. — К.: Школяр, 1998. — 112 с.
6. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. д-р пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. — К.: Ленвіт, 2003.
7. Литвинюк О. І. Основні методологічні проблеми підручника іноземної мови для вищої школи // Проблеми підручника для вищої школи: Зб. матеріалів наук.-метод. конференції / Г. П. Котлярова та ін. У 2-х томах. — Вінниця: Універсам, 2001. — Т. 2. — С. 3–7.
8. Ніколаєва С. Ю., Ягельська Н. В. Європейський Мовний Портфель для економістів // Іноземні мови. — 2004— № 2. — С. 9–12.
9. Рамкова Програма з німецької мови для професійного спілкування для вищих навчальних закладів України / Кол. авт.: С. М. Амеліна та ін. — К.: Ленвіт, 2006. — 90 с.
10. Редько В. Г. Місце і роль підручника в навчанні іноземної мови в середній школі // Педагогіка і психологія. — 1998— № 2. — С. 41–47.
11. Фурман А. В. Теорія і практика розвивального підручника. — Тернопіль: Економічна думка, 2004. — 288 с.
12. Фурман А. В. Підручник у модульно-розвивальній системі: зміст, структура, оформлення // Рідна школа. — 2000. — № 7. — С. 23–31.

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

Наталія ХАРІВ

В. СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО КРАСУ РІДНОГО КРАЮ ЯК ДЖЕРЕЛО ПАТРІОТИЧНОЇ СВІДОМОСТІ

У статті проаналізовано особливості розвитку патріотичної свідомості у дітей молодшого шкільного віку. Досліджуються проблеми розвитку особистості, мотиваційна сфера у процесі вивчення рідного краю. Проаналізовано ефективність патріотичного виховання в процесі краєзнавчої діяльності.

Сучасні умови життя змушують шукати більш ефективні форми і методи навчання, спрямовані на формування нової генерації людей з високими ідеалами, моральними і національними цінностями. Важливу роль доцільно приділити патріотичному вихованню дітей, у змісті якого центральне місце займає шкільне краєзнавство. У процесі краєзнавчої роботи учні самостійно засвоюють навчальний матеріал, набувають необхідних у житті навичок, готуються до практичної діяльності та розширюють загальноосвітні знання.

Ідея використання краєзнавчих матеріалів у навчанні була обґрунтована в працях Я. Коменського, М. Ломоносова, Ж.-Ж. Руссо, К. Ушинського. На важливість краєзнавства неодноразово наголошували І. Вагилевич, М. Галущинський, І. Франко, І. Ющишин. Окремі методичні аспекти сучасного шкільного краєзнавства розробляють М. Кострица, В. Обозний, М. Откаленко, Л. Паламарчук. Ця проблема частково відображена в історико-педагогічних дослідженнях А. Вихруща, Т. Завгородньої, С. Золотухіної, О. Сухомлинської, М. Чепіль.

Однак використання краєзнавства у навчально-виховному процесі на кожному історичному етапі мало свої особливості. Лише за умов об'єктивного аналізу виховної ролі краєзнавства можна вийти на можливості та перспективи творчого використання історичного досвіду у підвищенні патріотичної свідомості молодших школярів.

Мета статті — розкрити ідеї В. Сухомлинського про роль краєзнавства у формуванні патріотичної свідомості учнів загальноосвітньої школи.

Українське краєзнавство, пройшовши нелегкий шлях розвитку, зайняло в сучасному суспільно-політичному житті пріоритетні позиції щодо духовного вдосконалення, збереження багатовікових культурних традицій, відновлення історичної пам'яті народу, формування національно-свідомих громадян незалежної суверенної держави. У вирішенні цього завдання значне місце належить шкільному краєзнавству, яке сприяє глибшому засвоєнню учнями основ наук, формуванню у них національних переконань, моральних та естетичних почуттів, фізичному розвитку і загартуванню.

Вивчення та аналіз педагогічної спадщини В. Сухомлинського свідчить, що він неодноразово звертався до матеріальних і духовних скарбів рідного краю як невичерпного джерела виховання. Про вплив рідної природи на формування особистості дитини, невичерпну сутність цього «вічного» впливу йдеться майже у кожному творі педагога. Це, зокрема, «Емоційне і естетичне виховання», «Роки дитинства», «Школа і природа», «Як виховати справжню людину». Природа рідного краю, батько і матір, рідні і сусіди, вважав В.Сухомлинський, наповнюють душу дитини неповторним почуттям і переживанням прекрасного. Педагог був переконаний, щоб стати справжньою людиною, патріотом, вихованець повинен разом із вихователем пройти шлях від «...почуття прив'язаності до рідного куточка до розуміння історичних доль народів» [3, 134]. Світ, який оточує дитину, дуже різноманітний, а тому утвердження в її душі багатого й незабутнього дитинства є азбукою патріотичного виховання.

У практичній діяльності В. Сухомлинський починав з того, що допомагав дітям побачити світ навколо себе, закарбувати в пам'яті неповторну красу свого рідного краю, бо без нього «немає людини, немає її морально-емоційного й етичного коріння, немає свіжого вітерця, який

живить полум'я любові до Вітчизни» [3, 134]. Від багатства спілкування з навколишнім світом залежить розвиток природних задатків як передумови індивідуальних нахилів особистості, її здібностей і талантів.

Педагог наголошував на необхідності назавжди зберегти у свідомості, в емоційній пам'яті дітей «деталі рідної природи, ті незабутні куточки, з яких поступово складається світ, дорогий для людини» [5, 168]. Краса рідної землі є першим джерелом патріотичної свідомості. Утверджувати її — це святий обов'язок кожного вихователя. При цьому вихователь повинен не просто вчити пасивно милуватись, а навчати дорожити долею рідного.

Чим глибше учні вникають в історичні та культурні відносини краю з іншими регіонами й територіями України, тим чіткіше осмислюється поняття Батьківщини. Краєзнавча діяльність є могутнім джерелом великих можливостей для формування патріотичної свідомості й рівня культури дитячої душі. У процесі формування особистості найефективнішу роль відіграє пізнання, адже воно є процесом творчим, ідеальним для освоєння «реального світу». З розвитком допитливості, пізнавальних процесів дітьми все ширше використовується мислення для освоєння навколишнього світу, що виходить за межі завдань, висунутих власною практичною діяльністю. Дитина починає ставити перед собою пізнавальні цілі, шукає пояснення поміченим явищам. Вона вдається до своєрідних експериментів у з'ясуванні питань які цікавлять її, спостерігає за явищами, міркує й робить висновки. «Пізнаючи світ і самих себе, — писав В. Сухомлинський, — діти зобов'язані по крупинці усвідомлювати свою відповідальність за матеріальні й духовні цінності, створені старшим поколінням. «Подорожі» в минуле рідного краю — так називалися наші екскурсії і походи в поле, на берег річки, в сусідні села. Я прагнув показати дітям те, що зв'язує минуле і сьогочасне в духовному житті нашого народу... Нехай маленька дитина задумається над долею рідної землі, нехай відчує, переживе тривогу й занепокоєння за її майбутнє. Нехай події далекого минулого постануть перед нею як джерело сьогоднішнього» [4, 219].

Природу звали колискою дитячої думки й усіма зусиллями прагнули, щоб кожна дитина пройшла школу дитячого мислення. Мислення, що розвивається в процесі спостережень рідного краю, дає дітям можливість передбачати результати своїх дій, планувати їх. Інакше кажучи, на основі наочно-діючої форми мислення починає складатися наочно-образна форма мислення. Разом із тим діти стають спроможнішими до перших узагальнень, які засновані на досвіді їхньої практичної діяльності і закріплюється в слові. Дитині доводиться вирішувати все більш складні і різноманітні завдання, що вимагають виокремлення та використання зв'язків і відносин між предметами, явищами, діями. У грі, малюванні, конструюванні, при виконанні навчальних і трудових завдань вона не просто використовує заучені дії, а й постійно видозмінює їх, одержуючи нові результати, фантазує, реалізує побачене в дійсне і навіть передбачає майбутнє рідного краю, яке часто по-дитячому є добрим і чистим.

В. Сухомлинський надзвичайно любив природу і пропагував її вивчення як основне джерело живлення для ніжної дитячої душі. Навчально-виховний процес, відбуваючись у природі і завдяки природі, переконує в тому, що вона — не тільки об'єкт пізнання, не лише сфера активної, самостійної діяльності дітей, а й частина їхнього щоденного буття. Постійне спілкування з природою і взаємодія з нею істотною складовою виховного процесу [6, 536–537]. При цьому забезпечується єдність розумового виховання й виховання фізичного, трудового, морального, естетичного, емоційного, яке з віком і розвитком дитини все більше розширюється, і розкриваються нові, незаповнені, винятково сприятливі комірки для впливу виховання і вихователя. Під умілим керівництвом вчителя учень вчиться бачити творіння природи в усьому сущому, творчо мислити, думати. В педагогічній творчості, на думку В. Сухомлинського, вирішальну роль відіграють думка, мудрість, науковий підхід учителя до своєї праці [6, 537]. Учитель — це майстер, невідступний у досягненні своєї мети. Він добре розуміє прислів'я: «Крапля січе камінь не своєю силою, а своєю частотою падіння». Слово педагога є найважливішим інструментом впливу на дітей, а рідний край — найкращим педагогом серед педагогів.

Учитель має бути талановитим актором, якого щодня чекає вдячний глядач, а рідний край — театром, в якому затишно почуваються діти і черпають найсокровенніше, переймаються долею цього краю, виховують і виховуються. Цю просту мудру істину дуже добре розумів і впроваджував у життя В. Сухомлинський. Він ознайомлював дітей з краєвидами місцевості, вчив бачити прекрасне, любити, пишатися рідним краєм, відчувати природу. «Ми йшли в степ, сідали на

вершину кургану, дивились на широкі поля, засіяні пшеницею, милувалися квітучими садами й струнками тополями, синім небом і співом жайворонка. Захопленню красою Землі, де жили діди й прадіди, де нам судилось прожити життя, повторити себе в дітях, постаріти й піти в землю, яка народила нас, — це найважливіше емоційне джерело любові до Батьківщини», — писав він [4, 265].

В. Сухомлинський систематизував вивчення «краси навколишнього світу», природи рідного краю і Батьківщини, виховання почуття відповідальності за все суще на Землі в єдиний комплекс. Природа, на його думку, є «джерелом добра, її краса впливає на духовний світ людини тільки тоді, коли юне серце облагороджується вищою людською красою — добром, правдою, людяністю, співчутливістю, непримиренністю до зла» [1, 539].

Особливе значення має виховання засобами природи рідного краю учнів у молодшому шкільному віці, адже дитяча душа — це найбільшсприятливий ґрунт, в якому легко проростають зерна добра й любові. В. Сухомлинський писав: «Треба так впливати на свідомість і почуття вихованців, щоб вони переживали привабливість добра і нетерпимість до зла, щоб уже в ранньому дитинстві їх полонила моральна краса людської поведінки, щоб дитина сама прагнула до щастя бути морально красивою. Для дитини захоплення взагалі є бажаним духовним станом. Від того, чим захоплюється дитина, великою мірою залежить формування її морального начала» [2, 540].

Завдання вихователя, вважав педагог, полягає в тому, щоб відкрити перед кожним вихованцем усі джерела, якими живиться могутнє почуття любові до Батьківщини. Це і природа рідного краю, і мати з батьком, і рідне село чи місто. Всі ці джерела мають бути відкриті перед дитиною постійно від перших кроків її свідомого життя [3, 133–134].

Отже, вивчення рідного краю в когорті усіх наук відіграє чи не найважливішу роль у становленні школяра як моральної особистості, котра має стійкі патріотичні почуття. Ні за наше переконання, саме в такому природному середовищі, в оточенні усього рідного, зберігаються фундаментальні зв’язки біологічного із системою позабіологічно вироблених механізмів, що програмують діяльність людини. Вони зливаються в єдине ціле і тоді стають нерозривними процес виховання та система моральних і національних цінностей. Ідеться про краєзнавчий принцип, за допомогою якого вчитель реалізує відоме дидактичне правило — «від відомого до невідомого», «від близького до далекого». Як засвідчують численні праці педагогів-практиків і наш власний педагогічний досвід, вивчаючи найближче довкілля, учні спочатку знайомляться з найпростішими явищами. Надалі процес навчального пізнання ускладнюється, школярі все глибше проникають у сутність того, що відбувається в навколишньому середовищі. Територіальне розширюється поняття рідного краю, зростає роль їх теоретичного мислення, посилюється єдність І взаємозв’язок краєзнавчих пошуків безпосередньо на уроці та в позаурочний час.

Вищенаведене дає підстави стверджувати, що у педагогічній спадщині В. Сухомлинського приділено особливу увагу ролі рідної природи у формуванні пізнавального інтересу й патріотизму учнів, висвітлено роль виховника у цьому процесі, форми і засоби вивчення рідного краю, досліджено проблеми розвитку особистості, мотиваційну сферу дітей у краєзнавчій роботі.

Подальшого вивчення потребують питання краєзнавства у змісті сучасної шкільної освіти, формуванні національної культури учнівської молоді, психолого-педагогічні засади патріотичного виховання засобами історико-краєзнавчої роботи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Сухомлинський В. О. Емоційне і естетичне виховання // Вибрані твори: В 5-ти томах. — К.: Рад. школа, 1977. — Т. 3. — С. 449–568.
2. Сухомлинський В. О. Методика виховання колективу // Вибрані твори: В 5-ти томах. — К.: Рад. школа, 1976. — Т. 1. — С. 403–641.
3. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості // Вибрані твори: В 5-ти томах. — К.: Рад. школа, 1976. — Т. 1. — С. 55–209.
4. Сухомлинський В. О. Роки дитинства // Вибрані твори: В 5-ти томах. — К.: Рад. школа, 1977. — Т. 3. — С. 99–279.
5. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину // Вибрані твори: В 5-ти томах. — К.: Рад. школа, 1976. — Т. 2. — С. 149–419.
6. Сухомлинський В. О. Школа і природа // Вибрані твори : В 5-ти томах. — К.: Рад. школа, 1977. — Т. 5. — С. 536–551.

Ірина СТЕЦЬКО

РЕАЛІЇ АЛЬТРУЇСТИЧНОГО ВИХОВАННЯ В СУЧАСНОМУ УКРАЇНСЬКОМУ СУСПІЛЬСТВІ

У статті проаналізовано й обґрунтовано реалії альтруїстичного виховання у сучасному українському суспільстві. Досліджено особливості виховного процесу у підростаючого покоління.

Сучасна система виховання в Україні перебуває на складній і відповідальній стадії свого розвитку. Перебудова всієї освітньої системи, зокрема виховної, з якою Україна вийшла на шлях незалежності та самостійності, — це об'єктивна необхідність. У Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI ст.) визначено шляхи підвищення ефективності функціонування та розвитку системи освіти, передусім удосконалення виховного процесу.

Метою статті є аналіз й дослідження реалій альтруїстичного виховання у сучасному суспільстві. О. Сухомлинська визначає комплекс суттєвих проблем у загальновиховному контексті, які визначаються трансформаційними змінами: 1) взаємовідносини процесів виховання і навчання (розглядаються з позицій єдиного педагогічного процесу); 2) мета навчально-виховного процесу (наголошується на ідеї виховання толерантності, поваги, полікультурності і врахування прав та свобод іншого); 3) взаємовідносини і взаємовпливи особистості й колективу (акцент робиться на проведенні дослідження і побудові виховних систем, що спираються на співробітництво, участь, діалог і повагу, колективізм); 4) виховання і духовність, виховання і мораль, оскільки потяг до духовних пошуків, загальнолюдських, національних, гуманістичних ідей, кращих вітчизняних духовних традицій закладений у нашому генотипі (за оцінками соціолога Є. Головахи, нині в Україні спостерігається формування феномена «аморальної більшості», яка не визнає чесність і порядність нормами соціальної поведінки, відмовляється від принципів загальнолюдської моралі, якщо вони не пов'язуються з особистим добробутом; 5) виховання й мас-медіа, переважно телебачення та інформаційно-комп`ютерні системи (акцентується увага на розробці необхідних методик, які привчають дітей до самоконтролю при входженні в культурні комунікації); 6) виховання і ринкові відносини, тобто життя в нових умовах, часто непередбачуваних, кризових, загрозливих (наголошується на тому, що найближчим часом ці зміни будуть провідними чинниками формування суспільної моралі); 7) виховання дітей в сім'ї [8, 2–7].

З аналізу науково-методичної та психолого-педагогічної літератури випливає, що в сучасному суспільстві простежується тенденція девальвації моральних цінностей та дегуманізації міжособистісних взаємин. На цій проблемі наголошують, зокрема, у своїх дослідженнях Т. Алексєєнко, Л. Бабенко, Г. Бондаренко, П. Гомон, Л. Добровольська, О. Докукіна, Р. Зозуляк, Л. Зязюн, К. Балтремус, Т. Білоус, М. Кравченко, С. Мукомел, О. Норов, О. Пархоменко, І. Підласий, Л. Пічуркіна-Шумейко, В. Постовий, І. Романишин, Н. Сінькевич, М. Слюсаревський, М. Стельмахович, О. Столяренко, Н. Стрєльникова О. Сухомлинська, П. Щербань та ін. Більшість з них констатують, що сучасна загальноосвітня школа в нашій державі поки що залишається дегуманізованою, освільки процес реалізації цього важливого педагогічного принципу переважно здійснюється формально.

На думку О. Рудіної, нинішній стан виховної роботи характеризується глибокою, затяжною кризою, а за своєрідністю світоглядно-ціннісних орієнтацій, змістом, організаційним та методичним забезпеченням, на думку більшості науковців та педагогів-практиків, виховання сьогодні не відповідає ні потребам розвитку людини, ні завданням здійснення національної освіти, ні процесу творення суверенної держави [4, 71]. Відзначимо також точку зору А. Сущенка, що українське суспільство все глибше занурюється в стихію ринкового способу господарювання (поки що далекого від досконалості) і за цих умов зазнають деформації: істина, моральність, доброчесність, гуманність, сенс людського життя [9, 52].

До цієї ж проблеми апелюють О. Столяренко, Т. Білоус, Н. Сінькевич, зазначаючи, що сучасна українська молодь опинилася в умовах соціально-економічної та духовної кризи, адже знецінено одвічні загальнолюдські чесноти — почуття любові й відданості Вітчизні, своєму народу, обов'язок, гідність, доброта, милосердя. Багато юнаків і дівчат значною мірою втратили здатність пройматися хвилюваннями й турботами іншої людини. Дефіцит цих якостей

деформує мотиваційну сферу молоді та призводить до утвердження байдужості, жорстокості, ворожнечі, насильства [1, 4]. В учнівському середовищі зростає схильність до конфліктів, агресії, нігілістичного ставлення до норм моралі, спостерігаються бездуховність, крайній егоцентризм, втрата життєвого оптимізму [6, 1].

Відсутність почуття відповідальності, співпереживання і гармонії у людських взаєминах, наголошує Н. Сінькевич, розширює культурний і духовний вакуум у країні та породжує духовно-моральну й естетичну збідненість молоді. Соціальні та духовні орієнтації недостатньо актуалізовані і не займають належного місця в структурі цінностей. Все це значно ускладнює педагогічний процес і вимагає кардинальних змін у системі виховання підростаючого покоління [5, 1].

На перебудові структури та ієрархії ціннісних орієнтацій зосереджує увагу М. Кравченко. Вона відзначає, що в сучасних умовах виникають протиріччя в усталеній цілісно-мотиваційній сфері особистості: частково або повністю зникають близькі до альтруїстичних цінності, а натомість з'являються яскраво виражені матеріальні [3, 73].

Цю думку розвиває Л. Добровольська, відзначаючи, зокрема, що в нинішньої молоді спостерігається тенденція до переорієнтації на індивідуальні та особистісні цінності. Переважна більшість молодих людей, відзначає вона, на перше місце висуває матеріальні цінності, цінності, які мають значення лише сьогодні і лише для них — «цінності найближчої перспективи», нехтуючи тим самим цінностями духовними [2, 23–24]. Викладені вище міркування свідчать про те, що в сучасної молоді простежуються егоїстичні мотиви й інтереси, які далеко не співвідносяться з альтруїзмом.

Оскільки сучасні школярі народилися, ростуть і формуються в умовах економічних реформ, соціальної та моральної свободи, інформаційного буму, засилля на насадження негативної інформації, матеріального збагачення одних і зубожіння інших, домінування матеріальних цінностей над духовними, то перед суспільством нині стоїть нагальна потреба формувати людину нової генерації на альтруїстичних та гуманістичних засадах, особистість, якій властиві високі моральні цінності.

Про актуальність виховання гуманістично-спрямованої особистості на засадах альтруїзму, формування гуманних взаємин у різних аспектах діяльності наголошують у своїх працях й дослідженнях сучасні українські науковці. За останні роки проблема виховання альтруїстичних якостей підростаючого покоління дедалі частіше привертає увагу філософів, педагогів, психологів, соціологів. Причиною цьому слугує перебудова сучасної системи виховання в умовах незалежної Української держави, глибока стурбованість педагогічної громадськості, науковців і практиків негативними явищами в суспільстві, пов'язаними зі складними демократичними процесами в ньому та багатьма моральними проблемами.

На поглибленні ціннісної кризи значної частини молоді наголошує О. Ціхоцька, зазначаючи, що сучасна школа змушена відповісти на виклик часу, підготувати молодь до життя у XXI ст. Вчителі покликані допомогти своїм вихованцям вирости добрими, гуманними, порядними людьми, здатними до співпереживання і співчуття. Провідним філософським кредо сучасної української школи має стати прагнення зберегти й примножити в людині людське, добре, гуманне, оптимістичне [10, 12].

На думку В. Хайруліної, місія сучасної школи полягає у формуванні духовності. Чим вищий рівень духовності окремої людини, групи людей, народу, нації, зазначає вона, тим більше в їх діях добротворення і менше зла [7, 21].

З метою вивчення тенденцій щодо виховного аспекту в сучасному українському суспільстві ми провели дослідження серед студентів іноземної філології ВНЗ України та вчителів іноземних мов. Дослідження мало на меті з'ясувати думку досліджуваних нами категорій людей стосовно означеної проблеми й порівняти результати опитування з поглядами провідних учених. Дослідженням було охоплено 860 осіб, з них 719 студентів (ВНЗ Тернополя, Дрогобича, Чернівців, Луцька, Харкова, Сімферополя і Ялти) та 141 учитель іноземної мови (ВНЗ Тернополя і Сімферополя).

Один із напрямів нашого дослідження полягав у відстеженні альтруїстично-егоїстичних проявів у сучасному суспільстві. З цією метою ми включили в наше анкетування низку запитань, альтернативних тверджень, які би дали змогу виявити ці тенденції і проаналізувати їх у контексті досліджуваної нами проблеми.

У результаті порівняльного аналізу одержаних даних (табл. 1) ми дійшли висновку, що домінуючій частці студентів властивіальтруїстичні якості і в своїй діяльності вони керуються

альтруїстичними мотивами, хоча частково відстежується тенденція до превалювання негативних якостей та егоїстичної спрямованості.

Таблиця 1

Якості, властиві альтруїстично-спрямованій особистості (студенти іноземної філології)

Найменування показника	Дані по регіонах(%)						
	Тернопіль	Дрогобич	Чернівці	Луцьк	Харків	Сімферополь	Ялта
1	2	3	4	5	6	7	8
Часто переживають через зроблене чи сказане	45,5	60,2	59,5	55	40	50	51,7
Завжди виконують /намагаються виконувати обіцянки	51,5/24,8	38,2/ 35	39,4/ 35,9	34/ 37	35,5/ 23,3	24,3/50	55,2 / 27,6
Часто мучить совість за скоєні вчинки	53,3	65	67,9	51	43,3	28,4	48,3
Готові пожертвувати своїми інтересами заради інших	83,8	87,8	68	61	71	94	87,9
Готові пожертвувати своєю кар'єрою (соц. статусом) заради інших	15,7	33,3	25,7	15	15,5	14,8	34,5
Не можуть залишатися байдужими до несправедливих вчинків	80	91	77	67	67,8	75,7	70,7
Переживають, якщо кому-небудь погано	69	73,9	80,7	69	71,1	70,2	74,1
Часто обговорюють проблему милосердя в сім'ї	24,2	25,2	30,3	24	24,4	27	24,1
Погоджуються з твердженням «Найправильніший шлях знайти товариша — бути ним»	89,7	86	89	87	85,6	89,2	89,7
Погоджуються з твердженням «Самолюбство — отрута для дружби»	80	85,4	86,3	85	52,2	80,6	81,5
Часто допомагають друзям	57	30,9	38,5	37	42,2	55,4	43,1
Радіють успіхам своїх товаришів	90,2	91,9	95,4	86	85,5	94,6	84,5
Не можуть використати дружбу з корисливою метою	61,2	62,6	64,4	57	52,2	71,6	58,6
Допомагають товаришам безкорисливо, не очікуючи взаємної допомоги	45,5	43	41,2	36	44,4	35,1	52,2
Вважають користолюбство людською вадою	72,1	78	69,7	66	53,3	60,8	70,7

*Відсоток респондентів, які не визначилися з відповіддю, в таблиці не наводиться

Доцільно в ракурсі нашого дослідження відстежити ці тенденції в іншої категорії опитаних — учителів. Як засвідчили дані опитування, ми одержали фактично аналогічні дані, з частковою регіональною і відсотковою диференціацією (табл. 2).

Таблиця 2

Якості, властиві альтруїстично-спрямованій особистості (вчителі іноземних мов)

Найменування показника	Дані по регіонах(%)	
	Тернопіль	Сімферополь
1	2	3
Часто переживають через зроблене чи сказане	67,3	60,5

Завжди виконують/намагаються виконувати обіцянки	37,8/37,8	44,2/32,5
Часто мучить совість за скоєні вчинки	69,4	44,2
Готові пожертвувати своїми інтересами заради інших	89,9	95,1
Готові пожертвувати своєю кар'єрою (соц.статусом) заради інших	15,3	23,2
Не можуть залишатися байдужими до несправедливих вчинків	81,6	70
Переживають, якщо кому-небудь погано	81,6	79
Часто обговорюють проблему милосердя у сім'ї	40,8	39,5
Погоджуються з твердженням «Найправильніший шлях знайти товариша – бути ним»	80,7	86,1
Погоджуються з твердженням: «Самолюбство – отрута для дружби»	80,7	62,8
Часто допомагають друзям	21,4	20,9
Радіють успіхам своїх товаришів	90,8	95,3
Не можуть використати дружбу у корисливих інтересах	68,4	55,8
Допомагають товаришам безкорисливо, не очікуючи взаємної допомоги	49	51,2
Вважають користолюбство людською вадою	77,5	58,1

*Відсоток респондентів, які не визначилися з відповіддю, в таблиці не наводиться

Звернемося до більш детального аналізу результатів. З метою виявлення позитивних характеристик, властивих сучасній молоді, ми запропонували респондентам назвати декілька позитивних рис, характерних для підростаючого покоління. Аналіз висловлювань студентів надає підстави стверджувати про суттєву регіональну диференціацію стосовно досліджуваної проблеми. Порівняльні варіанти відповіді подано у табл. 3.

Респондентами вказано майже 80 варіантів відповіді. Лише у декількох позиціях по регіонах ми маємо наближені найвищі місця у ранговому розподілі: комунікабельність, цілеспрямованість, чесність, доброта. Заслуговує на увагу той факт, який вважаємо принципово важливим для нашого дослідження, що якості більш альтруїстичного змісту займають далеко на першочергові місця, і, як виявилося в ході аналізу, є нечисленними (33,8% загальної кількості), решта — перелічені якості — належать радше до особистісних й індивідуальних.

Таблиця 3

Результати рангового розподілу позитивних якостей, властивих сучасній молоді (студенти іноземної філології)

Варіанти відповіді	Дані по містах													
	Тернопіль		Дрогобич		Чернівці		Луцьк		Харків		Сімферополь		Ялта	
1	2		3		4		5		6		7		8	
	%	ранг	%	ранг	%	ранг	%	ранг	%	ранг	%	ранг	%	ранг
Комунікабельність	14,5	1	6,5	7	8,2	4	13	2	13,3	3	10,8	3	15,5	2
Цілеспрямованість	12,7	2	4,9	10	2,7	18	16	1	14,4	2	18,9	1	13,8	3
Відкритість	12,7	3	7,3	3	-	-	1	15	-	-	10,8	4	12	4
Наполегливість	9,7	4	4,9	11	-	-	-	-	1,1	25	-	-	-	-
Відвертість	7,9	5	3,3	23	8,2	5	-	-	12,2	4	-	-	1,7	20
Дружелюбність	7,9	6	2,4	26	0,9	27	-	-	7,8	7	-	-	10,3	6
Чесність	6,7	7	4,9	12	12,9	1	12	3	6,7	11	2,7	13	5,2	12
Впевненість	6,7	8	6,5	5	2,7	19	3	8	-	-	1,3	21	5,2	11
Освіченість	6,7	9	2,4	28	11	2	1	16	-	-	1,3	20	-	-

Допитливість	6	10	5,7	9	0,9	28	2	12	7,8	10	-	-	-	-
Доброта	6	11	6,5	5	8,2	3			10	5	13,5	2	3,4	14
Активність	6	12	3,3	20	5,5	9	1	17	15,5	1	2,7	14	5,2	13
Бажання досягнути кращого (вдосконалюватися)	6	13	2,4	27	4,6	17	2	11	7,8	9	2,7	15	-	-
Енергійність	6	14	-	-	4,6	13	4	6	7,8	8	4	10	3,4	16
Креативність	6	15	0,8	30	0,9	29	-	-	-	-	4	9	-	-
Розкутість	4,2	16	7,3	2	3,7	15	-	-	4,5	14	2,7	16	6,9	10
Вміння відстояти свою думку (права)	3,6	17	-	-	7,3	6	-	-	2,2	20	-	-	-	-
Обізнаність	3,6	18	3,3	24	-	-	-	-	2,2	21	2,7	17	3,4	18
Незалежність	3,6	19	1,6	29	3,7	16	3	9	4,5	15	-	-	-	-
Самостійність	3,6	20	6,5	6	6,4	7	7	4	8,9	6	1,3	22	-	-
Бажання вчитися	3,6	21	4	13	4,6	12	-	-	4,5	16	1,3	23	3,4	15
Життєрадісність	3,6	22	6,5	4	1,8	21	-	-	4,5	17	6,7	5	15,5	1
Оптимізм	3,6	23	3,3	19	0,9	24	1	20	6,7	12	-	-	12	5
Щирість	3,6	24	5,7	8	4,6	10	1	18	1,1	26	2,7	12	-	-
Бажання допомогти	3,6	25	4	14	1,8	23	2	10	-	-	1,3	24	3,4	17
Прагнення до позитивних змін	3	26	3,3	17	3,7	14	–	–	–	–	5,4	7	–	–
Патріотизм	2,4	27	3,3	22	0,9	25	-	-	2,2	22	2,7	19	-	-
Відповідальність	1,8	28	3,3	21	0,9	26	-	-	4,5	14	1,3	25	6,9	8
Справедливість	1,8	29	7,3	1	2,7	20	1	13	3,3	18	4	8	8,6	7
Взаєморозуміння	1,8	30	3,3	16	4,6	11	5	5	3,3	19	2,7	11	-	-
Ввічливість	1,2	31	3,3	15	3,7	17	1	19	2,2	23	2,7	18	5,2	9
Повага до людей	-	-	3,3	25	5,5	8	4	7	5,6	13	6,7	6	-	-
Доброзичливість	1,2	32	3,3	18	1,8	22	1	14	2,2	24	-	-	3,4	19
Інші якості	34,2		36,8		40,8		23		46,4		36,2		27,2	
Немає позитивних якостей	-		-		4,6		1		1,1		5,4		5,2	
Не відповіли	4,2		7,3		8,2		-		-		4		6,8	

Для порівняння наведемо результати аналізу відповідей учителів, які також висловили своє бачення цієї проблеми (табл. 4).

Таблиця 4

Результати рангового розподілу позитивних якостей, властивих сучасній молоді (вчителі іноземних мов)

Варіанти відповіді	Дані по містах			
	Тернопіль		Сімферополь	
1	2		3	
	%	ранг	%	ранг
Відвертість	11,2	1	-	-
Чесність	9,2	2	2,3	18
Відкритість	9,2	3	7	4
Працелюбність	7,1	4	2,3	17
Незакомплексованість	7,1	5	4,6	12
Впевненість	7,1	6	-	-
Розкутість	7,1	7	2,3	25
Мобільність	6,1	8	-	-
Вихованість	6,1	9	2,3	22
Освіченість	6,1	10	-	-
Енергійність	6,1	11	2,3	19
Цілеспрямованість	5,1	12	9,3	1
Комунікабельність	5,1	13	7	5

Відповідальність	5,1	14	4,6	8
Обізнаність	5,1	15	-	-
Доброта	4	16	2,3	23
Наполегливість	4	17	2,3	27
Бажання вчитися	4	18	4,6	15
Життєрадісність	4	19	4,6	14
Патріотизм	3	20	-	-
Порядність	3	21	-	-
Милосердя	3	22	-	-
Ввічливість	3	23	-	-
Бажання самоствердитись	3	24	-	-
Бажання допомогти	3	25	-	-
Активність	3	26	9,3	2
Інформованість	2	27	2,3	24
Ініціативність	2	28	-	-
Прямолінійність	2	29	-	-
Вміння відстоювати свою позицію	2	30	-	-
Безпосередність	2	31	-	-
Ерудованість	2	32	-	-
Оптимізм	2	33	2,3	28
Рішучість	2	34	-	-
Плюралізм	2	35	2,3	26
Доброзичливість	2	36	2,3	21
Новаторство	1	37	4,6	7
Взаємодопомога	1	38	2,3	16
Толерантність	1	39	4,6	9
Незалежність	-	40	9,3	3
Самостійність	-	41	4,6	6
Чуйність	-	42	4,6	10
Інтелектуальність	-	43	4,6	11
Терпіння	-	44	4,6	13
Співчуття	-	45	2,3	20
Інші якості	-	20	-	41,4
Вважають, що немає позитивних якостей	-	4	-	2,3
Не відповіли	-	4	-	7

Наведені дані дозволяють констатувати, що якості альтруїстичного характеру займають низькі рангові місця, а превалюють якості більш егоїстичного спрямування.

Наведені вище дані свідчить, що студенти вказали понад 90 варіантів відповіді, вчителів — 70 варіантів стосовно негативних якостей, властивих сучасній молоді. Найвищі рангові місця у цьому розподілі займають егоїзм, байдужість, шкідливі звички, жорстокість; вибірково по окремих регіонах: матеріалізм, розбещеність, ледачість, неповага до старших, користолюбство, алкоголізм, наркоманія, безвідповідальність, нахабність, невихованість.

Узагальнюючи результати дослідження, ми дійшли висновку, що одержані в процесі дослідження дані ще раз підтверджують думку провідних учених про девальвацію моральних цінностей та дегуманізацію особистісних взаємин, про превалювання матеріального над духовним і власне у контексті нашого дослідження — егоїстичного над альтруїстичним у сучасному суспільстві.

Враховую викладене вище, вважаємо за доцільне розробити комплекс заходів, які би сприяли оптимізації навчально-виховного процесу, зокрема формуванню й культивуванню високоморальних якостей, в нашому ж контексті — якостей альтруїстичного спрямування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Білоус Т. Виховання толерантності в студентів вищих педагогічних закладів у процесі вивчення іноземної мови: Дис. … канд. пед. наук. — К., 2004. — 228 с.
2. Добровольська Л., Третякова І. Психологічні та соціальні чинники формування ціннісної сфери старшокласників у контексті українського державотворення // Рідна школа. — 2006. — № 1. — С. 22–24.

3. Кравченко М. Ціннісні орієнтації майбутніх фахівців // Рідна школа. — 1997. — № 5. — С. 73–74.
4. Рудіна О. Формування ціннісних орієнтацій старшокласників в умовах навчально-виховного процесу гімназії: Дис. … канд. пед. наук. — К., 2002. — 203 с.
5. Сінькевич Н. Формування морально-ціннісних орієнтацій у дівчат-підлітків в умовах взаємодії школи та позашкільних закладів: Автореф. дис. … канд. пед. наук. — К., 2000. — 20 с.
6. Столяреноко О. Виховання гуманності підлітків в позакласній роботі з народознавства: Автореф. дис. … канд. пед. наук. — К., 1996. — 24 ьс.
7. Столяренко О. Гуманізація і гуманітаризація освіти на шляху духовного розвитку особистості. // Рідна школа. — 2002. — № 3. — С. 19–22.
8. Сухомлинська О. Виховання як соціальний процес: особливості сучасних трансформаційних змін. // Шлях освіти. — 2004. — № 2. — С. 2–7.
9. Сущенко А. Теоретико-методичні основи гуманізації педагогічної діяльності вчителя в основній школі. Дис. … д-ра пед. наук. — Харків, 2004. — 422 с.
10. Ціхоцька О. Формування гуманістичних ціннісних орієнтацій старшокласників у процесі вивчення іноземної мови: Автореф. дис. … канд. пед. наук. — К., 2003. — 20 с.

Ірина УДОВИЧЕНКО

ПРИНЦИП НАСТУПНОСТІ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНО ВИХОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ

У статті розглядається сутність і структура наступності у навчально-виховному процесі. Вказується на значення наступності у процесі формування екологічно вихованої особистості в сучасних умовах.

Проблема наступності в навчанні та вихованні була розглянута ще представниками Стародавнього Риму, зокрема, М. Квінтіліаном. У працях мислителів Середньовіччя Т. Кампанелли, Т. Мора, М. Монтеня, як і представників науки та літератури Київської Русі надавалось особливого значення наступності у навчально-виховній роботі з дітьми [12].

У вітчизняній і зарубіжній психолого-педагогічній літературі проблема наступності досліджувалась за різними напрямами: у навчанні та вихованні учнів загальноосвітніх шкіл (Б. Алієва, В. Сенько та ін.), на різних вікових етапах (С. Архангельський, Ю. Бабанський, О. Мороз та ін.), викладанні окремих дисциплін (Н. Лисенко, М. Машовець та ін.), профільній підготовці спеціалістів (Б. Ананьєв, О. Бушля, Н. Калашник, В. Мадзігон та ін.), роботі дитячого садка і школи (Я. Коменський, І. Песталоцці, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський, Л. Іщенко, О. Кононко, З. Плохій, Н. Пустовіт, Д. Струннікова та ін.), формуванні навчальних умінь (І. Гончарова, Г. Тарасенко та ін.), ознайомленні з природою (Т. Ковальчук, О. Король та ін.). Розроблено також філософські (Г. Ісаєнко) та психолого-педагогічні (Л. Виготський, В. Давидов, Д. Ельконін, О. Запорожець, Г. Люблінська, М. Кияшенко, О. Нікольська, В. Поліщук, С. Савіна, М. Ярмаченко та ін.) основи наступності, що свідчить про актуальність і багатоаспектність її вивчення.

Мета статті — визначити основні складові наступності як принципу формування екологічно вихованої особистості.

У сучасній науці сутність феномена наступності пояснюється як з філософської, так і психологічної та педагогічної точок зору. У «Філософському словнику», зокрема, наступність (спадкоємність) трактується як зв'язок між різними етапами чи ступенями розвитку, сутність якого полягає у збереженні тих чи інших елементів цілого, або окремих сторін його організації під час переходу від одного етапу до іншого і взагалі за будь-яких якісних змін [14, 323].

Наступність у навчанні як послідовність і систематичність у розміщенні навчального матеріалу, зв'язок та узгодженість ланок, етапів навчання розглядається в «Педагогічному словнику» [5].

«Наступність у навчанні полягає у встановленні необхідного зв'язку і правильного співвідношення між частинами навчального предмета на різних ступенях його вивчення. Наступність характеризується також вимогами, які висуваються до знань, умінь учнів на кожному етапі навчання, до форм, методів, принципів пояснення нового матеріалу і в усій подальшій роботі в його засвоєнні», – відзначається в «Педагогічній енциклопедії» [8, 402].

Інше тлумачення наступності подано в «Радянському енциклопедичному словнику». Це — «зв'язок між явищами у процесі розвитку в природі, суспільстві й пізнанні, коли нове, змінюючи старе, зберігає в собі деякі його елементи. В суспільстві означає передачу та засвоєння соціальних і культурних цінностей від покоління до покоління, від формації до формації» [10, 621].

Досліджуючи проблему наступності в навчально-виховному процесі, психолого-педагогічній та філософській літературі, нами визначено, що переважно сутність тлумачень цього поняття розглядається в контексті спадкоємності, послідовності, систематичності, цілісності, узгодженості, взаємозв'язку, повторюваності, ускладненості, комплексності тощо.

У працях вітчизняних і зарубіжних педагогів проблема наступності трактується як: філософська категорія (Г. Ісаєнко); педагогічна проблема (О. Венгер, В. Водовозова, Є. Гугель, Б. Ельконін, Т. Ковальчук, Я. Коменський, В. Ликова, Н. Лисенко, І. Песталоцці, В. Поліщук, А. Симонович, Є. Тихеєва, К. Ушинський, С. Шацький та ін.); дидактичний (В. Мадзігон), загальнонауковий (М. Махмутов, І. Лернер), психолого-педагогічний (В. Давидов), загальнодидактичний (Ю. Бабанський, О. Мороз) принципи; одна з умов процесу розвитку (Б. Ананьєв); опора на засвоєне (Л. Ганєліна); зв'язок попереднього та наступного матеріалу (С. Годнік); опора на моральний досвід, а не лише на знання дітей (В. Сенько); зміна форми і методів виховання з урахуванням вікових особливостей (С. Савіна); встановлення закономірних зв'язків (В. Афанасьєв, В. Іщенко, М. Машовець); ускладнення комплексу знань, умінь, навичок (В. Львов); цілісне явище (М. Цирулик); зв'язок та узгодженість етапів навчально-виховного процесу (О. Сорокіна, М. Ярмаченко) та ін.

За А. Коменським, наступність у навчанні має бути організована так, «щоб попереднє завжди відкривало дорогу наступному й освітлювало йому шлях» [4, 257]. На необхідність зв'язку нових знань з попередніми вказував також І. Пестолоцці. Він вважав, що успішність навчання полягає у правильній послідовності розподілу матеріалу, способів і прийомів навчання [9, 161], а їх повторюваність з наступним «ускладненням» становить основу наступності.

Г. Ісаєнко трактує наступність як «філософську категорію для визначення того, що відбувається у будь-якому процесі розвитку, який полягає в перенесенні видозмінених позитивних рис, сторін об'єкта, що розвивається у відповідності з новими умовами, в його нову стадію, і відкиненні його застарілих рис, які не відповідають новій обстановці» [3, 25].

Розкрити наступність, — вважає В. Афанасьєв, — означає пізнати ціле та внутрішній зв'язок його з попереднім цілим, на основі якого воно виникло, елементів попереднього цілого, які воно сприйняло і перетворило згідно зі своєю власною природою [1].

Наступність як поступове розширення і поглиблення знань, умінь, навичок, їх повторення на більш високому рівні, а також як зв'язок попереднього матеріалу з наступним, взаємодію старих і нових знань розглядає В. Львов [6].

О. Сорокіна, зокрема, висловлює думку про те, що «кожна сходинка навчання і виховання дітей має свій фундамент, основу, на чому тримається подальша робота, добір змісту і методів навчання з урахуванням вікових особистостей дітей. Водночас кожен етап наступності включає в себе те, що підготовлено минулим розвитком (вихованням, навчанням): у перспективі створює передумови для успішного виховання дітей на новому етапі навчання» [11, 303].

Встановлення зв'язків між старими і новими знаннями, за К. Ушинським, становить сутність наступності [13].

Що стосується трактування наступності екологічного виховання, то, на думку В. Іщенко, «наступність — це такий взаємозв'язок у змісті, методах, засобах і формах роботи на різних ступенях системи екологічного виховання, який забезпечує послідовне формування екологічно вихованої особистості, через опору на досягнутий нею рівень вихованості та готує її до виконання більш складних вимог на наступних етапах навчання і виховання» [3].

М. Ярмаченко наступність розглядає як «послідовність у розміщенні навчального матеріалу, зв'язок й узгодженість ступенів і етапів навчально-виховної роботи» [7, 527].

Принцип наступності через ускладненість комплексу знань, умінь, навичок (за умов систематичного використання певних форм, методів, технологій, засобів, прийомів організації навчально-виховного процесу) з послідовним її розширенням і поглибленням за узгодженого переходу від однієї ланки до іншої в педагогічному процесі пропонується нами до розгляду.

Стосовно структури наступності існує чимало різних наукових підходів і поглядів. Так, структурність наступності відзначають філософи (Г. Гугель) і педагоги (М. Машовець). Г. Гугель вказує на дві форми наступності:

– позитивної, коли об'єкт, який розвився, переходить у нову стадію, зберігши прогресивні елементи минулого;

– змістової, що зумовлена характером тих цінностей, які передаються від старого до нового [6].

М. Машовець зазначає, що наступність у педагогічному процесі має дві сторони:

– внутрішньо-змістову, що складається зі змісту, знань, умінь, навичок, які передаються;

– зовнішньо-процесуальну (організаційну), в основі якої лежить організація передання знань, умінь, навичок [6].

Оскільки в педагогічній науці чітко не визначені критерії щодо структури наступності, то не визначено і її статусу як педагогічної категорії. В «Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти» наступність розглядається як принцип. Так, у розділі «Освітня галузь «Природознавство» зазначено: «Зміст освітньої галузі ґрунтується на принципі наступності між початковою та основною, основною і старшою школою, між загальною, середньої і вищою освітою. Зокрема, він враховує природознавчу підготовку учнів початкової школи за змістовими лініями освітньої галузі «Людина і світ». Зміст освітньої галузі в старшій школі ґрунтується на базовій загальноосвітній підготовці учнів основної школи з основ природничих наук. Цим забезпечується наступність навчання в початковій, основній і старшій школах» [2, 4].

Як цілісне явище, що охоплює соціальний, організаційно-педагогічний, дидактичний та психолого-педагогічний аспекти, пропонує розглядати наступність М. Цирулик [5].

Ми ж розглядаємо наступність як одну з дидактичних категорій — принцип навчання та виховання, виокремлюючи наступні її складові:

– нормативно-правову;

– змістову;

– організаційно-процесуальну (методологічно-технологічну);

– результативно-моніторингову (контрольно-корегувальну).

Як свідчить аналіз науково-методичної літератури і результати нашого дослідження, складові наступності на сучасному етапі потребують корекції та доповнення. У зв'язку з цим нами розглядається системний підхід до реалізації принципу наступності в навчально-виховному процесі загальноосвітніх навчальних закладів, що спрямований на формування екологічно вихованої особистості. Досягнення позитивних результатів щодо цього є можливим за умов поєднання та цілісності нормативно-правової, змістової, організаційно-процесуальної, результативно-моніторингової складових наступності.

Наступність як дидактичний принцип, що складається, об'єднує та пронизує чотири складові педагогічного процесу, спрямований на формування екологічно вихованої особистості в процесі навчання та виховання. На нашу думку, екологічне виховання школярів може бути ефективно реалізовано за умов цілісності та взаємозв'язку основних складових наступності:

– нормативно-правового забезпечення — «пакета» нормативних документів (законів, концепцій, стандартів, доктрин, програм), що розглядають проблему наступності екологічної освіти і виховання як цілісне утворення в контексті особливостей реформування освітнього простору;

– змістово-інформаційного та матеріально-технічного забезпечення процесу виховання та навчання. За такого підходу зміст навчального матеріалу передбачає формування як загальнонаукових, спеціальних, так і суто економічних знань, умінь і навичок;

– організаційно-процесуального забезпечення, тобто організація передання комплексу знань, умінь, навичок від покоління до покоління через систему застосування методів, принципів, форм, прийомів, засобів і технологій, що спрямована на формування екологічно вихованої особистості;

– результативно-моніторингового забезпечення (аналіз результатів процесу наступності екологічного виховання школярів шляхом їх відстеження за допомогою моніторингових досліджень).

Характерною ознакою реалізації принципу наступності екологічного виховання школярів є спадкоємно-комплексна ускладненість її складових зокрема і навчально-виховного процесу загалом, що спрямовано на формування екологічно вихованої особистості. Оскільки

переконання людини формуються в дитинстві, то одним з основних завдань, на нашу думку, яке постає перед учителем загальноосвітньої школи, є виховання в учнів любові і дбайливого ставлення до природи ще з дитинства. Сприйняття краси і неповторності об'єктів природи допомагає розвивати такі якості особистості, як життєрадісність та емоційність, чуйність та уважне ставлення до усього живого. В умовах зростання актуальності проблем взаємодії людини і природи перед сучасною педагогічною наукою та практикою постає чимало невідкладних завдань, пов'язаних з необхідністю виховувати молоде покоління у шанобливому ставленні до всього сущого, що споконвіку було властиво українському народові та виявляється нині можливим завдяки екологічній освіті і вихованню за умов наступності, кінцевим результатом чого є формування екологічно вихованої особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Афанасьєв В. Г. Проблема целостности в философии и биологии. — М.: Мысль, 1964. — 416 с.
2. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти // Географія та основи економіки в школі. — 2004. — № 2. — С. 2–7.
3. Іщенко Л. В. Наступність у екологічному вихованні старших дошкільників і першокласників: Автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. — Одеса, 1997. — 17 с.
4. Коменский Я. А. Великая дидактика // Избранные педагогические сочинения. — М., 1995. — С. 161–637.
5. Король О. В. Формування екологічної культури учнів V–VI класів у процесі вивчення інтегрованого курсу «Навколишній світ»: Автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.03. — Суми, 1999. — 21 с.
6. Львов Ю. В. Преемственность педагогического руководства трудом учащихся: Дис. … канд. пед. наук. — Л.: ЛДУ, 1989. — 226 с.
7. Педагогика / Под ред. М. Д. Ярмаченко. — М.: Педагогика, 1986. — 543 с.
8. Педагогическая энциклопедия / Под ред. И. А. Комарова — М.: Советская энциклопедия, 1968. — Т. 3. — 879 с.
9. Песталоцці І. Вибрані твори / За ред. М. І. Гордієвського. — Одеса: Мрія, 1998. — 597 с.
10. Советский энциклопедический словарь / Под ред. А. М. Прохорова. — М.: Советская энциклопедия, 1987. — 1600 с.
11. Сорокина А. И. Дошкольная педагогика. — М.: Учпедгиз,1961. — 340 с.
12. Струннікова Д. І. Наступність в ознайомленні дітей з природою 6 і 7 років (в умовах діяльності навчально-виховного комплексу «школа – дитячий садок»): Автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. — Чернівці, 2000. — 22 с.
13. Ушинский К. Д. Собрание сочинений. — М.: АПН РСФСР, 1948. — Т. 4. — 521 с.
14. Філософський словник / За ред. В. І. Шинкарука. — К.: Головна редакція УРЕ АН УРСР, 1973. — 600 с.

Інна ЯЩУК

ФОРМУВАННЯ ГУМАНІСТИЧНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Стаття присвячена проблемі формування гуманістичної спрямованості особистості студентів – майбутніх педагогів. Сконцентровано увагу на теоретичному аспекті проблемі.

За умов демократичного розвитку, перед Україною постає проблема побудови сучасного громадянського суспільства. За цих умов надзвичайно актуальною є проблема підготовки вчителя, здатного вирішувати завдання громадянського виховання.

Проблеми громадянського виховання молоді відображені в працях В. Андрущенка, І. Беха, М. Боришевського, О. Вишневського, О. Докукіної, Б. Кобзаря, В. Кременя, О. Ометун, В. Сухомлинського, О. Сухомлинської, К. Чорної та ін.

Однак мінливість суспільного буття зумовлює необхідність подальшого розгляду вказаних проблеми та вивчення основ цього процесу.

Важливими стосовно порушеної проблеми є праці та діяльність В. Сухомлинського, який розробив теоретичні і практичні засади, шляхи формування громадянськості та громадянського виховання.

Основна мета громадянського виховання майбутніх вчителів — розвивати в особистості студентів почуття любові до своєї Батьківщини, прагнення до миру, культури міжнаціональних

відносин, правосвідомості, виховання моральних ідеалів, працелюбності, вміння реалізовувати завдання громадянського виховання в практиці навчально-виховного процесу. Реалізація цих завдань можлива лише в умовах гуманного освітнього середовища. Отже, проблема громадянського виховання тісно пов'язана з проблемою гуманізації виховання, що має стати фундаментом, як стверджував В. Сухомлинський, громадянського виховання учнівської та студентської молоді [4].

Метою статті є узагальнення ідей науковців, педагогів-практиків щодо формування гуманістичної спрямованості особистості студентів педагогічних вищих навчальних закладів (ВНЗ).

Гуманізм як філософський напрям та суспільний рух справляє значний вплив на сучасний світ. Термін «гуманізм» увів в інтелектуальну галузь у 1822 р. німецький педагог Ф. Хітхаммер. Гуманізм (від лат. humanus) — це світоглядна система, яка визнає право суб'єктів на свободу, щастя, розвиток. Гуманізм висувається як критерій оцінки діяльності держави та її соціальних інститутів на благо людини, а принципи рівності, справедливості, співпраці, милосердя, любові проголошує бажаною нормою відносини між ними.

В історії педагогічного гуманізму сьогодні науковці виокремлюють три головні ідеї, не прийняті до кінця життєвою практикою: ідея вільного розвитку, ідея людини не як засобу, а як мети; ідея пристосування системи освіти до людини, а не навпаки. Навколо них формуються сучасні гуманістично спрямовані аксіологічні постулати, визначаючі ціннісні орієнтири дослідження, що вивчає історично-педагогічний процес [10].

В логіці теоретичного дослідження звернемося до поняття «гуманізація». Гуманізація розглядається як система, що визначає людину вищою цінністю, підтверджує право на свободу, щастя, розвиток, прояв здібностей.

Усвідомити гуманізацію сучасної освіти неможливо без уявлення «якостей» гуманістичного потенціалу суспільства, який складається з гуманістичного змісту, цінностей суспільства, культури загалом і людини як потенційного представника цієї культури. Визначаючи завдання теоретичного дослідження, для нас передусім важливо виявити витоки та характер суспільства, які потім, на рівні системи освіти, визначили філософське підґрунтя процесу гуманізації виховання.

На нашу думку, сутність цього феномена виявилась на перехресті кількох змістових координат. Насамперед, за своїми цільовими функціями гуманізація виховання є фактором гармонійного розвитку особистості, збагачення її творчого потенціалу, зростання сутності сил та здібностей. За характером вона становить процес, спрямований на розвиток особистості як активного суб'єкта творчої праці, пізнання, спілкування. Гуманізація виховання — це найважливіша характеристика способу життя викладачів і студентів.

Гуманізація відношень є системою соціально педагогічної діяльності, спрямованої на виховання людини. Головне — це ключовий елемент нового педагогічного мислення, що змінює сутність педагогічного процесу, внаслідок чого і викладачі, і студенти стають суб'єктами розвитку своєї творчої індивідуальності. Основним змістом педагогічного процесу стає якісний розвиток особистості [12].

Для сучасного, так званого нового гуманізму, особливо визнаного в другій половині XX ст., характерне плюралістичне розуміння соціальної побудови суспільства та людини як індивідуальності, котра має право на інтелектуальну та економічну свободу, моральну автономію, соціальну суверенність. При цьому гуманістичний погляд на людину не заперечує, а передбачає наявність у неї соціально-етичної індивідуальної відповідальності за прийняті рішення. Так, у «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» гуманізм визначається як прогресивний рух епохи Відродження, спрямований на утвердження моральних прав людини на земне щастя, чуттєві радощі та вільний вияв її прагнень і бажань; ставлення до людини, пройняте турботою про її благо, повагою до її гідності; людяність. В «філософському словнику» гуманізм трактується як сукупність поглядів, що відображають повагу гідності та прав людини, турботу про блага людей, та їх всебічний розвиток, про створення сприятливих для людей умов суспільного життя. «Словник з етики» розкриває визначення гуманізму як принципу світогляду, в основі якого лежить впевненість у безмежності можливостей людини та її здібностей до вдосконалення, вимоги свободи та захисту гідності особистості, ідеї про права людини на щастя і про те, що задоволення її потреб та інтересів має бути кінцевою метою суспільства.

Аналіз наукової літератури показав, що у визначеннях поняття «гуманність» виокремлюють одні й ті ж компоненти: людяність, співпереживання, повага до гідності іншої людини, прояв турботи, непримиренність до зла. Все це можна віднести до морально-психічних властивостей особистості, які виявляються в усвідомленому ставленні до людини як вищої цінності. Ці властивості проявляються і формуються в галузі людських взаємостосунків, що можуть бути гуманними та негуманними. В гуманних стосунках відображуються потреби особистості, намагання бачити в людині друга, жити для благ людини. Гуманне ставлення до людей визначає гуманістичну сутність особистості. Як якість особистості гуманність формується в процесі взаємостосунків з іншими людьми. Вона розкривається в прояві доброзичливості та дружби, в готовності прийти на допомогу іншій людині, в увазі до неї; в рефлексії — умінні зрозуміти іншу людину, поставити себе на місце іншої людини, в емфатичній здібності до співчуття; в толерантності — терпінні до чужих думок, віри, поведінки.

Виховання гуманності здійснюється шляхом наближення особистості до суспільно-історичного досвіду людства в процесі предметно-практичної діяльності та оволодінні нормами соціально-етичних відношень і загальнолюдських гуманістичних взаємостосунків. Як зазначав А. Леонтьєв, для оволодіння досягненнями людською культурою кожне покоління має здійснити діяльність, аналогічну тій, яка стоїть за цим досягненням. Аналіз досліджень В. Андрущенка, І. Беха, М. Боришевського, О. Докукіної, В. Кременя, В. Сухомлинського, а також вивчення досвіду та педагогічні спостереження привели нас до висновку, що компонентами гуманності можуть бути гуманістична свідомість та поведінка. Критеріями сформованості гуманістичної свідомості ми виділили — гуманістичні знання, гуманістичні традиції, гуманістичні почуття. Гуманістичні знання та почуття є основою моральних переконань особистості [16].

Аналіз педагогічної літератури не дає чіткого визначення поняття «гуманізм» та «гуманність». Одні науковці розглядають гуманізм як фактор виховання нової людини, інші — як моральну якість людини, треті — як засіб виховання гуманних стосунків. В. Сухомлинський намагався розрізнити зазначені поняття, враховуючи, що гуманізм — це поняття ідеологічне, а гуманність — поняття не лише ідеологічне, а й психічне, оскільки гуманність є однією з рис спрямованості.

Гуманістичний світогляд як узагальнена система поглядів, ідеалів, в якій людина проявляє своє ставлення до навколишнього природного та соціального середовища, вибудовується навколо одного центру — людини. Якщо гуманізм — це основа певних поглядів на світ, то саме людина є системотворчим фактором, ядром світогляду. При цьому її ставлення передбачає не лише оцінку світу як об'єктивної реальності, а й оцінку свого місця в навколишній дійсності, зв'язку з іншими людьми [6].

В поняття «гуманістичний світогляд» входить науковий компонент, підкреслюючи необхідність в навчальному закладі індивідуального наукового накопичення від курсу до курсу з урахуванням вікових особливостей студента достовірних знань, історико-художніх уявлень, а на старших курсах — оволодіння об'єктивною картиною світу, розвитку у студентів самостійного мислення, оперування науковими доведеннями явищ, процесів тощо.

Нами проаналізовані праці сучасних науковців, в яких висвітлені функції наукового гуманістичного світогляду: онтологічну, аксіологічну, культурологічну, соціальна сутність яких є основою для аналізу типологічних особливостей розвитку світогляду особистості. Самовиховання духовності, громадянськості, патріотизму, працелюбності, уособлення своїх потреб та інтересів з прогресивними традиціями минулого, з реаліями життя, з устремлінням в майбутнє. бажання чесно служити Вітчизні — все це головні складові процесу розвитку гуманістичного світогляду [2].

Ми погоджуємося з концепцією Р. Роговцевої про розвиток світогляду та ціннісних орієнтацій як системи узагальнених поглядів особистості на навколишній світ, природне та соціальне середовище, стійких переконань, вироблених людиною в діяльності та визначальних в її стосунках до свого місця в суспільстві, які відображають ідеали, принципи, моральні та соціальні цінності. Ця концепція лежить в основі системи виховної роботи педагогічного навчального закладу та основується на гуманістичних поглядах та цінностях — моральних, естетичних, соціальних, громадянських, екологічних, в їх єдності, в органічних зв'язках з процесом професійно-особистісного розвитку студента, сприйняття ним культури, історії, формуванні гуманістичної спрямованості особистості в процесі підготовки до професійної

діяльності. Індивідуальний гуманістичний світогляд студента, який стає ядром його особистості, виступає регулятором його поведінки та діяльності [4].

Сутність процесу гуманізації виховання студентів в сучасному педагогічному навчальному закладі передбачає формування внутрішньої свободи та самовираження, функціональної спрямованості, оволодіння способами життєдіяльності; потребами майбутніх спеціалістів в професійній творчості; особистісному науково-теоретичному та професійному зростанні; необхідності оволодіння студентами самоаналізу як однієї з умов саморозвитку, наявність методики виховної роботи, духовно-практичного аспекта, гуманістичному характері та способами життєдіяльності, запровадженням їх в практику.

Гуманність як моральний ідеал є вищим критерієм людяності. Формування морального ідеалу — це по суті справи виховання гуманістичної спрямованості людини, її цілей, мотивів, потреб, ціннісних орієнтацій, мотиваційно-ціннісного ставлення до своєї діяльності. Під гуманістичною спрямованістю ми розуміємо потребу особистості в здійсненні добрих вчинків: бути чуйним, допомагати старшим, однокурсникам, любити людей такими, якими вони є, вміти співпереживати та радіти за досягнення інших.

Сутність гуманістичної спрямованості особистості визначається психолого-педагогічними положеннями про визнання своєрідності психічного розвитку особистості на тій чи іншій стадії, її психічному захисті в умовах навчання та виховання; про відповідальну роль гуманістично-орієнтованого педагога як організатора середовища для виховання творчої особистості, самоцінності юнацтва як найважливішого етапу формування особистості людини, можливості безумовного позитивного прийняття молоддю віри в свої здібності, щирості у відносинах з нею (С. Виготський, С. Рубінштейн, Д. Ельконін, К. Роджерс). Акцентуючи на таких якостях особистості, як творчість, моральна відповідальність і працелюбність у формуванні гуманістичної спрямованості студента педагогічного ВНЗ, можна визначити поняття «гуманістична спрямованість особистості». Щодо морального виховання воно розглядається як важливе цілісне утворення, яке складається з різноманітних за своїм складом сили та волі забезпеченості почуттів, устремлінь, потреб.

Поняття «спрямованість особистості» практикується психологами як: «стійка домінуюча система мотивів, виникаюча в процесі життя та виховання, та підчиняючи собі всі галузі життєдіяльності людини» (Л. Божович), «результат виникнення домінуючих мотивів, властивості мотиваційної сфери» (М. Неймарк), «умова реалізації будь якого виду життєдіяльності людини» (П. Якобсон), «глибинно особистісне утворення, формування на основі комплексу мотивів вузько особистісного задоволення на підставі романтизму, гри» (С. Костюк). Як зазначав С. Рубінштейн, «єдність діяльності конкретно виступає як єдність тих цілей, на які вона спрямована, та мотивів, з яких вона походить. Мотиви та цілі діяльності як такої, на відміну від мотивів та цілей окремих дій, мають узагальнений часто інтегрований характер, виражаючи загальну спрямованість особистості, яка в діяльності не тільки проявляється, а й формується».

Формування гуманістичної спрямованості особистості студента педагогічного ВНЗ передбачає: по-перше, ієрархічну, багаторівневу систему регуляції поведінки та діяльності майбутнього педагога та її централізацію, по-друге, протиставлення вищого рівня розвитку мотиваційно-ціннісного ставлення до діяльності в професійній діяльності стихійно формуючим, імпульсивним впливом потребам, інтересам, які починають бути вже не як внутрішнє відношення до особистості людини, а радше як зовнішнє, хоча і належать їй. При цьому необхідно враховувати те, що джерелом розвитку особистості є боротьба між тенденціями приваблення та обов'язковості (С. Рубінштейн). Кожний ступінь соціального та професійного ставлення майбутнього педагога характеризується особливим рівнем обов'язкового та бажаного.

Необхідно зауважити, що з появою необхідного рівня розвитку мотиваційно-ціннісного ставлення особистості до освітньої діяльності створюються нові можливості до цілеспрямованої діяльності з формування гуманістичної спрямованості особистісного майбутнього спеціаліста. Будь яка ефективна виховна робота, зазначав С. Рубінштейн, має внутрішню умову — власну моральну діяльність вихованця [10].

Ми визначили тільки основні системотворчі якості особистості — творчість, моральну відповідальність, працелюбність, визначаючі гуманістичну спрямованість майбутнього спеціаліста (потреби, інтереси, переконання, установки та систему цінностей).

Творчість — це діяльність, яка породжує щось якісно нове та відрізняється новизною, оригінальністю та суспільно-історичною унікальністю. Творчість специфічна для людини, оскільки завжди передбачає творця — суб'єкта творчої діяльності. Творчий потенціал майбутнього вчителя становить інтегральну єдність ціннісних орієнтацій особистості, її знань, здібностей, які характеризують потенційні можливості людини в удосконаленні своєї професійної діяльності, перетворенні себе та навколишньої дійсності. Компонентами якості є: професійно-творча спрямованість, володіння дослідницькими вміннями та навичками; вміння здійснювати керівництво творчою діяльністю спеціалістів; зв'язок вільного часу з самоосвітою ініціативність; спостережливість.

Позитивне ставлення до праці складається на підставі єдності емоційної та раціональної оцінки своєї праці та відчувається самими студентами як бажання проявити себе, випробувати власні сили при виконанні нової, більш складної роботи.

Працелюбність визначається як якість, що виражається в стійкому позитивному ставленні студента до виду праці. Вона формується в процесі діяльності студента та проявляється в його бажанні розпочати професійну діяльність, наполегливості при її виконанні, доведенні справи до кінця, намаганні до набуття нових трудових навичок, самостійності, бережному ставленні до праці. Реалізується цей процес в практичній діяльності, де відбувається вияв і становлення його індивідуальності в єдності трьох рівнів — психофізіологічного, психічного та особистісного, що визначають стиль діяльності. Компоненти працелюбності формуються в процесі діяльності, мають безпосередній зв'язок з усіма перерахованими рівнями індивідуальності та основними одиницями діяльності: потребами, мотивами, діями, операціями.

Трудова спрямованість як соціально обумовлене знання особистості змісту виконуваної робити, зв'язків та відношень, що виникають у виробничому процесі в умовах школи, способів вирішення професійних завдань, є складним інтегральною освітою. Вона включає такі компоненти: усвідомлення значущості праці, усвідомлення її цінності та розуміння її завдань; готовність до реалізації професійних завдань, прагнення до набуття та удосконалення трудових умінь; самостійність та творчість в діяльності, відповідальність за якість її виконання [8].

Операційно-технологічна готовність до професійної діяльності, яка проявляється в зовнішніх значимих якостях, забезпечуючи успішне виконання задумів. Це: професійне мислення (аналітичні, гносеологічні, змістовно пошукові, прогностичні, дослідницькі, інформаційні, конструктивні, мобілізаційні, орієнтацій ні уміння та навички); організаторські та комунікативні здібності; прагнення до вивчення, оволодіння теоретичними та практичними основами наук; мобілізація зусиль на оволодіння майстерністю; керівництво собою у вирішенні професійних завдань; самооцінка та самоконтроль у професійній діяльності.

Між компонентами гуманістичної спрямованості встановлюються складні зв'язки та залежності. Якість значущих зв'язків залежать від характеру педагогічного процесу в педагогічному ВНЗ. Вирішальне значення при цьому має гуманізація виховання та освіти, що передбачає орієнтацію педагогічного процесу на формування людини. Використання різних варіантів збагачує можливості системи виховної системи роботи в цілісному педагогічному процесі щодо формування гуманістичної спрямованості особистості з високим творчим потенціалом, з високою трудовою активністю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія, теорія: Підручник. — К.: Либідь, 1998.
2. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн.. 1. Особистісно орієнтований підхід: Теоретико-технологічні засади . — К.: Либідь, 2003.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. — К.: Либідь, 1997.
4. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления / Пер. с англ. Никольской Н.М.; Под ред. Виноградова Н. Д. — М.: Совершенство, 1997.
5. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Упор. В. В. Андрієвська, Г. О. Балл, О. Т. Губко, О. В. Проскура; під ред. Л. М. Проколієнко. — К.: Радянська школа, 1989.
6. Зязюн І. А., Сагач Г. М., Краса педагогічної дії: Навч. посібник. — К.: АПН України, 1997.
7. Кон И. С. Психология ранней юности: Книга для учителя. — М.: Просвещение, 1989.
8. Куєвда В. Т. Традиційність як спосіб буття людини. К., 1998.

9. Моделі гармонізації національних і міжнародних стандартів освіти у контексті Болонського процесу // Матеріали Міжнародного семінару 27–28 травня 2004 року, проведеного у Львівському національному університеті ім. Івана Франка . — Львів: Літопис, 2004.
10. Платонов К. К. Структура и развитие личности. / Под ред. А.Д.Глоточкина. — М.: Наука, 1986.
11. Психологія: Підручник / За ред. Ю. Л. Трофімова. — 3-є вид. — К.: Либідь, 2001.
12. Пехота О. М. Професійна індивідуальність майбутнього вчителя // Педагогіка і психологія. — 1994. — № 4.
13. Сухомлинский В. А. Избранные произведения: В 3 т. — М., 1981.
14. Сисоєва С. О., Поясок Т. Б. Психологія та педагогіка: Підручник для студентів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю. — К.: Міленіум, 2005.
15. Фролов И. Т. О человеке и гуманизме. — М.: Политиздат, 1989.
16. Фролов И. Т. Социология и этика познания жизни и человека / Пути интеграции биологического и социогуманитарного знания. — М.: Наука, 1984.

Надія ДУДНИК

ДРАМАТИЧНІ ТВОРИ А. ЛОТОЦЬКОГО ЯК ЗАСІБ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ

У статті показано вплив на патріотичне виховання і формування особистості учня окремих драматичних творів А. Лотоцького. Зазначено, що національно-виховний потенціал творчої спадщини письменника всебічно впливає на духовний розвиток дітей, зумовлює в них позитивні емоції, відповідає їхнім інтересам.

Завданням української педагогічної науки на початку нинішнього тисячоліття є вдосконалення змісту, форм і методів виховання підростаючого покоління, здатного забезпечити успіх державного будівництва і вихід України на світовий рівень. Молода Українська держава повинна створити всі умови для виховання своїх громадян. Духовно й матеріально багату, процвітаючу незалежну Україну збудують лише її патріоти, об'єднані національною ідеєю.

У зв'язку з цим важливим і невідкладним завданням національної системи освіти є виховання справжнього громадянина і патріота рідної землі [1, 15]. Його концептуальне осмислення відображено, зокрема, у творчому доробку А. Волошина, М. Галущинського, М. Євшана, І. Ющишина та інших представників української педагогічної думки перших десятиліть XX ст. Проблемою виховання, вважали вони, є створення нового ґрунту під виховання — української національної ідеї, що покликана стати «новою релігією», джерелом виховання ідеалу українця, котрий повинен реалізувати силу, правду, волю народу. Ідея суверенності України змістила акценти в змісті виховання від глибокої релігійності (і тотожних з нею ідеалів правди й добра) до національної свідомості.

Серед українських педагогів і письменників цього періоду чільне місце займає Антін Львович Лотоцький (1881–1949). Його виховні ідеї у контексті культурно-освітнього руху першої половини XX ст. в Україні, участь у просвітницьких, культурних заходах «Молодої Січі», виданні часописів, написанні творів для дітей тощо заслуговують на увагу в сучасній педагогічній практиці української школи.

Важливість вивчення творчості педагогів і культурно-освітніх діячів засвідчує вихід у світ двотомного навчального посібника «Українська педагогіка в персоналіях» за редакцією О. Сухомлинської. В цій праці висвітлено життєвий і творчий шлях 166 педагогів. Однак, на жаль, постать педагога і письменника А. Лотоцького у цьому виданні не висвітлюється. Фактично поза увагою дослідників історії педагогіки залишається його внесок у розвиток теорії і практики національної освіти. Окремі аспекти просвітницької діяльності А. Лотоцького та змісту його творів частково розкрито у працях В. Качкана, М. Комаринця, Р. Коритка, Б. Якимовича. Ступінь вивченості досліджуваної теми незначний, хоча життя вимагає її наукового аналізу. Є всі підстави вважати актуальною історико-педагогічною проблемою розгляд педагогічного і літературного доробку, художніх творів для дітей, публіцистичних виступів, громадсько-просвітницької роботи А. Лотоцького.

Мета статті — розкрити зміст драматичних творів для дітей А. Лотоцького, їх вплив на патріотичне виховання і формування особистості.

А. Лотоцький як дитячий письменник і педагог чудово розумів необхідність творення української літератури для молодших школярів. Письменницькою діяльністю він займався з раннього віку, мав неабиякі успіхи — друкувався в тогочасній пресі, видав кілька збірки прози й віршів для дітей. Його творчість була багатогранною і водночас глибокою та досконалою як стосовно змісту, так і форм викладу. Твори А. Лотоцького, присвячені дітям молодшого віку, можна згрупувати за жанрами: вірші, історичні оповідання, краєзнавчі оповідання, п'єси, казки, байки, легенди. За виховною метою вони відповідають вимогам тогочасного суспільства, тобто плекають у душах дітей основи християнської моралі, виховують любов до своєї Вітчизни, формують характер.

Доказом цього є численні позитивні відгуки на твори А. Лотоцького відомих літераторів (В. Шевчука, І. Михалевського, М. Залізняка, Б. Якимовича й ін.) і редакцій педагогічних видань («Шлях виховання й навчання», «Учительське слово» тощо). Так, в одному з номерів «Учительського слова» за 1923 р. в опублікованій рекламі нового видавництва говорилося: «Спеціальну увагу вчительства належить звернути на багатство в нас дитячої літератури… Ми поручаємо чуйній увазі наших виховників і вчителів дуже цінні і симпатичні видавництва Михайла Таранька «Молода Україна» і «Світ дитини». Які скарби духовних роскошів містять в них для наших маленьких громадян, які далековидні овиди ідей та світогляду розкривають вони перед українським дитячим світом» [13, 68]. І далі подано перелік книжок для дитячої бібліотеки, які вийшли. Серед 17 запропонованих до огляду творів 6 належать А. Лотоцькому: «Чорнокнижник з Чорногорки», «Вільгельм Тель», «Червона шапочка», «Коник Стрибунець», «Гостина святого Миколая», «Вифліємська зоря».

Письменник був переконаний, що художня дитяча література має велике значення для формування духовної культури особистості. Усвідомлюючи її виховну роль, будучи дитячим літератором і практикуючим педагогом, патріотом української освіти, він створив чимало драматичних творів для різновікової дитячої аудиторії. Практично всі вони ставилися на сцені юними артистами. П'єси для дітей А. Лотоцького в 1920–1930 рр. друкувалися в часописах і видавались окремими книжечками і збірками, а потім перевидавалися в еміграції, що свідчить про їх велику потребу і популярність.

Згадані твори — це сценічні картинки до дня святого Миколая, вертепи і п'єси до Різдвяних свят, драматизовані байки й казки, сценічні сміховинки. Маючи на меті виховання молодших школярів засобами театрального мистецтва, педагог і письменник сподівався за допомогою маленьких «артистів» у недалекому майбутньому в кожній місцевості Західної України заснувати аматорські театри як осередки культури. Видавництво «Світ дитини», крім публікацій творів А. Лотоцького у своєму журналі, друкувало окремі збірки дитячих сценічних п'єс. Видаючи твори А. Лотоцького окремими книжечками, які коштували невеликі гроші, воно давало можливість придбати їх шкільним бібліотекам, вчителям, працівникам громадських організацій.

До п'єс з тематики християнських свят належать «Вифліємська зоря» [3], «Гостина святого Миколая» [4], «В ніч святого Миколая» [2]. Ці твори, укладені відповідно до вимог сцени, наповнені ідеями морального виховання, мають пізнавальний характер. Творами для репертуару дитячого театру є також драматизовані казки А. Лотоцького «Дика рожечка» [5], «Казка про Шевчика Копитка та про качурика Квака» [6], «Червона шапочка» [11]. Вони написані в оригінальному українському колориті з повчальним змістом, наповнені жартами, не позбавлені виховного впливу. П'єси-казки були цікавими й потрібними для шкільних театрів. Не випадково їх перевидавали в Галичині та українській діаспорі.

Для малих читачів А. Лотоцький писав твори, зміст яких пронизаний ідею державотворення. Тема боротьби добра і зла відображена в казці «Чорнокнижник з Чорногорки», де добро відстоював головний герой [12]. Сили в боротьбі він черпав з розумної книжки, тобто історії про свій народ. Це допомагало йому протистояти злу й оберігати свою країну від лиха — духовного занепаду. Головна думка державотворення підсилюється: добро треба творити на своїй землі, звідки сам отримав силу, допомагати своєму народові [12, 70]. Поняття добра й науки переплітаються в п'єсі «Перша кривда», в якій автор закликав українських дітей вчитися, бо навчання — це благо для майбуття рідного народу. «Не дамо пропасти Правді, наші предки боролися — за волю, національну культуру, мову», — стверджує письменник [9, 6].

У жанрі сценічної байки А. Лотоцький написав п'єсу «Коник Стрибунець» [7]. Автор дотримується відображення в алегоричній формі життєвих проблем, характерів, відносин,

організовує в сюжеті рольові постановки, зберігаючи суть байки. До театралізованих творів педагога і літератора належить пластова гра у п'яти діях «Сон місячної ночі» [10], сценічна картина з життя Т. Шевченка «Перша кривда» [9], а також малі сценічні вистави до святкування Дня Матері, яке почали широко відзначати в Галичині наприкінці 1920-х років.

Однією з байок А. Лотоцького, присвячених темі формування позитивного ставлення до праці, була українізована відома казка «Кіт у чоботях». Автор виводить мораль у переосмисленні героєм свого способу життя — неробства. Як і кожна байка, вона має повчання: «Андрійко був добрим царем — гостро карав нероб, лінюхів, дармоїдів. У державі моїй не сміє бути ні одного лінюха, бо вони — загибель держав, народів» [8, 64]. Будь-яка корисна праця є великим добром і для окремої особи, і для всього народу. У своїх байках А. Лотоцький вдало поєднує виховання таких моральних рис, як навчання та працьовитість, і спонукає читача до думки, що у формуванні цих чеснот — запорука будівництва держави з достойними громадянами.

Вищеназвані твори написані А. Лотоцьким з метою популяризації українознавчої тематики серед народу, адже аматорські дитячі колективи збирали на своїх виступах велику аудиторію глядачів. Журнал «Учительське слово», відзначаючи, що книжки «для дитячих бібліотек і театрального репертуару здобули собі в школах читачів та акторів заслужену популярність» [13, 69], називав серед творів для дитячих театрів й ті, які належали перу А. Лотоцького. Сам письменник вважав їх однією з ефективних форм творчості й розвитку дитини.

А. Лотоцький використовував різні форми драматизації, які властиві культурам різних народів: імпровізацію, інсценізацію, драматичну композицію та ін. Як і І. Ющишин, він був переконаний, що драматизація має великий виховний і насамперед естетичний вплив. Театральні постановки повинні містити національний елемент, бо в епоху найтяжчого нашого політичного поневолення тогочасна шкільна освіта, наукові програми «відігравали велику роль у боротьбі за збереження національного «Я» в юних громадян держав; дітей» [14, 12]. Систематичне плекання патріотичних почуттів малого громадянина є обов'язком кожного українського вчителя.

Зауважимо, що погляди А. Лотоцького співзвучні з ідеями А. Волковича щодо ролі і значення книги у вихованні дітей. Книга повинна бути цікавим і корисним товаришем для малого читача, вести дитину шляхом розвитку її розумових здібностей, виховувати волю, характер, правдивість, добро, красу. Справжня література, безперечно, впливає на різні складові духовного розвитку — релігійні, моральні, національні, світоглядні, плекаючи в душах основу гуманістичного ідеалізму, розбуджує почуття прекрасного, доброго, правдивого, поступово формує людину-гуманіста. Книга покликана ознайомлювати малого читача з реальним життям, а не приховувати від нього горе, страждання, бідність і нещастя. Ці думки перегукувалися з твердженнями Б. Грінченка, У. Чайківського, О. Тарновича, котрі відзначали, що саме так дитина навчиться бачити й людське щастя, і нещастя, навчиться співчувати, співпереживати.

Аналіз джерельної бази, вивчення літератури досліджуваного періоду і сучасних навчальних програм з читання показують, що серед авторів, твори яких рекомендуються для вивчення в 1–4 класах, разом із такими представниками української дитячої літератури, як Олена Пчілка, І. Франко, Л. Глібов, Б. Лепкий, Олександр Олесь, є й А. Лотоцький. До переліку основних і додаткових творів, зміст котрих сприяє патріотичному вихованню молодших школярів, входять твори письменника «Дитинство княгині Ольги», «Мудра володарка», «Про козацького отамана Івана Підкову», «Про славних козаків-запорожців та про їхнього першого кошового Дмитра Байду-Вишневецького». Засобами художнього слова вони сприяють духовному збагаченню і вихованню школярів.

Дитячі драматичні твори А. Лотоцького містять національно виховний потенціал, впливають на духовний розвиток учнів, несуть їм ідею любові до правди, добра та краси; зумовлюють позитивні емоції. Не будучи пройнятими явною моралізацією, вони розвивають інтереси юних громадян, є для них правдивими і зрозумілими.

Використання творчої спадщини письменника в навчально-виховній роботі сприятиме в справі перетворення вітчизняної школи в національну, здатну виховати патріотів України. Історичний досвід нашого народу, відображений у літературних творах А. Лотоцького, є важливим джерелом збагачення теорії та практики виховання учнівської молоді в сучасних умовах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття). — К.: Райдуга, 1996. — 62 с.

2. Лотоцький А. В ніч святого Миколая. — Львів: Світ дитини,1931. — 40 с.
3. Лотоцький А. Вифлиємська зоря. — Львів: Світ дитини, 1922. — 79 с.
4. Лотоцький А. Гостина святого Миколая. — Львів: Світ дитини, 1922. — 22 с.
5. Лотоцький А. Дика рожечка. — Рогатин–Київ, 1941. — 16 с.
6. Лотоцький А. Казка про шевчика Копитка та про качурика Квака. — Львів: Світ дитини, 1924. — 32 с.
7. Лотоцький А. Коник Стрибунець. — Львів: Світ дитини, 1922. — 28 с.
8. Лотоцький А. Котик у чобітках. — Львів: Світ дитини, 1926. — С. 58 — 64.
9. Лотоцький А. Перша кривда. — Львів: Світ дитини, 1938. — 16 с.
10. Лотоцький А. Сон місячної ночі. — Львів: Світ дитини, 1925. — 48 с.
11. Лотоцький А. Червона шапочка. — Львів: Світ дитини, 1921. — 36 с.
12. Лотоцький А. Чорнокнижник з Чорногори. — Львів: Світ дитини, 1921. — 71 с.
13. Прикрий об’яв // Учительське слово. — 1923. — Ч. 5. — С. 67–69.
14. Ющишин І. Драматизація в школі //Шлях виховання й навчання. — 1927. — № 9. — С. 4–7.

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Олександр МЕШКО, Галина МЕШКО

ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ЯК УМОВА СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті розглянуто сутність професійно-педагогічної спрямованості та її місце у процесі формування професійної культури майбутнього вчителя. Проаналізовано найважливіші аспекти професійних і навчальних мотивів, а також професійних уявлень майбутніх педагогів, що впливають на становлення їх професійної позиції.

Сучасна педагогічна професія, домінуючою ідеологією якої стає особистісно орієнтований підхід до навчання і виховання дітей, пред'являє підвищені вимоги до особистісних і професійних якостей сучасного вчителя. Сукупність цих вимог виражається в необхідності оволодіння фахівцем високою педагогічною культурою. Педагогічна культура — це вищий ступінь відповідності рівня розвитку особистості й професійної підготовленості педагога специфіці педагогічної діяльності. Це особистісно опосередкований педагогічний професіоналізм, що дозволяє здійснювати педагогічну діяльність на вищому рівні її соціальних, гуманних, моральних, власне педагогічних, наукових і спеціальних критеріїв. Головне значення педагогічної культури у контексті особистісно орієнтованого підходу полягає у розвитку здатності до самореалізації особистості, становленні суб'єктної позиції всіх учасників освітнього процесу, гармонізації їх особистості, формуванні демократичного стилю стосунків, рефлексивного рівня розвиненості свідомості. Зазначені цінності загалом визначають спрямованість особистості педагога і виявляються у його професійній позиції.

Серед основних складових професійно-педагогічної культури, які в своїй системній єдності відповідають загальним і спеціальним вимогам педагогічної праці, системотвірну роль відіграє педагогічна спрямованість. Вона є тим «каркасом», навколо якого компонуються основні професійно значимі властивості особистості педагога. Педагогічна спрямованість є системою спонукань педагога, що визначає для нього нестримну привабливість педагогічної діяльності й повне залучення до неї всіх сил і здібностей. Педагог, котрий володіє високою культурою, ставиться до педагогічної діяльності не як до праці, професії, а як до життєвого покликання, громадянської відповідальності, способу життя, своєї життєво-професійної позиції, і звідси — його захопленість, пристрасність, самовіддача.

У цьому контексті очевидною є суперечність між потребою суспільства у професійних педагогічних кадрах і небажанням багатьох випускників педагогічних ВНЗ працювати за спеціальністю. Тому першочергового значення серед не лише об'єктивних, а й суб'єктивних факторів розвитку освіти, набувають ціннісно-мотиваційні аспекти оволодіння професією, формування професійної спрямованості майбутніх вчителів. Важливе завдання сучасних педагогічних ВНЗ полягає в тому, щоб переорієнтувати студентів, які формально вибрали педагогічну професію, а також науково обґрунтувати та спеціально організувати розвиток їх професійно-педагогічної спрямованості. Вирішення цього завдання вимагає цілеспрямованого вивчення особливостей професійної спрямованості студентів і психолого-педагогічних умов її розвитку.

Для розкриття особливостей професійно-педагогічної спрямованості майбутніх учителів необхідно враховувати сутність спрямованості загалом і професійної спрямованості зокрема. У розробку цієї проблеми зробили внесок Б. Ананьєв, Л. Божович, В. Давидов, А. Ковальов, Н. Кузьміна, А. Леонтьєв, Б. Ломов, В. Мерлін, В. Мясищев, А. Петровський, К. Платонов, С. Рубінштейн, П. Якобсон і ін. У зарубіжній психології цією проблемою в тому чи іншому аспекті займалися Ф. Герцберг, Д. Гілфорд, К. Левін, А. Маслоу, Г. Мюррей, Т. Томашевський, К. Янг та інші вчені. На думку більшості науковців, спрямованість є системотворною властивістю

особистості, що визначає її психологічний склад і є «стержнем» всього її психічного образу. В цій властивості виражаються цілі, для досягнення яких діє особистість, її мотиви та суб'єктивне ставлення до різних сторін дійсності: вся система її характеристик. Глобально спрямованість можна оцінити як відношення того, що особистість отримує і бере від суспільства (маються на увазі і матеріальні, і духовні цінності), до того, що вона йому дає, вносить у його розвиток.

Особливості професійної спрямованості обумовлюються специфікою професійної сфери діяльності. Так, Б. Ломов визначає це поняття як «інтегральну властивість особистості, яка характеризує ставлення людини до вибраної професії, що впливає на підготовку і успішність професійної діяльності» [5, 318]. На думку Е. Зеєра, ядром спрямованості є потребово-мотиваційна сфера особистості, яка становить її професійну позицію [2, 68].

На вищезазначених підходах ґрунтуються пояснення професійно-педагогічної спрямованості вчителя, що є предметом нашого розгляду. У нашому дослідженні ми спиралися на позицію Л. Мітіної, котра вважає, що професійно-педагогічна спрямованість може бути визначена як «система емоційно-ціннісних ставлень, що задає ієрархічну структуру домінуючих мотивів особистості вчителя до її утвердження в педагогічній діяльності й спілкуванні» [7, 41].

Важливим є питання про структуру професійно-педагогічної спрямованості. Н. Кузьміна, зокрема, в зміст цього поняття включає усвідомлення значимості педагогічної роботи, інтерес і схильність займатися нею, потребу в спілкуванні й роботі з дітьми [4]. П. Шавір виокремив у структурі професійної спрямованості п'ять груп мотивів: професійні інтереси й нахили (процесуальна мотивація діяльності, що виражає потребу у специфіці даної професії); відображення особливостей професії в суспільній свідомості (престиж, суспільна значимість); потреби особистості, що актуалізується у зв'язку із професією (саморозкриття, самоствердження, матеріальні потреби, особливості характеру і т. д.); особливості самосвідомості у взаємодії із професією (переконання у своїй придатності, покликанні, здібностях) і т. д.; зацікавленість у зовнішніх, об'єктивно несуттєвих атрибутах спеціальності; при цьому враховується «змістовність і глибина професійного інтересу з урахуванням його положення в системі мотивів професійної спрямованості» [8, 217–218].

Спираючись на мотиваційно-смисловий підхід дослідження спрямованості та здійснивши цілеспрямовану дослідно-пошукову роботу, ми визначили як структурні компоненти професійно-педагогічної спрямованості наступні групи мотивів, які, на наш погляд, достатньою мірою відображують сутність і зміст цього явища:

– мотиви вибору професії і вступу до ВНЗ;

– мотиви навчальної діяльності студентів;

– система професійних уявлень майбутніх педагогів.

Коротко схарактеризуємо ці компоненти.

Мотиви вибору професії пов'язані із спонуканнями суспільного характеру, із задоволенням потреби в самоактуалізації, самовираженні, самореалізації, з отриманням певних матеріальних благ. Всі вони реалізуються у трудовій діяльності. Тому вибір професії дуже складний й інколи є тривалим мотиваційним процесом, адже від того, наскільки правильно буде прийнято це рішення, багато в чому залежить задоволеність людини своїм життям. На думку Є. Ільїна, свідомий вибір професії відбувається з орієнтацією людини на наявні в неї соціальні цінності і пов'язаний з пошуком відповідей на такі питання: ким бути, до якої соціальної групи належати, де і ким працювати, який стиль життя вибрати. Якщо головним виявляється суспільний престиж, то професія вибирається з міркувань існуючої моди, престижності професії в суспільстві. Багато людей вибирають професію залежно від того, як вона може забезпечити їхнє матеріальне благополуччя [3]. До цього додамо, що професію можна вибирати залежно від багатьох обставин, але найважливіше потрібно взяти до уваги те, наскільки діяльність, яка вибирається, відповідає нахилам і здібностям людини.

Мотиви вибору професії тісно пов'язані з мотивами вступу до ВНЗ і характеризують ставлення студентів до вибраної професійної діяльності. Під час вивчення курсу «Вступ до педагогічної професії» ми проводимо експрес-опитування першокурсників за такими питаннями: «Чому Ви обрали для навчання педагогічний університет?», «Чи хочете Ви після закінчення університету працювати вчителем?». Серед мотивів вступу до університету:

бажання бути серед студентської молоді, велике суспільне значення педагогічної професії, широка сфера застосування професії, відповідність професії інтересам і нахилам, її творчі можливості тощо. Яскраво відображуються на цих мотивах соціальні умови життя, пов'язані з девальвацією традиційних цінностей, зміною орієнтирів у житті, бідне становище системи освіти в країні. Лише 40% опитаних першокурсників педагогічного університету мали орієнтацію на оволодіння професією, при цьому лише половина з них заявила, що їм подобається робота і спілкування з дітьми. Решта (з орієнтованих на педагогічну професію) прийшли до педагогічного університету лише тому, що їм подобається або якийсь предмет, що вивчається, або ж з метою підвищення інтелектуального рівня.

Майже 50% першокурсників не ставили перед собою мети отримання педагогічної освіти і не хотіли працювати за спеціальністю. Мотивами вступу до педагогічного університету для них були: легкість, з їхньої точки зору, вступу; небажання йти в армію (для юнаків); можливість спілкування з ровесниками; престижність диплома про вищу освіту тощо. Як бачимо, приблизно половина студентів вибирали навчальний заклад за мотивами, що не мають значення для учительської професії. Варто зазначити, що серед відповідей студентів звучали і такі мотиви, як бажання отримати перспективну спеціальність, можливість влаштуватися на добру роботу, висока репутація ВНЗ.

Звичайно, анкетування відобразило лише мотиви, які керувалися студенти-першокурсники в процесі зробленого ними вибору. Дійсний інтерес до професії може бути виявлений лише під час практичної діяльності. Однак ці мотиви, безперечно, вплинули на інший компонент професійної спрямованості — мотивацію навчання. Під мотивацією навчання О. Гребенюк розуміє «систему цілей, потреб і мотивів, які спонукують людину опановувати знаннями, способами пізнання, свідомо ставитися до навчання, бути активними в навчальній діяльності» [1, 18].

Структура навчальної мотивації багатозначна за своїм змістом і формами. Студенти педагогічних ВНЗ можуть краще або гірше вчитися, тому що хочуть або не хочуть одержати професію (професійна мотивація); засвоїти нові знання й отримати задоволення від процесу пізнання (пізнавальні мотиви); мати більш високий заробіток (прагматичні мотиви); принести користь суспільству (широкі соціальні мотиви); затвердити себе й зайняти в майбутньому певне становище в суспільстві й певному найближчому соціальному оточенні (мотиви соціального й особистого престижу) і тощо. Кожний з названих різновидів навчальної мотивації може мати в його загальній структурі домінуюче або підлегле значення й тим самим визначати той чи інший рівень індивідуальних досягнень у навчанні, а разом з ними обумовлювати й ступінь наближення до кінцевих цілей навчання. Динаміка навчальних мотивів студентів обумовлена їхнім входженням у нову соціальну ситуацію розвитку: зміною місця в системі суспільних відносин, об'єктивною необхідністю засвоєння специфіки ВНЗ й основ майбутньої професії в процесі здійснення різних форм нової провідної навчально-професійної діяльності, включенням у нові форми спілкування.

Вищезазначене свідчить, що однією з важливих проблем професійної підготовки майбутніх фахівців є вивчення питань, пов'язаних з мотивацією учіння. Тому до аналізу навчальної діяльності у ВНЗ неправомірно підходити лише з точки зору «технології» навчального процесу, а треба брати до уваги навчальну мотивацію студентів, яка моделюється багатьма мотиваційно-смисловими утвореннями, що становить один із компонентів професійно-педагогічної спрямованості майбутнього вчителя.

У структурі професійної спрямованості особистості студентів важливу роль відіграє ще один компонент — система уявлень про професію і позитивне ставлення до неї. Цей мотив пов'язаний з кінцевими цілями навчання в педагогічному ВНЗ.

Зазвичай, під професійними уявленнями розуміють деяку сукупність наявної в суб'єкта інформації про професію, звертається увага на те, якою мірою він обізнаний про світ праці, що захоплює його в обраній професії [6]. Система професійних уявлень містить у собі змістовний і емоційний аспекти. Змістовний аспект передбачає виявлення в студентів уявлень про особливості обраної педагогічної професії («образ професії») і професійно значимі якості учителя («образ професіонала»). Емоційний аспект — це вивчення ставлень студентів до педагогічної професії, до учнів, до себе як учителя.

Вибираючи професію, абітурієнт не завжди замислюється про істотні особливості майбутньої спеціальності. Практика показує, що найбільш повне усвідомлення сторін професії

створюється до 4–5 курсів. Зазвичай, таке стійке ставлення до професії складається після вивчення ними основних предметів педагогічного циклу й «апробування» своїх сил і можливостей під час педагогічної практики. Неповне усвідомлення, на нашу думку, сильних сторін обраної спеціальності призводить до сумнівів студентів у правильності вибору. В результаті навчальний заклад готує фахівців, які виходять у життя психологічно непідготовленими до подолання труднощів, швидко розчаровуються в обраній професії.

Важливо відзначити, що уявлення, на основі яких майбутні абітурієнти ухвалюють рішення щодо вибору педагогічної професії, не можуть у більшості випадків бути надійною основою її оволодіння й мають потребу в конкретизації. Остання повинна здійснюватися за рахунок інформації, що отримується, по-перше, у процесі власних навчально-професійних дій, а по-друге, завдяки роботі викладацького складу педагогічного ВНЗ. Стихійний розвиток професійних уявлень, що не супроводжуються їх необхідною педагогічною корекцією, веде до формування вузьких моделей майбутньої професії, які перешкоджають подальшому професійному зростанню. Тому ми вважаємо, що формування компетентного уявлення про майбутню професію, усвідомлення її сильних і слабких сторін впливає на формування позитивної навчальної мотивації і є одним з основних компонентів професійної спрямованості студентів.

Отже, професійно-педагогічна спрямованість — це складна й одночасно визначальна характеристика майбутнього вчителя, від якої залежить цілісний процес професійного зростання його особистості. У педагогічній спрямованості (головними є показники професійної культури педагога, основні спонукальні сили його праці. Низький рівень її сформованості — цеджерело слабких результатів у діяльності педагога, байдужності, формального підходу до педагогічного обов'язку. Навпаки, для істинно культурного і професійного педагога його праця стає особистою потребою, задоволення від якої приносить радість. Прагнення до оволодіння педагогічною культурою має бути властиве кожному вчителеві, оскільки в іншому разі він не навчає і не виховує своїх учнів, не виконує свій професійний а обов'язок. Ось чому формування професійно-педагогічної спрямованості майбутніх учителів повинно бути предметом спеціальної роботи вищого педагогічного ВНЗ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гребенюк О. С. Проблема формирования мотивации учения и труда у учащихся среднего ПТУ. — М.: Педагогика, 1985. —152 с.
2. Зеер Э. Ф. Профессионально-педагогическая направленность как системообразующий фактор профессионального становления личности студента. — Свердловск, 1987. —148 с.
3. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. — СПб.: Питер, 2000. — 215 с.
4. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. — М.: Высшая школа, 1990.
5. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. — М.: Наука. 1984. — 446 с.
6. Любимова Г. Ю. Представления психологов-старшекурсников о своей будущей профессиональной деятельности // Вестник МГУ. — 2002. — № 2. — С. 64–73.
7. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. — М.: Флинта, 1998. — 208 сё.
8. Шавир П. А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности. — М.: Педагогика, 1981. — 96 с.

Надія СЕНЬОВСЬКА

ФОРМУВАННЯ КОМПОНЕНТІВ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ВЧИТЕЛЯ В СИСТЕМІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ: РЕЗУЛЬТАТИ ЕСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

У статті здійснено узагальнення результатів формувального експерименту щодо розвитку компонентів професійної саморегуляції вчителя у системі фахової підготовки.

Сучасна освітня парадигма позначена антропоцентризмом. У центрі багатьох наукових досліджень перебуває особистість. Людину вивчають різні дисципліни: фізіологія, медицина, психологія, філософія, історія, педагогіка тощо.

У законодавчих актах («Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті», Державна програма «Вчитель», закони України «Про професійну освіту», «Про вищу освіту» та ін.) зазначено, що основною метою та пріоритетами розвитку освіти є її особистісна орієнтація, формування вчителя як професіонала, його трудової та моральної мотивації, активної професійної позиції, забезпечення педагогічних умов для професійної самореалізації.

Сучасні вимоги до вчителя та процесу його підготовки в навчальному закладі зумовлені багатьма факторами (інтенсивною інформатизацією, диференціацією та інтеграцією наук, моделюванням багатьох складних процесів, наявністю неусвідомлених елементів у професійних діях, феноменом «швидкого старіння» знань, формуванням методологічної, технологічної та функціональної компетентності майбутніх фахівців, мобілізацією потенціалу системи самоорганізації навчання у педагогічній вищій школі). Вони вимагають від кожної людини не лише поінформованості, а й вищого рівня розвитку психічних процесів та професійних якостей, зосередження уваги на «внутрішньому світі» майбутнього вчителя. Отже, практикою педагогічної роботи й сучасними умовами нашого буття висуваються дуже жорсткі вимоги до особистості і її поведінки, рівня інтелекту і потенціалу професійної саморегуляції. Несформованість останньої призводить до невдач у фаховій діяльності, іноді — до асоціативної поведінки.

За допомогою методів анкетування, аналізу продуктів діяльності, бесіди, спостереження досліджено, що сучасні педагоги відчувають потребу вдосконалювати як діяльність, так і стосунки з оточуючими, здійснювати самовиховання та самоформування себе як фахівця. Учителі часто інтуїтивно застосовують методи професійної саморегуляції (аутотренінг, дихальну гімнастику, переключення, мовну розрядку) в процесі фахової діяльності. Значна частина опитаних (61%) асоціює зі своєю професією погане самопочуття, негативні емоції, невпевненість. Одночасно респонденти (37%) готові приймати професійну допомогу (психокорекція).

Метою статті є узагальнення результатів формувального експерименту щодо розвитку компонентів професійної саморегуляції вчителя у системі фахової підготовки.

Професійну саморегуляцію вчителя (ПСРВ) можна визначити як інтегративну особистісну професійну характеристику педагога, що передбачає усвідомлення ним своїх дій, почуттів, мотивів, свого становища та доцільну видозміну власної діяльності відповідно до вимог ситуації.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури (Ж. Вірна [1], О. Гребенюк та Т. Гребенюк [6], О. Конопкін [2], Г. Качан [7], Т. Нєвзорова [8], В. Чайка [4]) та результатів емпіричного дослідження розроблено технологію підготовки майбутніх педагогів до професійної саморегуляції у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу. Її ефективність перевірено під час формувального експерименту на базі філологічного, історичного, індустріально-педагогічного, хіміко-біологічного факультетів та факультету іноземних мов ТНПУ ім. В. Гнатюка в умовах навчально-виховного процесу протягом 3 років (2005–2007 рр.). В експерименті взяли участь 290 студентів II–IV курсів, 150 з них — в експериментальних групах, 140 — у контрольних.

Технологія передбачала реалізацію основних етапів роботи зі студентами в експериментальних групах.

Пропедевтичний етап (I–II курси) передбачав актуалізацію та формування знань студентів про самовиховання й саморозвиток, вимоги до особистості вчителя, рекомендації щодо його саморегуляції, організацію самостійної роботи. Ці питання були викладені у змісті лекційних та практичних занять із курсу «Вступ до педагогічної професії».

Під час моделювального етапу (II–II курси) було здійснено включення у систему психолого-педагогічних знань нових понять і визначень, які є елементами теорії саморегуляції, систематизацію та узагальнення останніх. У процесі лабораторно-практичних занять і виконання ІНДЗ (зокрема, з педагогіки та педагогічної техніки) здійснювалася активізація саморегуляційних процесів, формувався досвід та механізми професійної саморегуляції майбутніх учителів.

Корекційний етап (IV курс) передбачав використання студентами знань і вмінь професійної саморегуляції та їх корекцію під час проходження педагогічної практики (у «живих» ситуаціях навчального процесу, безпосередньої фахової діяльності). У межах цього етапу здійснювалося також обговорення результатів застосування навичок ПСРВ.

Формування готовності майбутнього вчителя до професійної саморегуляції здійснювалося в процесі вивчення всіх дисциплін педагогічного циклу («Вступ до педагогічної професії», «Історія

педагогіки», «Методика виховної роботи», «Освітні технології», окремі методики, педпрактика), серед яких основне місце належало педагогіці та педагогічній техніці. У змісті цих дисциплін є знання про особливості регуляції та саморегуляції діяльності педагога, його самовиховання та самоформування. Завдання дослідницької роботи передбачало структурування навчального матеріалу таким чином, щоб забезпечити оволодіння основними категоріями теорії саморегуляції, сформувати готовність до професійної саморегуляції педагога та активізувати розвиток професійних якостей: рефлексії, цілеспрямованості, активності, самоконтролю, адекватної самооцінки. Зміст підготовки майбутніх учителів до професійної саморегуляції містив три компоненти: 1) *теоретичний* відображення професійної саморегуляції вчителя у системі понять та категорій, законів, принципів, провідних наукових теорій; 2) *емпіричний* — визначення зовнішніх зв'язків та відношень ПСРВ, її ознак і властивостей; 3) *практичний* (технологічний) — забезпечення взаємозв'язку теоретичних знань з практикою, оперування методами і прийомами формування та здійснення професійної саморегуляції педагога.

Підготовка передбачала використання інтерактивних методів навчання, що були умовно поділені на три групи: методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності, методи стимулювання та мотивації, методи контролю та самоконтролю за ефективністю формування у майбутніх педагогів готовності до ПСРВ. Серед них особливо важливими були релаксаційно-дихальна гімнастика, прогресивна м'язова релаксація, аутогенне тренування, метод створення установки, самопереконання, самонаказ, відключення, переключення, фізичне навантаження, психокорекція (тренінги), мовна розрядка, рольові ігри, опонування відповідей і повідомлень, створення ситуацій успіху в діяльності, пізнавальної новизни та зацікавленості, самоконтроль і тестування.

Форми навчання корегувалися від «класичних» лекцій, семінарів, лабораторно-практичних занять до лекцій-консультацій, проблемних і міжпредметних семінарів, самостійної та науково-дослідної роботи студентів, проходження педагогічної практики. Методи контролю реалізовувалися у формі співбесід, колоквіумів, тестування, захисту ІНДЗ; усного та письмового контролю, самоконтролю. Використовувалися різноманітні засоби навчання: відеоматеріали, комп'ютерні презентації, таблиці, аудіозаписи тощо.

Показником ефективності формувального етапу екперименту була комплексна оцінка готовності майбутніх учителів до професійної саморегуляції. Необхідно було діагностувати основні параметри підготовки відповідно до компонентів структури готовності до ПСРВ: *мотиваційного* (ставлення студентів до досліджуваного феномену і рівень сформованості професійно-ціннісних орієнтацій); *теоретичного* (рівень теоретичної підготовленості до професійної саморегуляції вчителя); *процесуального* (сформованість складних саморегуляційних умінь, які залежать від мотивації учіння та методики навчання).

Для кожного параметра зокрема були визначені емпіричні показники та критерії оцінки.

Мотиваційно-ціннісний критерій забезпечив можливість оцінити рівень сформованості професійних якостей, мотивів, установок, цінностей педагогічної професії. Його показники: розуміння значення професійної саморегуляції для вчителя; ставлення до професійної саморегуляції як важливого засобу вдосконалення майбутньої педагогічної діяльності; обґрунтованість мотивації студента відповідно до його теоретичної обізнаності; дієвість мотивів професійної саморегуляції педагогічної діяльності.

Змістовий дав змогу характеризувати рівень сформованості знань з теорії саморегуляції та їх включення в систему суб'єктивного досвіду. Його показники: якість знань (глибина, системність, міцність, вміння застосовувати на практиці) змісту та структури ПСРВ; усвідомлення основних категорій теорії професійної саморегуляції педагога; володіння інформацією про методи формування власної ПСРВ.

Операційно-дійовий критерій дав можливість діагностувати рівень сформованості саморегуляційних умінь. Він характеризується такими показниками: уміння оцінити власний рівень професійної саморегуляції; здатність охарактеризувати ПСР інших педагогів; використання навичок професійної саморегуляції у стандартних ситуаціях; здійснення ПСРВ у випадках конфліктів, непередбачених подій.

Для забезпечення сумісності та можливості проведення спільних розрахунків даних, їх зіставлення та отримання висновку про загальний рівень сформованості готовності студентів

ВНЗ до професійної саморегуляції було введено К $_{сф.}$ (*коефіцієнт сформованості*). Кількісне вираження коефіцієнта сформованості того чи іншого компонента обчислювалося за такою формулою: $К_{сф.\ к} = \frac{\sum \textit{отриманих балів}}{\textit{максимально можлива кількість балів}}$

Кількісне вираження рівня сформованості компонента має такий вигляд: *високий рівень* К $_{сф.\ к}$ = 1,000 – 0,800; с*ередній рівень* К $_{сф.\ к}$ = 0,799 – 0,500; н*изький рівень* К $_{сф.\ к}$ = 0,499 – 0,000. Кількість компонентів — 3 (мотиваційний, теоретичний та процесуальний). Відповідно, загальний коефіцієнт сформованості психологічної готовності обчислюється за формулою:

$$Заг.\ К_{сф.\ п.\ г.} = \frac{\sum заг.\ К_{сф.\ к.}}{3}$$

Для дослідження *рівня сформованості мотиваційного компонента* готовності студентів до професійної саморегуляції застосовано метод анкетування і самооцінки. Результати узагальнено у таблиці 1. Розроблена анкета для студента складається із 9 питань. Правильна відповідь на одне питання оцінюється одним балом, хибна — нуль балів. Отже, під час оцінювання даного периметра респондент міг отримати максимум 9 балів. Коефіцієнт сформованості мотиваційного компонента обчислювався за такою формулою:

$$К_{сф.\ мот.\ к.} = \frac{\sum \textit{отриманих балів}}{9}.$$

Таблиця 1

Рівень сформованості мотиваційного компонента готовності до ПСРВ

Рівень сформованості мотиваційного компонента	Експериментальні групи				Контрольні групи			
	До експерименту		*Після експерименту*		*До експерименту*		*Після експерименту*	
	Осіб	*%*	*Осіб*	*%*	*Осіб*	*%*	*Осіб*	*%*
Високий	26	17,3	45	30	17	12,1	18	12,86
Середній	111	74	105	70	106	75,8	108	77,14
Низький	13	8,7	0	0	17	12,1	14	10
Всього студентів	*150*	*100*	*150*	*100*	*140*	*100*	*140*	*100*

У результаті формувального експерименту на 12,7 % (19 чол.) зросла кількість студентів експериментальних груп із високим рівнем сформованості мотиваційного компонента, що в цілому становить 30 % респондентів експериментальних груп. У контрольних групах кількість студентів із високим рівнем сформованості мотиваційного компонента зросла на 0,76 % (1 чол.). Спостерігається незначна зміна у межах середнього рівня сформованості мотиваційного компонента в студентів контрольних груп: їхня кількість збільшилась на 2 чол. (1,34 %). В експериментальних групах така зміна більш суттєва: кількість студентів із середнім рівнем сформованості досліджуваного компонента зменшилась на 4 % (6 чол.).

Загальний коефіцієнт сформованості мотиваційного компонента у студентів експериментальних груп становить 0,79 — що відповідає середньому рівню сформованості — і на 0,11 є вищим, ніж у контрольних групах, де такий коефіцієнт становить 0,68 (відповідає середньому рівню). Однак, у контрольних він не зазнав значних змін (був 0,64, став 0,68 — на 0,04), а в експериментальних — суттєво покращився (був 0,66, став 0,79 — на 0,13). Цьому сприяло впровадження в експериментальних групах технології підготовки майбутніх учителів до професійної саморегуляції, зокрема, застосування методів стимулювання та мотивації, розширення обсягу змісту навчання, збагачення інформацією про значення професійної саморегуляції для педагога.

Для дослідження *рівня сформованості теоретичного компонента* готовності студента до професійної саморегуляції вчителя застосовано метод «понятійного словника», запропонований С. Вершловським [5]. Суть цього методу полягає в тому, що в анкеті респондентам пропонується охарактеризувати поняття, категорію чи проблему, що стосується професійної діяльності або її аспекту. Було розроблено модифіковану версію із 9 питань. Правильна відповідь на одне питання оцінювалася одним балом, хибна — нуль балів. Відповідно, під час

оцінювання респондент міг отримати максимумально 9 балів. Коефіцієнт сформованості теоретичного компонента обчислювався за такою формулою: $К_{\text{сф. теор. к.}} = \frac{\sum \textit{отриманих балів}}{9}$.

Порівняльна характеристика рівня сформованості теоретичного компонента готовності до професійної саморегуляції вчителя (визначений на основі застосування «понятійного словника») у студентів експериментальних та контрольних груп відображена у таблиці 2.

Таблиця 2

Рівень сформованості теоретичного компонента готовності до ПСРВ

Рівень сформованості теоретичного компонента	Експериментальні групи				Контрольні групи			
	До експерименту		*Після експерименту*		*До експерименту*		*Після експерименту*	
	Осіб	*%*	*Осіб*	*%*	*Осіб*	*%*	*Осіб*	*%*
Високий	7	4,7	34	22,7	5	3,6	6	4,3
Середній	88	58,7	106	70,6	87	62,1	110	78,6
Низький	55	36,6	10	6,7	48	34,3	24	17,1
Всього студентів	*150*	*100*	*150*	*100*	*140*	*100*	*140*	*100*

Внаслідок експериментальної роботи на 18 % (27 чол.) зросла кількість студентів експериментальних груп із високим рівнем сформованості теоретичного компонента, тобто, майже у 5 разів, що в цілому становить 22,7 % респондентів експериментальних груп. У контрольних групах кількість студентів із високим рівнем сформованості теоретичного компонента зросла лише на 0,7 % (1 чол.) — за рахунок переходу до цієї групи студентів із середнім рівнем. Кількість студентів із низьким рівнем сформованості мотиваційного компонента зменшилася в експериментальних групах у 5,5 разів, на 30 % (45 чол.), а в контрольних — на 17 % (24 чол.). Спостерігається зміна у межах середнього рівня сформованості теоретичного компонента в студентів контрольних та експериментальних груп: їхня кількість збільшилась на 18 чол. (11,9 %) і 23 чол. (16,5 %) відповідно.

Загальний коефіцієнт сформованості теоретичного компонента у студентів експериментальних груп становить 0,77 — що відповідає середньому рівню сформованості — і на 0,11 є вищим, ніж у контрольних групах, де такий коефіцієнт становить 0,66 (відповідає середньому рівню). Отже, у всіх групах коефіцієнт сформованості теоретичного компонента готовності майбутніх учителів до професійної саморегуляції знаходиться в межах середнього рівня. Однак, у контрольних він зазнав незначних змін (був 0,57, став 0,66 — на 0,09), а в експериментальних — суттєво покращився (був 0,56, став 0,77 — на 0,21). Цей результат зумовило використання в експериментальних групах технології підготовки майбутніх учителів до професійної саморегуляції, зокрема, впровадження у зміст навчання основних компонентів теорії саморегуляції.

Для дослідження сформованості *процесуального компонента* було застосовано метод «узагальнення незалежних характеристик». За дослідженнями В. Загвязінського [3], це поєднання опосередкованого спостереження і опитування, пов'язане із залученням до оцінки явища, що вивчається, найбільш компетентних людей, думки яких доповнюють і контролюють одне одного і дають змогу об'єктивно оцінити те, що досліджується. Зівставлялися дані, отримані за допомогою експертів (методистів, викладачів). Завдання експертів передбачало оцінити студента за результатами виконання трьох завдань: 1) визначити рівень володіння методами професійної саморегуляції вчителя під час практичних занять, конкурсів, олімпіад з педагогіки, педагогічної практики; 2) охарактеризувати рівень ПСР студента-одногрупника; 3) розробити програму підвищення рівня власної ПСР. Загальна шкала: 3 — правильно; 2 — незначні відхилення; 1 — неправильно; 0 — не виконано.

Під час оцінювання процесуального компонента кожен експерт міг оцінити роботу респондента максимум 9 балами. Результати дали змогу визначити коефіцієнт сформованості

цього компонента за даними, отриманими від кожного експерта: $К_{1\ сф.\ оп.-дійов.\ к.} = \frac{\sum отриманих\ балів_1}{9}$.

Поділивши суму коефіцієнтів на кількість експертів, було визначено коефіцієнт сформованості операційно-дійового компонента:

$$К_{сф.\ оп.-дійов.\ к.} = \frac{\sum коефіцієнтів}{кількість\ експертів}.$$

Результати виконання завдань свідчать про наявність у студентів контрольних груп формальних знань, про їх слабку готовність застосовувати теоретичні знання на практиці. Більшість майбутніх учителів застосовують методи ПСРВ інтуїтивно. В експериментальних групах за результатами формувального експерименту майже в 4 рази менше студентів із низьким рівнем сформованості процесуального компонента, ніж у контрольних (відповідно 8% і 31,4 %), і на 6 % більше із високим.

Загальний коефіцієнт сформованості процесуального компонента у студентів експериментальних груп становить 0,71 — що відповідає середньому рівню сформованості — і на 0,14 є вищим, ніж у контрольних групах, де цей коефіцієнт становить 0,57 (відповідає середньому рівню).

З метою підтвердження або спростування ефективності впровадження запропонованої моделі підготовки майбутніх педагогів до ПСРВ було здійснено порівняльний аналіз отриманих результатів дослідження на початку організованого навчання та після його завершення. Результати формувального експерименту подані в таблиці 3.

Таблиця 3

Порівняльний аналіз рівнів готовності майбутніх учителів до ПСРВ до і після експерименту

Рівень готовності до ПСРВ	Експериментальні групи				Контрольні групи			
	До експерименту		*Після експерименту*		*До експерименту*		*Після експерименту*	
	Осіб	*%*	*Осіб*	*%*	*Осіб*	*%*	*Осіб*	*%*
Високий	6	4	43	28,6	4	2,9	11	7,9
Середній	98	65,4	98	65,4	92	65,7	103	73,6
Низький	46	30,6	9	6	44	31,4	26	18,5
Всього студентів	*150*	*100*	*150*	*100*	*140*	*100*	*140*	*100*

Було констатовано, що дані розподілу студентів контрольних груп за рівнями сформованості досліджуваної якості на початку та в кінці експерименту мало відрізняються між собою.

Розподіл студентів експериментальних груп став суттєво відрізнятися завдяки тому, що кількість респондентів із високим рівнем сформованості готовності до ПСРВ збільшилась у 7 разів (із 7 % до 28,6 %); із низьким — зменшилася у 5 разів (із 36,6 % до 6 %).

Загальний коефіцієнт сформованості готовності до професійної саморегуляції вчителя у студентів експериментальних груп становить 0,76 — що відповідає середньому рівню сформованості (зріс на 0,19) — і на 0,12 є вищим, ніж у студентів контрольних груп, де цей коефіцієнт становить 0,64 (збільшився на 0,08).

Результати експериментальної роботи засвідчили, що впровадження змодельованої системи підготовки майбутнього вчителя до професійної саморегуляції має переваги, порівняно із традиційною методикою. Зокрема, в експериментальних групах збільшилась у 7 разів (із 7 % до 28,6 %) кількість студентів із високим рівнем сформованості готовності до ПСРВ, із низьким — зменшилася у 5 разів (із 36,6 % до 6 %). Розподіл студентів контрольних груп за рівнями сформованості досліджуваної якості на початку та в кінці експерименту відрізняється несуттєво: кількість респондентів із низьким рівнем зменшилася на 12,9 % (18 чол.); із високим та середнім — збільшилася відповідно на 5 % (7 чол.) і 7,9 % (11 чол.).

Загальний коефіцієнт сформованості готовності до професійної саморегуляції у студентів експериментальних груп зріс на 0,19 (становить 0,76, що відповідає середньому рівню

сформованості). У контрольних групах він зріс на 0,08 (становить 0,64). Отож, запропонована технологія підготовки сприяє підвищенню рівня ПСРВ у студентів, розвитку їхньої самостійності та прагнення до самовдосконалення.

Дослідження не вичерпує всіх аспектів розв'язання даної проблеми. Подальших наукових пошуків потребує обґрунтування індивідуальних особливостей та умов формування професійної саморегуляції педагога, з'ясування способів її розвитку в системі методичної роботи школи, післядипломної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вірна Ж. П. Мотиваційно-смислова регуляція у професіоналізації психолога. — Луцьк: Вежа, 2003. — 319 с.
2. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности — М.: Наука, 1980. — 256 с.
3. Загвязинский В. И. Методология и методика дидактического исследования. — М.: Педагогика, 1982. — 160 с.
4. Чайка В. Підготовка майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності: Монографія/ За ред. Г. Терещука.— Тернопіль: ТНПУ, 2006.—275 с.
5. Чорна І. М. Формування психологічної готовності майбутнього вчителя до профорієнтаційної роботи у школі: Дис. ... кандидата психологічних наук / ТДПУ ім. В. Гнатюка. — Тернопіль, 2003. — 174 с.
6. Гребенюк О. С., Гребенюк Т. Б. Сфера саморегуляции // Основы педагогики индивидуальности // http://www.auditorium.ru/books/799/
7. Качан Г. А. Развитие навыка осознанного саморегулирования будущих учителей экономики // http://rspu.edu.ru/article/index.php?id_article=287&id
8. Невзорова Н. К вопросу о профессиональной саморегуляции будущего учителя в системе многоуровневого педобразования // http://www.bspu.secna.ru/Pedobr/ped/a17.html

Алла ЛІСНИЧЕНКО

МОТИВАЦІЙНО-ВОЛЬОВИЙ КОМПОНЕНТ ЯК СКЛАДОВА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ

У статті пропонується теоретичний аналіз мотиваційної системи творчої самореалізації особистості вчителя у професійній діяльності. Подана інтерпретація результатів діагностування мотиваційно-вольового компонента як складової готовності майбутнього педагога до творчої самореалізації у професійній діяльності.

Сучасний рівень розвитку науки, соціальні умови і практичні потреби надають проблемі підготовки майбутнього вчителя до творчої самореалізації в професійній діяльності особливої актуальності. Втілення цього завдання в практику вищої школи уможливить формування фахівця, здатного бути справжнім суб'єктом професійної діяльності, оскільки процес творчої самореалізації особистості «полягає в опредметненні всього комплексу індивідуальних здібностей і веде до перетворення особистості на суб'єкта життя» [3, 58]. На думку С. Подмазіна, вчитель як «суб'єкт діяльності», «самоорганізуючий суб'єкт», котрий вкладає в працю свій особистісний сенс, інтереси, здібності, цілі, здатний до саморозвитку, а не простого стандартного виконання «вимушеної праці», є ознакою сучасної освітньої парадигми [5, 158].

У підготовці майбутнього вчителя до творчої самореалізації у професійній діяльності мотиваційно-вольовий вектор є визначальним, оскільки лише адекватна цілям творчої самореалізації мотивація забезпечує гармонійне здійснення цього процесу і саморозкриття особистості вчителя. Це питання може бути розглянуте як проблема отримання вчителем адекватного особистісного сенсу професійної діяльності. Почуття дискомфорту, яке виникає в учителя внаслідок неузгодженості мотивів діяльності, може призвести до того, що він позбудеться засобів творчої самореалізації і професійно-особистісного розвитку.

Метою нашої статті є: 1) теоретичний аналіз мотиваційної системи творчої самореалізації особистості в педагогічній діяльності; 2) інтерпретація результатів діагностики мотиваційно-вольового компонента як складової готовності майбутнього вчителя до творчої самореалізації у професійній діяльності в межах констатуючого етапу дослідно-експериментальної роботи.

Необхідність нині якісного поліпшення професійної підготовки вчителів загалом і підготовки їх до творчої самореалізації в професійній діяльності зокрема пояснює інтерес широкого кола дослідників до вказаної проблематики. Їй присвятили свої роботи В. Демиденко, І. Краснощок, Н. Лосєва, В. Радул, Н. Сегеда, С. Сисоєва, В. Сластьонін та ін.

Проблема мотиваційної готовності до творчої самореалізації, незважаючи на те, що окремі її аспекти відображені в наукових розробках А. Ковальової, В. Сазонова, О. Чаплигіна, з огляду на свою новизну на дослідницькому полі педагогіки висвітлена недостатньо і потребує теоретичного аналізу для подальшого дослідження та практичного втілення.

Мотиви будь-якої діяльності тісно пов'язані з потребами людей, а тому для кращого розуміння характеру спонукальної сили творчої самореалізації особистості з'ясуємо місце потреби людини в самореалізації серед її інших потреб.

Аналіз психолого-філософської літератури свідчить, що потребу в самореалізації відносять до найвищих духовних потреб людини. Вона не може бути обмежена як за силою прояву, так і за ступенем її задоволення, на відміну від потреб нижчого рівня. Потреба в самореалізації становить разом з іншими вищими потребами основу індивідуальних відмінностей між людьми, тоді як фізіологічні потреби відображають певною мірою біологічну природу людини і відносно типові.

Вказана потреба є родовою потребою людини, що може бути розглянута як постійно відтворювана суперечність між сутнісними силами людини (її здібностями, задатками) і можливістю їх об'єктивації. Вона властива кожній людині, оскільки прагнення до відокремлення себе від інших, наявність «Я-образу» становить необхідні її атрибути.

У загальновідомій класифікації базових потреб людини, яку запропонував А. Маслоу і котра стала класичною, потреба самоактуалізації, реалізації потенціалу (розуміється тут нами як потреба в самореалізації) займає найвищу сходинку після фізіологічної потреби, потреби безпеки, потреби належності і любові та потреби самоповаги [9, 482].

В інших випадках до найвищої духовної потреби психологи та філософи відносять потребу в творчості. Так, В. Сазонов, проаналізувавши наукові праці багатьох вчених, запропонував свою структуру базових, індивідуально-утворювальних потреб людини: у творчості, в захисті, в досягненні соціального статусу, в пошуку сенсу життя, у потребі бути особистістю, в самореалізації, в задоволенні, насолоді [6, 28]. Отже, самореалізації в ієрархії потреб дослідник відводить далеко не перше місце.

Визначаючи потребу в творчості також провідною в системі потреб людини, О. Чаплигін, на відміну від попереднього дослідника, розглядає потребу в самореалізації як одну із невід'ємних сторін потреби в творчості. В обґрунтуванні цього положення вчений спирається на розуміння творчості в загальному вигляді як єдності творчості «для інших», тобто створення матеріальних і духовних цінностей, і творчості «для себе», тобто творення людиною самої себе, форм спілкування (це автор називає самореалізацією). Підпорядковуючи потребу в самореалізації більш загальній потребі у творчості, О. Чаплигін відзначає, що вона є комплексною духовною потребою, а найважливіші її особливості – універсальність, гнучкість та інтегративний характер стосовно потреб більш низького рівня [10, 54]. Універсальність вказаної потреби полягає в тому, що вона не обмежена в часі і процес її задоволення може продовжуватись тривалий час. Гнучкість та інтегративний характер потреби в самореалізації зумовлює її прояв у системі всіх потреб особистості. Не існуючи сама по собі, вона виявляється в системі з іншими потребами. Відсутність предметної спрямованості пояснює опосередкованість потреби в самореалізації, тобто можливість її задоволення лише за допомогою задоволення інших потреб. Серед цих потреб можуть бути потреби більш низького рівня, однак лише творчість відповідає рівню цілісної самореалізації, є особливою формою «задоволення потреби у самореалізації, яка базується на здібностях і готовності людини до творення, змін, розвитку світу і самої себе шляхом використання певних форм життєдіяльності» [10, 56].

Засобом розгортання потреб і здібностей особистості є мотивація, тобто спонукання, що виконує водночас спрямовуючу і регулюючу функцію в діяльності людини.

Враховуючи положення про єдність динамічної і змістової сторін мотивації та визначення самореалізації як «усвідомленого виконавчо-результативного процесу саморозвитку (самоосвіти, самовиховання, саморегуляції, самооцінки)» [4, 8], вважаємо, що

важливим для формування готовності майбутнього вчителя до творчої самореалізації у професійній діяльності є виявлення процесуального і результативного в мотивації майбутнього вчителя. Сенс професійної діяльності вчителя полягає не лише в тому, щоб отримати результат – творчий розвиток учнів внаслідок втілення у практику творчого потенціалу, досвіду і знань учителя, а й у тому, щоб пережити процес діяльності в усьому її змістовному, творчо-емоційному багатстві. Максимально ефективне розкриття здібностей і потенціалу вчителя забезпечує творча діяльність як ідеальний спосіб і форма самореалізації особистості. На це вказують Т. Дуткевич, Н. Лосєва, В. Муляр, О. Чаплигін.

Показово, що на основі проведеного педагогічного дослідження В. Сластьонін і С. Перевалов відзначили високий рівень мотиву особистісної самореалізації у мотивації творчої діяльності вчителя. Останнього з такою низкою домінуючих мотивів дослідники характеризують як людину з високим рівнем творчого потенціалу, що виявляється у прагненні досягти результату в діяльності без особистісної прагматичної мотивації, як людину, котра отримує задоволення в творчій діяльності. Творчому вчителю з високим рівнем мотивації особистісної самореалізації властиво творення концептуальних підходів, високий рівень рефлексії та психологічної готовності до сприйняття новизни [2, 30].

Зважаючи на висновки дослідників, вважаємо за необхідне для формування готовності майбутнього вчителя до творчої самореалізації у професійній діяльності визначити місце творчості в професійній діяльності як надзвичайно важливе. Са́ме творча діяльність з глибоким особистісним значенням має стати змістово-виконавчим компонентом творчої самореалізації майбутнього фахівця, що активізує внутрішні можливості та забезпечить саморозкриття і розвиток особистості. Творчий інтерес до педагогічної діяльності і висока його особистісна значущість повинні бути домінантними в мотивації фахівця, який творчо самостійно реалізується.

Результативний компонент творчої самореалізації майбутнього вчителя в професійній діяльності є не менш важливим, оскільки він дає змогу робити висновок про продуктивність проведеної роботи і сприймається нами як своєрідна кульмінація – накопичення знань, творчої енергії, певного досвіду, що веде до якісного сплеску у формі нестандартних підходів до вирішення проблем, появи нових методів, форм, прийомів і засобів, модернізації відомого згідно з новими завданнями.

Успішність результативного компонента творчої самореалізації залежить від рівня сформованості мотивації досягнення. Вона утворюється, на думку К. Абульханової-Славської, на основі життєвих домагань особистості [1, 74], які є «особистісним вираженням потреб» [1, 226], тобто постійним зважуванням, оцінюванням своїх потреб і здібностей та запиту з боку соціуму, а також, як вважає Т. Титаренко, очікуванням у майбутньому такої самореалізації, що задовольняла б як плани особистості, так і потреби суспільства, забезпечувала би стійку самоповагу і визнання значущого оточення [8, 131]. Адекватні домагання з їхніми функціями оцінювання, стимулювання, самоусвідомлення, самоконтролю та футуристичною функцією [8, 135–136] є важливим внутрішнім чинником, інструментом самореалізуючої особистості. Вони активізують мотивацію досягнення, сприяють її тривалості.

Ю. Гатанов відносить зазначену мотивацію до необхідних якостей особистості, що творчо самостійно реалізується. Згідно з твердженням дослідника, мотивація досягнення «пов’язана з позитивним емоційним станом, з прагненням людини досягти успіху в діяльності» [2, 94]. Така абсолютизація успіху як результату самореалізації особистості, на нашу думку, є дещо невиправданою, оскільки у разі негативної соціальної оцінки чи невдачі при єдиній установці особистості на успіх відбудеться стагнація активності. Враховуючи це, вважаємо, що мотивацію досягнення самореалізуючої особистості варто пов’язувати із сукупністю установок на успіх та труднощі. Лише так, «знаходячись в стані постійної «готовності» (до труднощів, до перешкод, до конфліктів), особистість забезпечить постійний рівень активності» [1, 92].

Беручи до уваги зауваження дослідників, що самореалізація не є одноразовим актом і передбачає багатопланову усвідомлену діяльність (кропітку рефлексивну роботу над формуванням своїх особистісних і професійних якостей, своєї професійної діяльності; цілеспрямування; самоорганізацію; творчу діяльність; самокорекцію), необхідний ще один особистісний механізм творчої самореалізації — вольова регуляція. Творчість — це базова діяльність, на основі якої здійснюється самореалізація і котра вимагає високої концентрації енергії.

Таким чином, аналіз філософсько-психологічної та педагогічної літератури стосовно вказаної проблеми дозволяє нам виокремити мотиваційно-вольовий компонент, спрямований на підготовку майбутнього вчителя до творчої самореалізації в професійній діяльності на основі того, що самореалізація ґрунтується на творчому веденні професійної діяльності і полягає в усвідомленому ставленні особистості до цілей та цінностей цього процесу, до власного розвитку, у відповідальному ставленні до результату діяльності, в готовності до труднощів. Критерієм мотиваційно-вольового компонента нами визначено характер професійної спрямованості, показниками якого є: умотивованість на досягнення; зацікавленість і творчий інтерес до педагогічної діяльності; особистісну значущість творчої діяльності; вольову регуляцію.

З метою діагностики рівнів сформованості мотиваційно-вольового компонента готовності майбутніх учителів іноземних мов до творчої самореалізації у професійній діяльності ми здійснили констатуючий експеримент. Він базувався на методиках Ю. Орлова «Потреба в досягненні» та В. Сластьоніна «Педагогічна самооцінка здібності особистості до інноваційної діяльності (прояву творчих здібностей)» і тесті С. Гріншпуна «Самооцінка вольової регуляції». Діагностування, в якому приймали участь студенти II–IV курсів інституту іноземних мов, дозволило нам отримали наступні результати (табл. 1):

Таблиця 1

Рівні сформованості показників характеру професійної спрямованості – критерію мотиваційно-вольового компонента (у %)

Назва показника	Низький	Середній	Високий
Умотивованість на досягнення	4	84	12
Зацікавленість, творчий інтерес до педагогічної діяльності	42	30	25
Особистісна значущість творчої діяльності	20	50	30
Вольова регуляція	26	40	34
Загальні показники	36	40	24

Аналізуючи результати, отримані в ході діагностики сформованості рівнів мотиваційно-вольового компонента готовності майбутнього вчителя до творчої самореалізації у професійній діяльності, відзначимо, що найбільш низький показник має такий вияв характеру професійної спрямованості, як зацікавленість і творчий інтерес до професійної діяльності, що становить смислову основу творчої самореалізації майбутніх фахівців у професійній діяльності. Дещо вищий порівняно з ним показник особистісної значущості творчої діяльності вказує на нерозкриті творчі можливості студентів, необхідність спрямованості їх на педагогічну діяльність. Переважання середнього рівня вмотивованості майбутніх фахівців на досягнення свідчить про пріоритет серед студентства гасла «бути, як всі», «не висуватися», орієнтацію на стандарти, що в жодному разі не сприяє цілісній, творчій самореалізації. При цьому треба зазначити, що показник вольової регуляції має порівняно високий рівень виявлення і може стати за належної мотивації на досягнення тим механізмом, який забезпечить високу активність у процесі діяльності і творчий результат.

З метою визначення функціонального місця творчості в професійній діяльності вчителя нами проведено анкетування студентів. Респондентам пропонувалось записати в порядку значущості виокремленні структурні компоненти педагогічної діяльності. Аналіз результатів анкетування виявив наступні пріоритети студентів у педагогічній діяльності: 1) постійне спілкування; 2) необхідність постійної самоосвіти; 3) залежність результату праці від знання предмета; 4) творча наповненість праці; 5) активна суспільна діяльність; 6) необхідність працювати не лише в школі а й удома; 7) робота з батьками; 8) постійна внутрішня напруга, самоконтроль; 9) робота з паперами (перевірка зошитів, ведення документації та ін.). Таким чином, у роботі вчителя респонденти надають перевагу комунікативній, когнітивній функціям і функції самоосвіти. Безсумнівно, ці функції є базовими в творчій діяльності вчителя. Однак вибір студентів свідчить, що значущість творчої діяльності для них не є важливою, визначальною.

Для виявлення домінантних мотивів навчання студентів ми запропонували останнім за методикою А. Реана та В. Якуніна обрати із 16 мотивів найбільш значущі три. Результати здійсненого тестування виявили неабияку сталість мотиваційного комплексу студентів II–IV курсів з незначною

процентною варіативністю їх вибору. Перше місце серед мотивів навчання, що переважають, належить мотиву «бажання стати висококваліфікованим спеціалістом», друге — «отримати глибокі і міцні знання», третє — «забезпечити успішність майбутньої професії». Відзначимо, що отримані домінуючі мотиви повністю представлені позитивними зовнішніми мотивами, які відіграють важливу роль у підготовці майбутніх фахівців до творчої самореалізації у професійній діяльності. Відсутність серед них внутрішніх мотивів свідчить про їх нестійкий характер і можливість верифікації або зміни залежно від зовнішнього соціального оточення майбутніх учителів.

На підставі теоретичного аналізу мотиваційної системи творчої самореалізації особистості у педагогічній діяльності і результатів діагностики мотиваційно-вольового компонента як складової готовності майбутнього вчителя до творчої самореалізації у професійній діяльності ми зробили такі висновки:

– потреба в самореалізації є комплексною, найвищою духовною потребою особистості, опосередкованість якої у творчості базується на творчих здібностях і можливостях людини та спрямовує її до творчого саморозкриття, розвитку;

– мотив особистісної самореалізації посідає важливе місце у мотивації творчої діяльності вчителя і забезпечує йому можливість творення концептуальних підходів, високий рівень рефлексії і психологічної готовності до сприйняття новизни;

– показниками мотиваційної готовності майбутнього вчителя до творчої самореалізації у професійній діяльності є зацікавленість і творчий інтерес до педагогічної діяльності, особистісна значущість творчої діяльності, вмотивованість на досягнення і вольова регуляція, де зацікавленість, творчий інтерес до педагогічної діяльності й особистісна значущість творчої діяльності забезпечують творчий характер змістово-виконавчого компонента творчої самореалізації особистості, вмотивованість на досягнення (як сукупність установок на успіх і труднощі) впливає на продуктивність результативного компонента творчої самореалізації, а вольова регуляція забезпечує сталість і неперервність зазначеного процесу;

– діагностований рівень показників мотиваційно-вольового компонента в студентів не є достатньо високим для творчої самореалізації у професійній діяльності, а це вимагає пошуку оптимальних шляхів вирішення вказаної педагогічної проблеми.

Наступний етап нашого дослідження буде присвячений розкриттю педагогічних умов, за яких можна забезпечити високий рівень готовності до творчої самореалізації у професійній діяльності майбутніх учителів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. — М.: Мысль, 1991. — 300 с.
2. Гатанов Ю. Б. Развитие личности, способной к творческой самореализации // Психологическая наука и образование. — 1998. — № 1. — С. 93–100.
3. Дуткевич Т. В. Психологія творчості: Навч. посібник для студентів ВНЗ психолого-педагогічних спеціальностей. — Кам'янець-Подільський: Медобори, 2003. — 134 с.
4. Левченко Л. С. Творча самореалізація старшокласників у науково-дослідницькій діяльності шкіл нового типу. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Харків, 1999. — 19 с.
5. Подмазин С. И. Личностно-ориентированное образование: Социально-философское исследование. — Запорожье: Просвіта, 2000. — 250 с.
6. Сазонов В. П. Воспитание на основе потребностей человека // Педагогика. — 1993. — № 2. — С. 28–32.
7. Сластенин В. А., Перевалов С. Г. Педагогическая деятельность как творческий процесс // Педагогическое образование и наука. — 2005. — № 1. — С. 25–34.
8. Титаренко Т. Життєві домагання особистості: феноменологічний та структурно-функціональний підходи // Психологія і суспільство. — 2004. — № 4. — С. 128–145.
9. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. — 3-е изд. — СПб.: Питер, 2005. — 607 с.
10. Чаплигін О. К. Творчий потенціал людини: від становлення до реалізації (соціально-філософський аналіз). — Харків: Основа, 1999. — 278 с.

Лідія ПЛЕТЕНИЦЬКА

ІНТЕГРАЦІЯ ЗМІСТУ НАВЧАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН У ПІДГОТОВЦІ ПЕДАГОГІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

У статті на підставі практичного досвіду розкрито основні аспекти двомовного навчання з математики майбутніх вчителів початкових класів. Визначено педагогічні умови професійної готовності студентів педагогічних ВНЗ до математичного розвитку учнів молодших класів за умов вивчення дисципліни рідною та іноземною мовами.

Модернізація системи вищої педагогічної освіти зумовлена концептуальними положеннями Національної доктрини розвитку освіти України в XXI ст. В цьому документі зазначено, що освіта відтворює і нарощує інтелектуальний, духовний та економічний потенціал суспільства. Введення у процес підготовки майбутніх педагогів школи I ступеня додаткових спеціалізацій (іноземної мови, психології, хореографії, музики, образотворчого мистецтва) зумовлює інтеграцію змісту вивчення основних дисциплін, зокрема відображення зв'язків між змістовими лініями програм з математики та відповідних базових навчальних предметів, визначеними Державним стандартом початкової загальної освіти.

Теоретичними засадами вказаної проблеми є праці про педагогічну діяльність і специфіку професійної роботи вчителя (Ф. Гоноболін, Е. Карпова, Н. Кічук, Г. Нагорна, О. Савченко, О. Цокур), активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів (В. Вергасов, В. Лозова, П. Підласистий), фахову підготовку педагогів (О. Абдуліна, А. Вербицький, І. Зязюн, М. Євтух, О. Киричук, А. Маркова, Л. Кондратова, В. Сластьонін, Р. Хмелюк), активізацію інтелектуальної діяльності у процесі навчання (Д. Богоявленська, Л. Славіна), мотивацію інтелектуальної діяльності (А. Маркова, Е. Ільїн, О. Матюшкіна), доповнення змісту освіти засобами народознавства (А. Богуш, М. Стельмахович, Б. Ступарик, Р. Сельський, В. Хрущ).

У професійно-педагогічній готовності студентів спеціальності «Початкове навчання. Англійська мова» до математичного розвитку учнів молодшого шкільного віку ми визначили чотири аспекти: предметно-змістовий, операційно-технологічний, прогностичний, оцінно-регулятивний. Предметно-змістовий аспект передбачає такі чинники, як обізнаність студентів з теоретичними засадами фахових дисциплін, у нашому випадку математики, із змістовим аспектом інтелектуального та математичного розвитку відповідних вікових груп молодших школярів, забезпечення індивідуальним та авторським програмно-методичним матеріалом, володіння математичною лексикою англійською мовою, її вживання та розуміння.

Операційно-технологічний аспект включає програмування цілісного циклу інтелектуального розвитку учнів, організацію навчально-пізнавальної діяльності стосовно математичного розвитку, моделювання оновлених форм навчання учнів математики, опанування сутністю педагогічної роботи, усвідомлення норм професійної діяльності вчителя початкових класів та англійської мови в школі I ступеня.

Прогностичний аспект передбачає вміння планувати роботу з учнями як на уроках, так і в повсякденному житті, розробляти тематичні двомовні (українсько-англійські) математичні тлумачні словники, дидактичні вправи, завдання та адекватно ними користуватись у навчально-виховному процесі, самостійно добирати двомовні різнорівневі завдання для самостійних і контрольних робіт на уроках математики.

Основи оцінно-регулятивного аспекту професійно-педагогічної діяльності визначають вміння оцінювати й аналізувати конспекти бінарних уроків, плани навчально-виховної роботи з математики та англійської мови, володіння діагностичними методиками виявлення рівня математичного розвитку, стимулювати математичний розвиток учнів, використовувати на уроках особистісно-орієнтовані педагогічні технології, визначати індивідуальні розходження в інтелектуальному розвитку дитини, проводити оцінювання результатів навчальних досягнень.

Враховуючи аспекти професійно-педагогічної готовності майбутніх педагогів до математичного розвитку молодших школярів, ми унаочнили зміст вивчення математики за допомогою алгебраїчних та геометричних термінів англійською мовою.

Двомовне навчання молодших школярів дуже поширене в багатьох країнах світу. Його застосовують для того, щоб розширити сферу використання однієї мови у школі з іншою

мовою використання. Переважно йдеться про посилене опанування іноземної мови, яка перестає бути лише предметом вивчення на окремих уроках з мови, а перетворюється на засіб навчання, спілкування в роботі з інших предметів, зокрема з математики, в підготовці спеціалістів педагогічного профілю, в тому числі зі спеціалізації «Початкове навчання. Англійська мова». Це компенсує відсутність мовного середовища, дає змогу студентам під час педагогічної практики подолати мовний бар'єр у користуванні іноземною мовою при двомовному інтелектуальному розвитку молодших школярів у спеціалізованих школах з поглибленим вивченням англійської мови.

Потреба застосування двомовного навчання в Україні пояснюється досягненням належного балансу у використанні державної мови, мов етнічних меншин, спеціалізованої мови навчання (англійської чи ін.). Іноземна мова вивчається у кожній школі академічно, її використання обмежене переважно мовно-літературною сферою. У спеціалізованих школах з вивчення іноземної мови зміст інших предметів засвоюється рідною мовою. За таких умов мовний запас школяра не розширюється, не поповнюється загальновживаною лексикою основних галузей науки, зокрема математики. Іноземна мова залишається загалом недостатньо залученою у процес інтелектуального розвитку молодшого школяра.

При двомовному навчанні школярі звикають користуватися англійською (чи іншою іноземною) мовою на ширшому тематичному матеріалі, розуміти, будувати усні та письмові висловлювання, зміст яких пов'язаний з основними розділами і темами математики. Це забезпечує вищий рівень володіння цією мовою, ніж той, що можливий за традиційної методики організації вивчення іноземної мови. Ще Л. Щербина писав, що свідомо оволодіти мовою можна лише в разі порівняння двох мов, бо усяке пізнання можливе тільки при зіставленні протилежностей [5, 210]. Варто визнати, що професійне втілення двомовного навчання того чи іншого предмета сприяє поглибленому вивченню обох мов.

Перші кроки застосування двомовного навчання математики в початкових класах (3–4 класи) спеціалізованих шкіл показали реальну можливість такого підходу до організації вивчення основних математичних понять, відношень, термінів.

Для студентів V курсу педагогічного ВНЗ спеціальності «Початкове навчання. Англійська мова» було розроблено й апробовано елективний курс «Двомовне навчання математики в спеціалізованих школах з вивчення англійської мови». Спочатку існували сумніви: чи не буде школярам надто важко паралельно вживати на уроці математики кількісні та порядкові числівники, називати двоцифрові і трицифрові числа, користуватись основними алгебраїчними та геометричними термінами як українською, так і англійською мовами, чи не погіршаться результати навчання з математики.

Порівняльний аналіз змісту програм з математики та англійської мови для початкових класів змусив нас внести корективи у збагачення лексики молодших школярів математичними термінами, зокрема, назвами чисел у межах тисячі (кількісні та порядкові числівники), переліком арифметичних дій (додавання, віднімання, множення, ділення), математичних знаків (плюс, мінус, дорівнює, помножити, поділити, більше, менше), компонентів арифметичних дій (доданок, сума, зменшуване, від'ємник, множник, ділене, дільник, частка) і геометричних фігур (трикутник, чотирикутник, квадрат, п'ятикутник, прямокутник).

Студентам необхідно було скласти і вивчити двомовні списки математичних термінів за темами, виготовити демонстраційні таблиці з «віконечками», де можна підставляти різні числа і засвоювати спеціалізовані математичні вирази двома мовами, розробити тематичні сторінки зошитів з друкованою основою для 3-го і 4-го класів.

Встановлені міжпредметні зв'язки між методиками викладання математики в початкових класах та англійської мови передбачили коло теоретичних знань, які вивчалися на лекціях елективного курсу. Методичні засади навчання молодших школярів поглиблювалися і закріплювалися на лабораторно-практичних заняттях, що дало змогу використовувати отримані знання і навички в процесі педагогічної практики.

Професійна готовність студентів педагогічного профілю до математичного розвитку учнів є динамічною, постійно розвивається, піддається впливу. Нами визначені педагогічні умови такої професійної готовності в умовах двомовного навчання: диференціація та інтеграція змісту розумової діяльності; формування понятійного мислення як інтелекту в дії; розвиток

здатності діяти подумки як інтегральної характеристики інтелекту; забезпечення спонукального мотиву в структурі мотивації професійної педагогічної діяльності.

Динаміка інтелектуального розвитку людини характеризується різними співвідношеннями процесів диференціації та інтеграції. Диференціація веде до множення елементів її розумової діяльності, інтеграція — до впорядкування дій, операцій. Інтеграція змісту навчальних дисциплін забезпечує професійне вдосконалення майбутніх педагогів-початківців і вчителів англійської мови. Ми вважаємо, що професійна готовність майбутніх педагогів у процесі фахової підготовки буде ефективнішою за умови диференціації та інтеграції змісту спеціальних предметів (методики викладання математики в початкових класах, методики вивчення англійської мови в початкових класах) на рівні конкретизації, узагальнення, систематизації тощо. Викладання фахових дисциплін для студентів спеціальності «Початкове навчання. Англійська мова» має багато спільних рис з учительською діяльністю (методи і форми навчання, контроль знань, розвиток мислення та ін.), що дозволяє сформувати в майбутніх педагогів вміння і навички диференціації та інтеграції навчальної діяльності задля підвищення ефективності розумового розвитку молодших школярів.

Активність студента проявляється насамперед у зв'язку з майбутньою професійною діяльністю, відповідно до якої засвоєння знань є необхідною умовою. Практична підготовка студентів педагогічних ВНЗ, якість знань значною мірою залежить від рівня їх інтелектуальної активності. Активізація інтелектуальної діяльності майбутніх вчителів англійської мови в початкових класах є засобом виховання професійних навичок, що сприяє формуванню педагогічної майстерності, розширенню методичного кругозору, отриманню додаткових інтегрованих знань і педагогічного досвіду. Активність студентів була мотивована такими факторами, як бажанням самоутвердитись у подвійній ролі вчителя початкових класів та англійської мови, прагненням схвалення професійної діяльності, пізнавальною потребою, почуттям обов'язку, особистісним сприйняттям ситуації як проблемної тощо.

У зв'язку з цим доцільно використовувати інтеграцію змісту навчальних дисциплін і міжпредметні зв'язки з метою корекції вдосконалення професійної готовності студентів до математичного розвитку молодших школярів, адже це дозволяє своєчасно коригувати процес навчання, вносити відповідні необхідні зміни, доповнювати новими формами та окремими методами навчання. Перспективу подальшої інтеграції змісту навчальних дисциплін у підготовці педагогів початкової освіти вбачаємо у виявленні порівняльної ефективності педагогічних умов на професійну готовність студентів до інтелектуального розвитку молодших школярів засобами математики та англійської мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богданова І. М. Модульна технологія професійної підготовки вчителя. Монографія / За ред. І. А. Зязюна. — Одеса, 1997. — 123 с.
2. Богданович М. В. Методика викладання математики в початкових класах. — Тернопіль: Богдан — Навчальна книга, 2003. — 258 с.
3. Бондар В. І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів. — К., 1996. — 347 с.
4. Нєдялкова К. В. Практичний курс інтелектуального розвитку студентів і старшокласників засобами математики: методичні рекомендації. — Одеса: ПДПУ ім. К.Д. Ушинського, 2002. — 245 с.
5. Щербина Л. В. Языковая система и речевая деятельность. — Л.: Наука, 1974. — 365 с.

Вадим КОВАЛЬЧУК

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНО-ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ СТУДЕНТІВ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

У статті розглянуто процес формування професійно-пізнавальних інтересів студентів, обґрунтовано сутність пізнавального інтересу. Розподілено ознаки пізнавального інтересу за стадіями його розвитку. Висвітлені умови формування професійно-пізнавальних інтересів як фактора становлення професійної компетентності студентів.

Поняття «інтерес» має багатофакторну природу і включає психологічні і соціологічні прояви. Інтереси проявляються через об'єктивні поведінські закони, які складно поєднують фізіологічну й соціальну сутність людини. Вченими виявлено структурування інтересів за сферами їх реалізації, що важливо враховувати при організації цілеспрямованої діяльності окремої особи та соціальних організацій.

Для педагогічної теорії і практики важливе значення має так званий «пізнавальний інтерес» — прагнення особистості до пізнання як процесу осмисленої життєдіяльності людини. Через існування пізнавального інтересу можна забезпечити реалізацію значимих цілей і завдань навчально-виховного процесу у вищій школі — сформувати активного студента, досягти належного рівня загальної підготовки та професійної компетентності.

Коло наукових інтересів становить система організації навчально-виховного процесу у ВНЗ I–II рівнів акредитації системи агроосвіти України, ступінь реалізації потенційних можливостей формування пізнавальних інтересів студентів для досягнення сучасних освітніх стандартів.

До методів, застосованих у процесі дослідження, належать огляд та аналіз спеціальних, літературних джерел, порівняння, наукова абстракція, систематизація та узагальнення, спостереження, гіпотези, аналіз та синтез й ін.

Поняття «інтерес» — інтегроване за своїм змістом і природою явище і є предметом вивчення багатьох наук: філософії, психології, соціології, соціоніки, кібернетики тощо. Фундаментальними у кваліфікації цього феномена є погляди З. Фрейда, Е. Фромма, М. Вебера, П. Сорокіна. Значну увагу соціально-психологічним особливостям поведінки особистості, формуванню і прояву інтересів приділяли вітчизняні вчені О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, В. Казміренко. Ознаки дослідження пізнавального інтересу містить педагогічний спадок А. Макаренка, К. Ушинського, В. Сухомлинського.

На сучасному етапі, коли формуються нові умови економічного та соціального управління, важливо трансформувати уже набуті теоретичні моделі та емпіричні методики для потреб становлення економічно і соціально активного суб'єкта, який поєднує високий професійний і громадянський інтерес з загальною ерудицією і професійною компетентністю. Безумовно, що значна роль у цьому відводиться вищій школі.

Доведено, що пізнавальний інтерес підвищує ефективність засвоєння знань, умінь та навичок, надає пізнавальній діяльності цілеспрямованого характеру. Засвоювані з інтересом знання підвищують життєвий тонус, мають більшу міцність і поглибленість, спонукають до самостійності і творчого підходу до роботи.

Пізнавальний інтерес стосується різних галузей пізнавальної діяльності. Він поширюється на отримання інформації взагалі, а також стосовно теоретичних основ, причинно-наслідкових зв'язків і закономірностей. У вищій школі об'єктом пізнавальних інтересів студентів є зміст загальноосвітніх і спеціальних дисциплін, оволодіння якими становить основне призначення навчання.

Таким чином, у сферу пізнавальних інтересів можуть включатися не тільки знання, а й процес оволодіння знаннями, навчання загалом, що дає можливість засвоювати необхідні способи пізнання і сприяє постійному вдосконаленню особистості майбутнього спеціаліста.

Цікавими є зіставлення поглядів на сутність поняття «пізнавальний інтерес». Це усвідомлена потреба в засвоєнні знань, наукових понять і способів соціально-предметної діяльності, що призводить до розвитку здібностей, удосконалення і самовдосконалення студентів як особистостей. Пізнавальний інтерес — це вибірково-емоційне ставлення студента до наукової дисципліни й навчальної діяльності, що формується під впливом комплексу умов та проявляється в активному, цілеспрямованому прагненні особистості до надбання нових знань, які пов'язані з цікавою для нього галуззю.

З огляду на те, що пізнавальний інтерес є основою формування професійної компетентності майбутніх спеціалістів-аграрників, доречним, на нашу думку, є наступне його визначення: це форма пізнавальної спрямованості особистості, що проявляється в зосередженні уваги та активізації інтелектуальних і психічних процесів як на процесі, так і на об'єкті пізнання, що супроводжується позитивними емоціями та визначає змістоутворюючу мотивацію особистості. Пізнавальний інтерес стимулює розумову діяльність, підвищує інтенсивність розумової праці, мобілізує увагу, знімає втому — все це певною мірою призводить до покращення якості засвоювання знань, їх розширення та поглиблення.

Психологічно пізнавальний інтерес зумовлює настання тривалого стану задоволеності навчальною діяльністю, спонукає до творчості, активного засвоювання навчального матеріалу тощо.

Вченими і педагогами-практиками помічено, що пізнавальний інтерес, оформлений у навчальному процесі, має особливість набувати змісту фактора довготривалої дії, який закріплюється у таких стійких психологічних проявах, як установка, домінанта свідомості й ін. Отже, сформулювавши високий рівень пізнавального інтересу особистості, можна розраховувати на потужну детермінанту корегування її поведінки навколо позитивних факторів. Особливо це важливо з урахуванням проявів геронтологічної психології, коли багато явищ засвоюються молодою людиною не дуже глибоко, без критичного осмислення їх змісту. В зв'язку з цим завдання педагогів полягає в тому, щоб індивідуально вплинути на свідомість молодої людини, сформувати відповідно до її розвитку та віку інструментарій процесу пізнання.

З урахуванням методики досліджень відзначимо основні ознаки, критерії та рівні пізнавальних інтересів стосовно вивчення спеціальних дисциплін у аграрних ВНЗ. Перша група показників інтересу до спеціальної навчальної дисципліни проявляється в поведінці студентів на аудиторних заняттях. До них відносяться наступні внутрішні ознаки: сильна зосередженість на цікавому матеріалі; мимовільна увага; відсутність відволікань; участь в обговоренні проблем, що запропоновані викладачем; прагнення знайти відповідь на поставлені перед студентами запитання.

До другої групи відносяться показники інтересу за межами аудиторних занять. Після лекцій зацікавлені предметом вивчення студенти не розходяться, а, оточивши викладача, задають запитання або висловлюють свої судження, вступають в дискусію один з одним.

Третю групу становлять ознаки пізнавального інтересу, що пов'язані з організацією способу життя студентів. Вони весь свій вільний час віддають предмету, що їх зацікавив, самостійно опрацьовують навчальну й додаткову літературу, вміють вести інформаційний пошук.

Враховуючи розглянуті вище особливості розвитку професійно-пізнавального інтересу, можна встановити послідовність стадій його формування:

– підготовка умов для успішного формування інтересу;

– організація навчально-професійної діяльності студентів, яка стимулює їх активність і самостійність;

– закріплення професійно-пізнавальної спрямованості студентів за допомогою переживання ними емоційного стану радості, успіху від результатів виконаної навчально-професійної та дослідницької діяльності.

Узагальнюючи вище сказане, можна зробити висновок, що необхідними умовами для успішного формування професійно-пізнавальних інтересів, як умови високого рівня професійної компетентності, є:

– єдність пізнання, діяльності та спілкування у процесі навчання;

– розуміння студентами потрібності, важливості та доцільності засвоєння спеціальної дисципліни загалом та окремих її розділів для майбутньої професійної діяльності.

Важливо правильно застосовувати дидактичні принципи навчання:

1) забезпечення емоційності навчання і створення сприятливої атмосфери в процесі навчально-професійної діяльності;

2) організація систематичної самостійної діяльності в навчальному процесі і в позааудиторному часі;

3) спрямованість методів, прийомів і засобів навчання на розвиток активності студентів;

4) комплексне застосування технічних засобів навчання;

5) зв'язок і єдність навчальної та науково-дослідницької роботи студентів;

6) навчання на високому рівні;

7) регулярний контроль та об'єктивна оцінка знань, умінь і навичок, результатів навчально-професійної діяльності.

Отже, цілеспрямоване управління формуванням професійно-пізнавальних інтересів майбутніх фахівців можливе при створенні певної системи дидактичних умов, які сприяють становленню інтересів студентів у процесі навчання.

На основі проведеного аналізу умов формуванням професійно-пізнавального інтересу при вивченні спеціальних дисциплін можна навести перелік дидактичних умов формування такого інтересу:

– дидактичне обґрунтування змісту навчання загалом і спеціальних дисциплін зокрема, визначення раціональної послідовності вивчення матеріалу;

– забезпечення певного рівня випередження складності змісту спеціальної дисципліни від рівня підготовки студентів з метою створення сприятливих умов для їх розвитку;

– забезпечення високого наукового і методичного рівнів викладення та організації навчального процесу з метою створення ситуації напруження думки;

– оснащення навчального процесу технічними та дидактичними засобами навчання, що забезпечують продуктивну навчальну діяльність студентів;

– створення підґрунтя позитивного ставлення студентів до змісту й процесу навчання.

На основі цього можна стверджувати, що вказана сукупність умов є системою. Внутрішні властивості системи характеризуються такими аспектами: системно-компонентними, системно-функціональними, системно-структурними й системно-інтегративними. У нашому випадку компонентами запропонованої системи є дидактичні умови. Якісна специфіка системи, її властивості визначаються структурою — внутрішньою формою системи, що становить спосіб взаємодії, взаємозв'язку утворюючих її компонентів.

Таким чином, система дидактичних умов формування професійно-пізнавальних інтересів — це цілісна сукупність умов, що забезпечує за рахунок їх функціональної взаємодії й комплексного впливу на об'єкт високий рівень професійної компетентності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ващенко Г. Загальні методи навчання: Підручник для педагогів. — К.: Українська видавнича спілка, 1997. — 441 с.
2. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход — М.: Высшая школа, 1991. — 207 с.
3. Манько В. М. Технологічні та методичні основи ступеневого навчання фахівців сільського господарства. — К.: Аграрна освіта, 2003. — 431 с.
4. Рубінштейн С. Л. Основы общей психологии. — СПб.: Питер, 1998. — 688 с.
5. Щукіна Г. Н. Педагогические проблемы формирования познава-тельных интересов учащихся. — М.: Педагогика, 1988. — 203 с.

Олена ГОМОНЮК

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

У статті розглянуто деякі аспекти становлення та розвитку соціального педагога, розкрита специфіка професійного самовизначення майбутнього вчителя.

Нині у професійній педагогіці накопичений значний матеріал з вивчення різних аспектів освітнього процесу в закладах професійної освіти, спрямованої на формування сучасного конкурентоспроможності фахівця в умовах ринкової економіки. Однак питання професійного розвитку особистості майбутнього соціального педагога як чинника формування його професійно-педагогічної культури розкриваються недостатньо.

Значний внесок у вивчення професійної школи внесли вчені педагоги-практики: О. Абдуліна, Є. Барбіна, О. Дубасенюк, І. Зязюн, Н. Ничкало, В. Поліщук, О. Пєхота, С. Сисоєва та ін., професійної підготовки фахівців для соціальної і соціально-педагогічної сфер — В. Васильєв, Ю. Галагузова, П. Гусак, А. Капська, І. Козубовська, Р. Куличенко, Л. Міщик. Як відзначається в їхніх дослідженнях, система професійної освіти покликана не тільки озброїти випускника школи професійними знаннями й уміннями, а й сприяти становленню особистісних, ціннісно-смислових, комунікативних характеристик молодого фахівця в просторі конкретної професії, її унікальними засобами, враховуючи при цьому індивідуальні параметри.

Специфіка процесу професійного самовизначення майбутніх учителів полягає в особливих вимогах до фахівців групи професій сфери «людина-людина», головний зміст праці в якій зводиться до взаємодії між людьми. При цьому істотне значення має вміння встановлювати й підтримувати контакти з людьми, здатність розуміти людей, розбиратися в

їхніх особливостях. Питання особистісних якостей соціального педагога, що сприяють його професійному розвитку, висвітлено в науковій літературі недостатньо.

Мета статті — розглянути особливості професійного розвитку особистості майбутнього соціального педагога.

Соціальні функції освіти повно й системно реалізуються в рамках загальноосвітньої школи, який охоплює найбільш значимий віковий період, який є сенситивним для різних найважливіших особистісних структур (світогляду, характеру, потребнісно-мотиваційної сфери, ціннісних орієнтації і т. д.). В умовах модернізації освіти саме школі відводиться роль основного засобу й простору гуманістичної самоактуалізації молоді, перед нею ставляться завдання створення сприятливих умов для становлення вільної людини, здатної до самовизначення.

У такій школі особливо зростає роль соціального педагога, здатного відповідально приймати професійні рішення, забезпечувати ефективну взаємодію з усіма учасниками освітнього процесу, адекватно оцінювати зміст власної педагогічної діяльності й соціальної поведінки з позицій гуманістичних цінностей протягом усього професійного життя. За цих умов істотно підвищуються вимоги до рівня його особистісного й професійного розвитку як інтегративного результату професійного становлення.

В зв'язку з цим існує проблема забезпечення успішної соціально-професійної адаптації молодих педагогів, ефективного входження в професію, подолання об'єктивних і суб'єктивних ускладнень, психологічних бар'єрів у процесі перших років професійної діяльності й успішної реалізації індивідуально-творчого потенціалу в наступні роки. При цьому вказаний процес має як універсальні, що характерні для професійного становлення загалом, так і специфічні риси, що стосуються особливостей педагогічної професії.

Зрозуміла та увага, що приділяється вченими й педагогами-практиками особистості вчителя, його підготовці, професійному й особистісному розвитку, процесу його входження в освітнє середовище й самореалізації в ньому.

Проблемі формування вчителя як особистості й професіонала у системі вищої педагогічної освіти присвячені численні дослідження. Загальні закономірності професійної підготовки й формування особистості педагога розкриваються в працях Р. Асадулліна, Ю. Бабанського, О. Бондаревської, З. Васильєвої, В. Ільїна, Н. Никандрова, Н. Кузьміної, М. Левіної, К. Левітана, Н. Ничкало, А. Новікова, В. Серікова, В. Сластьоніна, С. Смірнова, В. Шадрикова, В. Якуніна та ін.

Особливості професійного виховання й формування професійної педагогічної культури педагога висвітлені у роботах В. Бєніна, С. Вершловського, І. Зимньої, І. Ісаєва, Н. Канторовича та ін. Плідно вивчаються проблеми професійної самосвідомості вчителя (Є. Михайлова, Л. Мітіна, С. Васковська), професійно-особистісного самовдосконалення педагога (С. Єлканов, Г. Качан), рефлексивного аналізу педагогічної діяльності (А. Маркова, Ю. Кулюткін, А. Реан, Г. Сухобська).

Як показують проведені дослідження, важливими завданнями професійної діагностики й відбору є виявлення ступеня відповідності майбутнього фахівця вимогам педагогічної професії, визначення системи його допрофесійних установок.

У результаті вивчення проблеми схильності до педагогічної праці С. Єлканов, І. Колеснікова, Е. Погосян роблять висновки про важливість наявності компонентів загальної культури, що стимулюють професійно-моральне самовиховання майбутнього педагога: 1) висока вимогливість до себе; 2) постійне почуття незадоволеності досягнутим; 3) прагнення до високих морально-педагогічних ідеалів; 4) альтруїзм, налаштованість на розвиваюче діалогове спілкування [8].

При цьому важливим є співпадання внутрішніх установок суб'єкта на ту або іншу професію й зовнішніх факторів, зокрема, з вимогами до суб'єкта певної професійної діяльності. Якщо ці вимоги співпадають з його особистісними якостями й можливостями, то мова йде про професійну придатність, котра визначає успішність оволодіння професією і задоволеність людини своєю працею. При наявності цих ознак, певних якостей, необхідних для обраної діяльності, можна говорити про покликання. Внутрішня схильність суб'єкта до тієї або іншої діяльності виражається в його інтересі. Інтерес — це індивідуальна психологічна особливість людини, що характеризується вибірковою спрямованістю до явищ дійсності та виявляється в позитивній емоційній реакції й інтелектуальній пізнавальній діяльності [14].

Студент як майбутній педагог повинен готуватися до професії, розвиваючи не стільки абстрактно-наукові, предметно-гностичні, скільки соціально зумовлені дидактичні здатності до взаємодії. У ході квазіпрофесійної діяльності він моделює, апробує й оцінює якість актуалізації атрибутів професійної діяльності у спілкуванні з однокурсником. Організований таким способом процес становлення суб'єкта педагогічної діяльності буде сприяти його професійно-особистісній децентрації — зміщенню значимого центра власних зусиль з реалізації власних, егоїстичних інтересів, інтересів навчального предмета на реалізацію пізнавальних, комунікативних, соціальних запитів іншого (А. Бодалєв, А. Орлов).

Ці ж позиції закладені в основі теорії знаково-контекстного навчання фахівців А. Вербицького. На його думку, контекстне навчання майбутніх педагогів повинне відтворювати передусім соціальний, комунікативний людинотворчий зміст педагогічної професії, розвиваючи уміння будувати діалогову розвиваючу взаємодію з іншим [6].

Тільки в цьому випадку професійна школа стає важливим й ефективним інститутом, сприяючи становленню особистості сучасного педагога гуманістичної орієнтації, що має високий рівень розвитку мотиваційних, змістовно-технологічних, оціночно-рефлексивних характеристик.

Не заперечуючи значення таких етапів професійного розвитку особистості, як орієнтація на професію, формування професійних намірів і професійна підготовка, ми вважаємо, що вирішальним є етап входження в професію (адаптації), її освоєння та професійне самовизначення.

Для нашого дослідження важливим є виявлення системи критеріїв і показників, які визначають динаміку й результативність цих процесів. Критеріями можуть бути складні інтегративні професійно-особистісні новоутворення, що позначають ті або інші параметри процесу розвитку вчителя як особистості й професіонала на різних його етапах.

Одним із таких показників є професійна майстерність педагога. Цей феномен докладно вивчений у педагогічних дослідженнях педагогів Ю. Азарова, З. Єсаревої, М. Сметанського, В. Сластьоніна, Л. Спіріна та ін. Велику увагу вивченню вказаного феномена приділяє й психологічна наука (Ф. Гоноболін, В. Кан-Калик, Н. Нікандров, Н. Кузьміна, Ю. Кулюткін, А. Щербаков та ін.).

На думку О. Барабанщикова, ця категорія означає синтез розвиненого психолого-педагогічного мислення, системи педагогічних знань, навичок, умінь й емоційно-вольових засобів виразності, що в поєднанні з високорозвиненими якостями особистості педагога дозволяють йому успішно вирішувати навчально-виховні завдання [1].

І. Страхов включає в зміст педагогічної майстерності психолого-педагогічну ерудицію, розвинені професійні здібності, а саме: професійну пильність, організаторські вміння, мобільність, адекватність реакцій, педагогічну інтуїцію, володіння педагогічною технікою [17].

Важливим є питання про засоби виявлення рівня оволодіння фахівцем соціальної сфери педагогічною майстерністю. Ця якість може визначатися ступенем розвитку таких професійних умінь, як уміння: 1) доступно викладати складні проблеми, захопити кожного, спрямувати активну діяльність на творчий пошук; 2) спостерігати, аналізувати життя вихованців, причини тієї або іншої поведінки, факти і явища, що впливають на їхнє формування; 3) здатність перетворювати теоретичні й прикладні психолого-педагогічні знання, досягнення передового педагогічного досвіду стосовно до конкретних умов організації освітнього простору з урахуванням особливостей власного стилю діяльності.

Інша дефініція, що комплексно визначає важливі аспекти індивідуально-професійного розвитку соціального педагога, — це професійно-педагогічна компетентність.

Сьогодні в науці немає однозначного підходу до визначення цього поняття. Вітчизняні вчені професійну компетентність визначають як: 1) володіння людиною здатністю й умінням виконувати певні трудові функції (А. Маркова); 2) наявність фахової освіти, широкої загальної й спеціальної ерудиції, постійне підвищення своєї науково-професійної підготовки (А.Чернишова); 3) професійну підготовленість і здатність суб'єкта праці до виконання завдань й обов'язків повсякденної діяльності (К. Абульханова-Славська); 4) сукупність знань й умінь, що визначають результативність професійної праці (О. Тонконога); 5) вияв єдності професійної й загальної культури (Т. Браже); 6) комплекс професійних знань і професійно-значущих особистісних якостей (Ю. Кулюткін); 7) вектор професіоналізації, спрямований на розвиток учнів на базі сучасної методології (О. Соколовська) та ін.

При розгляді сутності професійної компетентності педагога також розробляються різні підходи. Так, на думку В. Сластьоніна, І. Ісаєва та Є. Шиянова, професійна компетентність педагога виражає «єдність його теоретичної й практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності», при цьому основу структури компетентності педагога становлять педагогічні вміння, що характеризують цю готовність [16].

При дослідженні професійної компетентності педагога виділяються окремі її види. Комунікативну компетентність у своїх дослідженнях розглядають Ю. Жуков, Л. Петровська, Є. Кузьмін, Ю. Ємельянов та ін. О. Гришечко розрізняє предметну, психолого-педагогічну й методичну компетентність учителя, що разом утворюють функціональну компетентність. А. Маркова виділяє спеціальну, соціальну, особистісну й індивідуальну компетентності [13]. Конфліктна компетентність розглядається Є. Єфімовою як «рівень розвитку поінформованості про діапазон можливих стратегій поведінки в конфлікті й уміння реалізовувати ці стратегії в конкретній життєвій або педагогічній ситуації» [9].

Високий рівень професійної компетентності педагога дозволяє розглядати її як найважливішу передумову для розвитку педагогічної творчості. Реалізація творчої активності педагога в проектуванні соціоосвітнього, культурного середовища, розробці конкретних педагогічних технологій сприяє його самореалізації, розвитку творчих здібностей до перетворення освітнього середовища, вдосконаленню професійного інструментарію.

Аналіз концепцій педагогічної творчості дозволив виділити його передумови, якими є: комплекс властивостей особистості педагога (В. Гоноболін, А. Щербаков); певні його вміння і навички (В. Кан-Калик, Н. Кузьміна); наукові знання, що відповідають досягненням науки й передового педагогічного досвіду та сприяють проектуванню педагогічної діяльності (М. Поташнік).

Найчастіше творчість проявляється в здатності обґрунтовано й з максимальною ефективністю застосовувати в освітньому процесі різні інноваційні методи й форми навчання та виховання, нетрадиційно використовувати професійні знання й особистісні якості. Разом з тим вона виражається у створенні нових педагогічних ідей, нешаблонних способів навчально-виховної діяльності, умінні вирішувати нетипові завдання. Як правило, ці якості корелюють з досвідом творчої діяльності педагога, який досконало володіє своєю професією, але основи творчих здібностей повинні розвиватися в молодого педагога з перших років роботи як важливий атрибут діалогової моделі професійної діяльності.

В. Кан-Калик визначив особистісний підхід до сутності педагогічної творчості через органічну взаємодію творчого процесу педагога й вихованців: «Творчий процес педагога розглядається як діяльність, спрямована на постійне вирішення нескінченої множини навчально-виховних завдань у мінливих обставинах, під час якої педагогом виробляються і втілюються оптимальні для даної педагогічної індивідуальності, не стандартизовані педагогічні рішення, опосередковані особливостями об’єкта — суб’єкта педагогічного впливу» [10].

На думку В. Грєхнєва, В. Кривоборського, інтегративним показником успішності професійного становлення може бути педагогічна культура вчителя або культура педагогічної діяльності [7].

Існує чимало підходів до аналізу феномена педагогічної культури. Так, В. Бенін розглядає її як інтегративну характеристику педагогічного процесу, що включає єдність безпосередньої діяльності людей щодо передачі накопиченого соціального досвіду від одного покоління до іншому, так і результати цієї діяльності, закріплені у вигляді знань, умінь, навичок і специфічних інститутів [2]. Важливо те, що в цьому визначенні педагогічна культура характеризується як єдність педагогічної діяльності та її результатів, багато в чому залежних від ступеня майстерності вчителів.

І. Колеснікова розглядає вказане явище як «сукупність характерних для кожної епохи способів взаємодії поколінь з освоєння людської культури, представлена в системі соціальних норм, відносин й установ виховання й освіти» [11].

В. Грехнєв визначив поняття «педагогічна культура» як інтегративну якість педагога-майстра, а саме як сукупність освоєних і реалізованих ним норм, правил поведінки, прояв педагогічного такту, техніки, майстерності, грамотності, освіченості. До її складу він включив педагогічну спрямованість, психолого-педагогічну ерудицію й інтелігентність, моральну чистоту, гармонію раціонального й емоційного, педагогічну майстерність, уміння поєднати

педагогічну й дослідницьку діяльність, систему професійно-педагогічних якостей, педагогічне спілкування та поведінку, потребу в самовираженні [7].

У багатьох дослідженнях розглядаються окремі компоненти (види) професійно-педагогічної культури: технологічна (М. Левіна, А. Уман), комунікативна (В. Кан-Калик, А. Мудрик), історико-педагогічна (А. Колесова), естетична (Л. Бабіч), етична (Е. Гришин, Ф. Яковлєва), моральна (Е. Баєва, Н. Щуркова); індивідуально-творча (Ю. Бабанський, В. Загвязинський, В. Сухомлинський), психологічна культура (А. Маркова, Ф. Мухаметзянова), навчальної праці (В. Лозова, Г. Шамова).

Для майбутніх соціальних педагогів важливо, що основними умовами розвитку високої професійно-педагогічної культури є прагнення до активного самовдосконалення, вивчення прикладів доброти й людяності, високої загальної й професійної культури, оптимізму, наявність умов і можливостей для вивчення передового педагогічного досвіду. Суттєва ознака фахівця соціальної сфери, що визначає різні аспекти його індивідуально-професійного розвитку, — професіоналізм.

Деякі дослідники розглядають діяльнісну сутність професіоналізму, де сукупність знань, умінь і навичок необхідна насамперед для успішної професійної діяльності, здійснюваної фахівцем. Так, В. Сластьонін, І. Ісаєв, А. Мищенко, Є. Шиянов основою професіоналізму вважають науково-теоретичну й практичну підготовленість до професійної діяльності [16]. О. Бондаревська під професіоналізмом розуміє «оволодіння повною мірою досягненнями своєї науки, суміжними галузями знань, мистецтвом їхнього застосування у своїй практиці» і протиставляє йому поняття «дилетантизм» [5].

Відповідно до іншої точки зору, професіоналізм є характеристикою передусім особистості людини. На думку А. Бодалєва, професіоналізм — це вища точка в розвитку особистості [4].

Разом з тим, при розгляді цього поняття найбільш об'єктивним, на нашу думку, є особистісно-діяльнісний підхід, тому що тільки наявність обох компонентів у його структурі забезпечує цілісність. Єдність професійно-діяльнісного й особистісного розвитку фахівця лягла в основу концепцій, згідно з якими розвиток особистості (її інтегральних характеристик) визначає вибір професії й підготовку до неї і разом з тим сам вибір і професійне зростання визначають стратегію розвитку особистості [3]. Таким чином, органічний сплав високого рівня виконання професійної діяльності з певними особистісними якостями й становить професіоналізм.

Особистісно-діяльнісний підхід присутній у працях вчених, що розглядають професіоналізм педагога [3; 5; 7; 14; 15]. На їхню думку, професійних знань й умінь, які є основою професійної діяльності, загального розвитку й широкої ерудиції, недостатньо для становлення професіонала, оскільки для педагогічної професії вирішальне значення мають моральні якості особистості (доброта, милосердя, чуйність, великодушність, любов до людей та ін.), що й дозволяють формувати особистість.

Н. Кузьміна та представники її школи також вважають: якщо в професійно значимих педагогічних уміннях практично застосовуються якості особистості педагога, то його професіоналізм складають два взаємозалежні компоненти: професіоналізм діяльності як якісна характеристика суб'єкта діяльності і професіоналізм особистості як сукупність особистісних якостей педагога, що сприяють або, навпаки, перешкоджають вирішенню педагогічних завдань [12].

Професійний розвиток соціального педагога багато в чому залежить від фундаменту, котрий закладається під час навчання у ВНЗ. Тому важливо навчити майбутніх фахівців соціальної сфери умінню слухати, ставити запитання, аналізувати відповідь, зрозуміти іншого, бути уважним, спостережливим, встановлювати контакт, бачити і зрозуміти реакцію аудиторії, передавати своє ставлення до того, про що йде мова, зацікавити, захопити поясненням, орієнтуватися в обстановці. Якщо раніше студенти погоджувалися на позицію підпорядкування, керування, то тепер вони прагнуть до співробітництва, а воно передбачає певні вимоги: діалектичність, взаємини довіри, реальний психологічний контакт, здатність викладача відмовитися від диктату і перейти до взаємодії. Отже, викладачам ВНЗ для успішної взаємодії зі студентами необхідно адекватно оцінювати свою особистість, працювати над розвитком власної професійно-педагогічної культури і служити зразком для студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барабанщиков А. В., Муцинов С. С. Педагогическая культура преподавателей высшей военной школы. — М.: ВПА, 1985. — 67 с.

2. Бенин В. Л. Теоретико-методологические основы формирования педагогической культуры: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — Екатеринбург, 1998. — 41 с.
3. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. — К.: Либідь, 2003. — 280 с.
4. Бодалев А. А. Личность и общение. — М.: Педагогика, 1983. — 271 с.
5. Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования // Педагогика. — 1997. — № 4. — С. 11–17.
6. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. — М.: Высшая школа, 1991. — 207 с.
7. Грехнев В. С. Культура педагогического общения: Книга для учителя. — М.: Просвещение, 1990. — 144 с.
8. Елканов С. Б. Профессиональное самовоспитание учителя. — М., 1986.
9. Ефимова Е. Е. Формирование конфликтной компетентности будущего учителя: Автореф. дис... канд.пед. наук. — Волгоград, 2001. — 18 с.
10. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении. — М., 1987. — 190 с.
11. Колесникова И. А. Как приблизить подготовку учителей к потребностям школы // Педагогика. — 1992. — № 5-6. — С. 71–76.
12. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности. Л.: Изд-во ЛГУ, 1970. — 114 с.
13. Маркова А. К. Психология профессионализма. — М.: Просвещение, 1996. — 252 с.
14. Поліщук В. А. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти: Монографія/За ред. Н.Г. Ничкало. — Тернопіль: ТНПУ, 2006. — 424 с.
15. Сисоєва С. О. Творчий розвиток особистості в процесі неперервної професійної освіти // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Збірник наукових праць/ За ред.. І. А. Зязюна та Н. Г. Ничкало. — К., 2001. — Ч.1. — С. 45–53.
16. Сластенин В. А. Социальный педагог: готовность к профессиональной деятельности// Научные труды. Серия психолого-педагогические науки. — М.: МПГУ, 1995. — С. 2–12.
17. Страхов И. В. Психологические основы педагогического такта. — Саратов: Прогресс, 1972. — 226 с.

Руслан ЧУБУК

СОЦІАЛЬНИЙ КОУЧІНГ ЯК ФУНКЦІОНАЛЬНО-ОБУМОВЛЕНА НЕОБХІДНІСТЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ ІЗ СТУДЕНТСЬКОЮ МОЛОДДЮ

В статті теоретично обґрунтована сутність і специфіка соціального коучінгу, розглянуті його види та класифікація. Показано, що соціальний коучінг є функціонально-обумовленою необхідністю підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи із студентською молоддю.

Метою освіти в рамках Болонського процесу є якість підготовки фахівців, зміцнення довіри між суб'єктами освіти, відповідність підготовки європейському ринку праці, мобільність, сумісність кваліфікації на вузівському та після вузівському етапах підготовки; посилення конкурентоспроможності європейської системи освіти. Ці вимоги співзвучні програмі розвитку вищої освіти і підготовки фахівців в Україні.

Необхідність підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи із студентською молоддю пояснюється, на нашу думку, наступними причинами: зростанням ролі студентської молоді як об'єкта навчально-виховного процесу та основного замовника освітніх послуг, необхідністю поліпшення соціально-педагогічної роботи з профілактики негативних явищ в молодіжному середовищі тощо.

Метою даної статті є теоретичне обґрунтування соціального коучінгу як функціонально-обумовленої необхідності підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи із студентською молоддю.

Реалізація вказаної мети передбачає вирішення наступного завдання: визначити сутність і специфіку соціального коучінгу та довести, що він є функціонально-обумовленою необхідністю підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи із студентською молоддю.

Проблема підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності є предметом вивчення у сучасних наукових дослідженнях та в психолого-педагогічній літературі. Цією проблемою займаються, зокрема учені А. Алексюк, І. Богданова, М. Євтух, І. Зимня, Н. Кічук,

З. Курлянд, А. Семенова, В. Сластьонін та ін. Професійну підготовку майбутніх педагогів вони розглядають як цілісний процес засвоєння та закріплення загально-педагогічних та спеціальних знань, умінь і навичок [6].

В останні десятиріччя визначилося коло вчених, роботи яких присвячені проблемам підготовки студентів до соціально-педагогічної діяльності: І. Звєрєва, А. Капська, Г. Лактіонова, Л. Міщик, А. Мудрик, В. Поліщук, З. Фалинська, С. Харченко та ін.

Під професійною підготовкою соціальних педагогів у ВНЗ, З. Фалинська розуміє процес формування фахівця нового типу, здатного швидко і адекватно реагувати на зміни, що відбуваються у суспільстві, компетентно вирішувати соціально-педагогічні проблеми в усіх типах та видах навчально-виховних установ і закладах соціальної роботи, на всіх рівнях управління [9].

Дисертаційна робота І. Звєрєвої була одним із перших наукових досліджень у галузі соціальної педагогіки, в якій розкрита теорія та практика соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю. Значущою є робота А. Мудрика, в якій визначаються основні принципи виховання — природовідповідність і культуродоцільність. Педагогічний, психологічний і управлінський аспекти професійної підготовки соціального педагога розкриваються в роботах Л. Міщик. У своїй монографії С. Харченко розглядає процес підготовки майбутніх соціальних педагогів як педагогічну систему [10].

Не зважаючи на великий діапазон напрямків досліджень, соціальний коучінг при підготовці соціальних педагогів до нинішнього часу не розглядався у вітчизняній науковій літературі, що й зумовлює доцільність розгляду цього напрямку в професійній освіті.

Соціально-педагогічна діяльність належить до таких видів професійної діяльності, в яких не лише знання та вміння, а й особистісні якості спеціаліста впливають на її результативність. Напрямки та функції його діяльності є дуже різноманітними, тому під час своєї роботи він виконує різні професійні ролі. Розглянемо професійні ролі соціального педагога, які визначають науковці.

І. Зимня виокремлює наступні професійні ролі соціального педагога: брокер, посередник, адвокат, захисник, оцінювач, мобілізатор, учитель, коректор поведінки, консультант, проектант громад, менеджер інформації, адміністратор, практик [2]. О. Безпалько визначає дещо інші професійні ролі соціального педагога: посередник, адвокат, помічник, консультант, психотерапевт, експерт, аніматор, менеджер [1].

Підсумовуючи розгляд професійних ролей соціального педагога, можна сказати, що від виконання цих ролей залежить якість його професійної діяльності. На думку вищезазначених науковців, виконання різноманітних професійних ролей у соціальній роботі пов’язане з виконанням різних професійних функцій соціального педагога. Професійна функція може бути охарактеризована як певний обов’язок, завдання, вид дії, що пов’язані з професійною роллю, яка має власну специфіку. І. Зимня [2] відзначає, що соціальний педагог здійснює різноманітні функції організації, забезпечення, підтримки, правового та адміністративного захисту, корекції тощо.

В рамках нашого дослідження основними функціями соціального педагога, котрий працює із студентською молоддю, є специфічні функції, які ми конкретизували додатково з урахуванням особливостей і потреб сучасної студентської молоді. До них відносяться: соціальний супровід студентів, що мають потреби у соціальній підтримці та захисті; розкриття професійних можливостей студентів та розвиток їх здібностей; сприяння соціальній адаптації студентів та підвищення їх мотивації до професійного становлення; надання кваліфікованої соціально-педагогічної підтримки та допомоги у різних видах життєдіяльності студентів; вирішення проблемних ситуацій студентів за допомогою спільного знаходження життєвого балансу; сприяння саморозвитку, самопізнанню, самооцінці, самоствердженню, самоорганізації, самореалізації.

Названі специфічні функції є функціонально-обумовленими специфікою діяльності соціального педагога із студентською молоддю і, на нашу думку, можуть бути об’єднані поняттям «функції соціального коучінгу», що зумовлює появу нової професійної ролі соціального педагога — соціальний коуч.

Декілька років тому мало хто знав про коучінг. Наведемо деякі думки зарубіжних авторів щодо напрямків його розвитку. Так, Дж. Уітмор одним із перших визначає коучінг як новий стиль менеджменту й управління персоналом [8]. В роботі Е. Парслоу і М. Рея розглянуто практичні застосування методик і технік коучінгу у навчанні. Дж. Харіс висвітлює питання стосовно особистого зростання і досягнення успіху завдяки застосуванню коучінг-методик. В роботах М. Дауні, Дж. Уітмора

та М. Лансберга висвітлюються підходи щодо підвищення ефективності коучінгу через стилі менеджменту і розвиток особистості, освіту і тренування коучів, розвиток їх інтуїтивних здібностей [3].

Праці російських авторів представлені у збірнику «Коучінг: витоки, підходи, перспективи» та збірнику за редакцією В. Максімова, де розглядаються історичні передумови виникнення коучінгу, нові підходи його розвитку. Технології досягнення життєвих цілей, зокрема, технології PR-коучінгу приводить в своїй роботі А. Кічаєв. Одними із значущих, є доробки І. Рибкіна, які стосуються коучінгу соціального успіху і шляхів його досягнення [4].

Розгляд літератури дає нам можливість визначити такі поняття як коучінг, коучер та коуч. Засновник коучінгу Дж. Уітмор визначає його як високоефективну технологію, що дозволяє надати професійну допомогу людині у визначенні і досягненні нею особистісних цілей [8].

За визначенням А. Семенової [7] коучінг — це управління персоналом; він має відношення до діяльності управлінця, консультанта; при цьому фахівець-коуч діє технологічно (усвідомлено, цілеспрямовано і послідовно, застосовуючи теоретичні принципи методу) і займає партнерську (неекспертну) позицію. Існує дві основні моделі коучінгу:

1. Стиль управління, за якою керівник будь-якої ланки є водночас і наставником, і вчителем своїх підлеглих. Він надає право брати на себе відповідальність за здійснену роботу підлеглим і делегує деякі повноваження, зберігаючи принцип єдиноначальності.

2. Особистісне консультативне супроводження керівника; психолого–педагогічна технологія, яка переводить фахівця з площини існуючої професійної проблеми в площину її ефективного вирішення; це взаємодія партнерів.

Член Міжнародної асоціації коучів А. Мару сов визначає такі види коучінгу: персональний коучінг — сприяння розкриттю потенціалу клієнта для досягнення поставленої мети в будь-якій галузі життя; бізнес-коучінг — спільна робота для досягнення особистої і професійної мети клієнта в контексті його бізнесу; корпоративний коучінг — досягнення значних успіхів компанії, виховання перспективних працівників для вирішення складних завдань [3]. Технології роботи всіх видів коучінгу базуються за одними принципами.

На підставі видів коучінгу розглянемо його класифікацію за В. Смирновим [4]. За предметною сутністю коучінг поділяється на: коучінг у професійній діяльності (бізнес, спорт, культура та інше); коучінг у непрофесійній сфері (сенс життя, шлюб, родина тощо). За кількістю клієнтів коучінг може бути: індивідуальний (особистий) і груповий (корпоративний).

За рівнем значущості проблем, які вирішує коучінг, він поділяється на: стратегічний коучінг, що вирішує проблеми стратегічного характеру, найбільш значущі для розвитку індивідуального або корпоративного клієнта, що включають постановку мети, розробку стратегії і завдань щодо її досягнення; тактичний коучінг — вирішення локальних завдань або завдань тактичного характеру щодо досягнення стратегічних цілей клієнта; оперативний коучінг — вирішення поточних питань і проблем життєдіяльності клієнта.

В перекладі з англійської мови «coach» означає «тренувати, надихати, заохочувати». Раніше це слово в прямому сенсі було пов’язане зі спортивною тренерською діяльністю. Нового значення воно здобуло в кінці XX ст. завдяки американцю Т. Леонарду [3], який ввів це поняття в обіг і став першим коучем — персональним тренером для людей, що не звикли зупинятись на досягнутому і бажають постійно досягати більшого.

Коуч — це кваліфікований, спеціально підготовлений фахівець, який не навчає як і що треба робити; його мета — надати можливість клієнту зробити це самостійно, аналізуючи свій досвід і своє бачення ситуації. Коуч зобов’язаний бути експертом в розкритті потенціалу людини, який є необхідним для досягнення бажаних цілей [4].

Коучер — це бізнес-тренер, який розкриває суть проблеми клієнта і пропонує практичні методи до її вирішення. Спеціаліст з коучінгу супроводжує свого клієнта, до тих пір, поки він не навчиться реалізувати отримані навички на практиці [8].

Підсумовуючи аналіз вказаних понять, можна зробити висновок, що коучер і коуч мають деякі спільні риси з професійною діяльністю соціального педагога, а професійна роль соціального коуча, в межах нашого дослідження, є конкретизуючою і доповнюючою, функціонально-обумовленою необхідністю підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи із студентською молоддю.

Зауважимо, що визначення поняття «наставник» як той, хто дає поради, навчає, як особа, що здійснює індивідуальне чи групове професійне навчання безпосередньо на робочому місці [5], не є

тотожними поняттю «спеціаліст з коучінгу», який не буде вчити, давати поради, але буде ставити багато запитань з метою вибору клієнтом правильного рішення своєї проблеми, тому що мета коуча полягає у наданні можливості клієнту самостійно знайти вихід, аналізуючи власний досвід і своє бачення ситуації. Коуч не повинен бути спеціалістом конкретної галузі знань, але має бути експертом в розкритті потенціалу людини, необхідного для досягнення нею бажаних результатів.

Таким чином, під **соціальним коучінгом** при роботі із студентською молоддю ми розуміємо процес партнерських суб'єкт-суб'єктних відносин, який сприяє розкриттю можливостей, досягненню поставленої особистісної і професійної мети студентів через професійну самореалізацію.

Соціальний коуч — це соціальний педагог, який пройшов спеціальну підготовку і спроможний виконувати специфічні функції щодо сприяння професійній та особистісній самореалізації студентів для досягнення ними позитивних результатів через самовираження і самоствердження.

Резюмуючи викладене, для наочного переконання наводимо порівняльну характеристику функцій коучінгу та специфічних функцій соціального педагога (функцій соціального коучінгу) в таблиці 1.

Таблиця 1

Порівняльна характеристика специфічних функцій соціального педагога та функцій коучінгу

Специфічні функції соціального педагога (функції соціального коучінгу)	**Функції коучінгу**
– Соціальний супровід студентів, які мають потребу у соціальному захисті;	– Сприяння у вирішенні проблемних ситуацій за допомогою ефективних запитань;
– розкриття професійних можливостей студентів та розвиток їх здібностей;	– уважне слухання та прояв інтуїції при роботі з клієнтом;
– підвищення мотивації студентів до професійного становлення;	– навчання і спільне знаходження життєвого балансу;
– сприяння соціальній адаптації студентів і надання кваліфікованої соціально-педагогічної підтримки та допомоги у різних видах життєдіяльності студентів;	– повне розкриття можливостей клієнта з метою прийняття ним кінцевого рішення;
– вирішення проблемних ситуацій студентів за допомогою спільного знаходження життєвого балансу;	– стимулювання до самонавчання і бажання до самовдосконалення;
– сприяння саморозвитку, самопізнанню, самооцінці, самоствердженню, самоорганізації, самореалізації.	– підвищення мотивації клієнта: не зупинятись на досягнутому і добиватись більшого.

Таким чином, функції коучінгу дуже влучно доповнюють зміст функцій соціального педагога та сприяють більш продуктивному їх виконанню.

Узагальнення теоретичних підходів проблеми підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи із студентською молоддю на принципах соціального коучінгу довело актуальність цього напрямку дослідження та зумовлює перспективи подальшого розгляду вказаної проблеми.

ЛІТЕРАТУРА

1. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях. Навчальний посібник. — К.: Центр навчальної літератури, 2003. — 134 с.
2. Зимняя И. А. Профессиональные роли и функции социального работника // Росийский журнал социальной работы. — 1995. — № 1. — С. 79–82.
3. Коучинг: истоки, подходы, перспективы. Сборник. — СПб.: Речь, 2003. — 110 с.
4. Максимов В. Е. Коучинг от А до Я. Возможно все. — СПб.: Речь, 2004. — 264 с.
5. Новий тлумачний словник української мови: В 4-х т. Т. 2. — К.: Аконіт, 2001.
6. Педагогіка вищої школи: Навчальний посібник / Колектив авторів: Бартенєва І. О., Богданова І. М., Бужина І. В. та ін. — Одеса: ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2002. — 344 с.
7. Словник-довідник з професійної педагогіки / За ред. А. В. Семенової. — Одеса: Пальміра, 2006. — 272 с.
8. Уитмор Дж. Коучинг высокой эффективности. Новый стиль менеджмента. Развитие людей. Высокая эффективность. — М.: Издательство Международной академии корпоративного управления и бизнеса, 2005. — 168 с.

9. Фалинська З. З. Практична підготовка майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах: Автореферат дис. ... канд.. пед. наук: 13.00.04. — Вінниця, 2006. — 20 с.
10. Харченко С. Я. Дидактические основы подготовки студентов к социально-педагогической деятельности: Монография. — Луганск: Альма-матер, 1999. — 138 с.

Інна ТКАЧІВСЬКА

РІВЕНЬ ГОТОВНОСТІ ВИПУСКНИКІВ ФАКУЛЬТЕТІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ У ВНЗ ДО ПРОВЕДЕННЯ ТУРИСТИЧНО-КРАЄЗНАВЧИХ ЗАХОДІВ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

В статті розглянуто питання проблеми готовності майбутніх учителів фізичної культури до туристсько-краєзнавчої роботи з учнями. На основі розробленої автором програми комп'ютерного тестування визначено рівень готовності випускників факультетів фізичного виховання ВНЗ до туристсько-краєзнавчої діяльності зі школярами.

Із здобуттям Україною незалежності і відродженням національної ідеї особливо важливим стало питання вдосконалення вищої освіти. Сучасні умови суспільного розвитку нашої країни вимагають від вищої школи нової концепції підготовки майбутніх спеціалістів, вдосконалення її якості, інтегрування, підвищення рівня професіоналізму, компетентності та інтелектуального потенціалу вчителя.

Ці вимоги ставляться і до підготовки фахівців у галузі фізичної культури і спорту. Одним з можливих шляхів оптимізації і підвищення ефективності навчального процесу є раціональна його організація, застосування активних методів навчання, подолання аритмії пізнавальної діяльності студентів у поєднанні з оперативною корекцією процесу набуття знань і вмінь, що ґрунтуються на об'єктивних показниках їх контролю [8, 69].

Окремої уваги потребує питання підготовки майбутніх вчителів фізичної культури до туристсько-краєзнавчої роботи в школі. Відомо, що серед багатьох засобів виховання, які сприяють оптимізації навчально-виховного процесу учнів, чільне місце посідає туристсько-краєзнавча діяльність. Вона є дієвим засобом патріотичного, морального, естетичного, правового, екологічного та фізичного виховання учнівської молоді, що забезпечує комплексний вплив на розвиток особистості.

Професійну підготовку майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту вивчали Я. Бєльським, Г. Генсерук, М. Данилко, В. Наумчук, Я. Ніфака, Л. Сущенко, А. Чорноштан, Б. Шияном [1; 3; 5; 7; 8; 10; 12; 13].

Доцільність використання туристсько-краєзнавчої роботи у навчально-виховному процесі школи досліджували відомі краєзнавці минулого та сучасники. В нинішніх умовах технологію впровадження в навчально-виховний процес школи туристсько-краєзнавчої роботи широко дослідили Т. Вайда, Г. Гуменюк, Т. Міщенко, О. Тімець, Є. Рут [2; 4; 6; 9; 11]. Однак проблема підготовки майбутніх вчителів фізичної культури до туристсько-краєзнавчої роботи з учнями ще належно не висвітлена всебічно і достатньо у працях науковців.

Мета статті — виявити рівень підготовки випускників факультетів фізичного виховання ВНЗ до туристсько-краєзнавчої роботи в школі.

У дослідженні брали участь випускники денної та заочної форм навчання факультетів фізичного виховання і спорту. Кількість тестованих становила 60 студентів денної та 59 студентів заочної форм навчання Прикарпатського національного університету ім. В. Стефаника, 40 студентів денної форми навчання Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка, 16 студентів денної та 14 студентів заочної форм навчання Львівського державного університету фізичної культури. Отже, загалом тестуванням було охоплено 189 майбутніх учителів фізичної культури.

Завданням тестованих було дати відповіді на 436 тестових запитань, об'єднаних у 4 блоки. Блок А мав назву «Техніка і тактика спортивно-оздоровчого туризму», блок Б — «Краєзнавство і краєзнавча робота», блок В — «Охорона довкілля» і блок Г — «Надання першої медичної допомоги».

У дослідженні нами використані наступні ***методи дослідження***: аналіз, синтез, тестування, метод математичної статистики.

Дослідження за допомогою комп'ютерного тестування на основі розроблених тестових завдань реального стану готовності майбутніх учителів фізичної культури до туристсько-краєзнавчої роботи з учнями дало змогу виявити рівень підготовки студентів до такої діяльності в школі. Уявлення випускників про туристсько-краєзнавчу роботу з учнями загалом фрагментарні і не дають можливості зробити висновки щодо достатнього оволодіння майбутніми вчителями фізичної культури теоретичних і практичних знань і вмінь для того, щоб на належному рівні займатися з учнями туристсько-краєзнавчою діяльністю.

За підсумками тестування 50,8% опитаних випускників проявили дуже низький рівень підготовки, 34,4% — низький і лише 14,8% показали середній рівень підготовки. Студентів з високим й достатнім рівнями підготовки не виявлено (рис. 1).

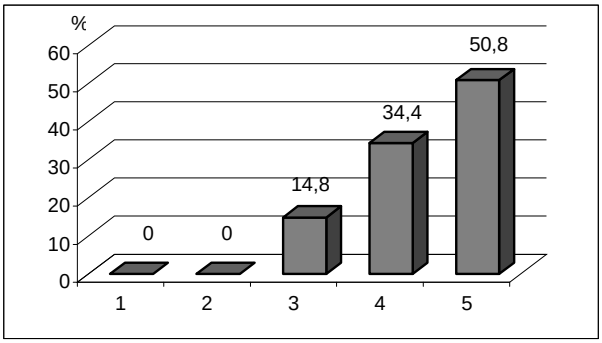


Рис. 1. Розподіл випускників за рівнем готовності до туристсько-краєзнавчої роботи з учнями: 1 — високий, 2 — достатній, 3 — середній, 4 — низький, 5 — дуже низький.

Диференціація даних показала, що найбільшою трудністю для тестованих студентів денної форми навчання були запитання блоку Б (теоретичні основи краєзнавства і краєзнавчої роботи). Це свідчить про те, що студенти не мають ґрунтовних знань системи основних і базових понять краєзнавчої роботи, її форм і методів, складових краєзнавства, не проявляють глибокої обізнаності з історією свого народу, про видатних українців, громадських діячів держави минулого і сьогодення, їх внесок у розвиток науки, культури, мистецтва, літератури. Вони володіють тільки фрагментарними знаннями про екскурсії, їх проведення та екскурсійні об'єкти. Рівень знань випускників факультетів фізичного виховання ВНЗ щодо проведення краєзнавчо-екскурсійної діяльності з школярами не відповідає тим вимогам, які нині ставляться перед вищою школою сучасним суспільством.

Не знаючи теоретичних основ краєзнавства та краєзнавчої роботи, майбутні вчителі фізичної культури не зможуть впровадити в навчально-виховний процес учнів основні завдання, які вирішуються засобами туристсько-краєзнавчої діяльності:

- відродження духовності, моральності, народних традицій і звичаїв;
- дослідження географічних особливостей рідного краю;
- вивчення історії рідного краю, дослідження її нерозкритих сторінок;
- спілкування з природою, а також виховання потреби оберігати та примножувати її;
- засвоєння народного світосприймання і психології, народної культури як складника національної і загальної культури України;
- вивчення традицій національної пісенної культури, народної архітектури, народного побуту й одягу [8, 44].

Відомо, що серед численних засобів виховання школярів спортивно-оздоровчий туризм як різновид фізичної культури посідає чільне місце. Виховна функція цього туризму найповніше реалізовується під час підготовки та проведення туристичного походу. Участь у туристських походах різної категорії складності сприяє поліпшенню роботи всіх систем організму, підвищенню працездатності, психічної врівноваженості, створює умови для пізнання власних здібностей і можливостей, що впливає на всебічний розвиток особистості школярів. Від організатора, який одночасно є керівником походу, залежить успішність його проведення та реалізація оздоровчих, виховних і пізнавальних завдань. Не володіючи належною теоретичною та практичною підготовкою з питань техніки і тактики спортивно-оздоровчого

туризму, керівник туристичного походу не зможе на належному рівні забезпечити повноцінний всебічний розвиток особистості школярів.

Аналіз результатів тестування з питань техніки і тактики оздоровчо-спортивного туризму (блок А) доводить, що майбутні вчителі фізичної культури оволоділи недостатнім обсягом професійно значущих умінь і навичок, необхідних для проведення туристичної роботи з учнями: кількість правильних відповідей не дозволяє їм брати на себе відповідальність за керівництво походами різної складності, вони неправильно визначають тактику проходження туристичних маршрутів, величину заплечного вантажу для учасників різного віку, невірно підбирають спорядження відповідно для різних видів туризму. Топографічна підготовка на низькому рівні. Проблеми виникають і при встановленні туристичного бівуаку, розкладанні намету та різних видів вогнищ. Вони не завжди вміють об'єктивно оцінити ситуацію, яка склалася в певний момент і швидко знайти вихід з неї. Як підсумок – технічна і тактична підготовка з питань оздоровчо-спортивного туризму у майбутніх учителів фізичної культури ще на низькому рівні.

Треба зазначити, що студенти денної форми навчання проявили ґрунтовніші знання з медико-біологічних дисциплін і дисциплін, що стосуються охорони навколишнього середовища. Результати відповідей на запитання блоків В і Г виявилися вищими порівняно з блоками А і Б, які безпосередньо відтворюють якість туристсько-краєзнавчої підготовки (табл. 1).

Таблиця 1

Стан готовності майбутніх учителів фізичної культури до туристсько-краєзнавчої роботи з учнями (денна форма навчання)

№ п/п	ВНЗ	Блоки	Рівні у (%)				
			високий	достатній	середній	низький	дуже низький
1.	Прикарпатський національний університет ім. В. Стефаника (м. Івано-Франківськ)	А	0	0	6,7	38,3	55,0
		Б	0	0	3,3	25,0	71,6
		В	0	0	20,0	23,3	56,7
		Г	0	11,7	21,7	25,0	41,6
2.	Тернопільський національний педуніверситет ім. В. Гнатюка	А	0	0	17,5	27,5	55,0
		Б	0	0	10	27,5	62,5
		В	0	10	22,5	32,5	35,0
		Г	0	17,5	12,5	22,5	47,5
3.	Львівський державний університет фізичної культури	А	0	0	31,2	43,7	25,0
		Б	0	0	0	37,5	62,5
		В	0	0	25,5	31,2	43,7
		Г	0	18,7	31,2	25,0	25,0

Результати нашого тестування дозволили отримати також інформацію про реальний стан підготовки студентів заочної форми навчання — майбутніх учителів фізичної культури — до туристсько-краєзнавчої роботи в школі. Бачимо, що рівень готовності випускників до цієї роботи теж проявляється низькими показниками теоретичних знань і практичних умінь з дисциплін туристсько-краєзнавчого циклу (блоки А та Б). Хоча більшість випускників заочної форми навчання мають чималий стаж професійної діяльності, однак вони не повною мірою оволоділи технічними засобами та не вміють використовувати технічні прийоми для вирішення екстремальних та поставлених перед ними туристичних завдань, не спроможні самостійно знайти вихід з порівняно нескладної ситуації. Підготовка з медико-біологічних дисциплін (блоки В і Г) є задовільною (табл. 2).

Таблиця 2

Стан готовності майбутніх учителів фізичної культури до туристсько-краєзнавчої роботи з учнями (заочна форма навчання)

№ п/п	ВНЗ	Бло-ки	Рівні у (%)				
			високий	достатній	середній	низький	дуже низький
1.	Прикарпатський національний	А	0	0	8,5	44,1	47,4
		Б	0	0	6,8	37,3	55,9

	університет ім. В. Стефаника (м.Івано-Франківськ)	В	0	0	15,3	47,4	37,3
		Г	0	30,5	25,4	15,3	28,8
2.	Львівський державний університет фізичної культури	А	0	0	7,1	21,4	71,4
		Б	0	0	7,1	35,7	57,1
		В	0	7,1	42,8	28,5	21,4
		Г	0	21,4	35,7	28,5	14,2

Отже, підсумки проведеного нами комп'ютерного тестування свідчать про низький рівень готовності випускників факультетів фізичного виховання ВНЗ до проведення туристсько-краєзнавчих заходів з учнями загальноосвітніх шкіл. Аналіз результатів показав незадовільний стан підготовки майбутніх учителів фізичної культури з дисциплін туристсько-краєзнавчого циклу, що вимагає внесення певних змін у зміст навчальних і робочих програм, зміни методології навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бєльський Я. Теоретичні і методичні основи підвищення ефективності праці вчителя фізичного виховання: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — К., 2000. — 46 с.
2. Вайда Т. С. Формування екологічної культури студентів педагогічних вузів засобами туристсько-краєзнавчої діяльності: Дис. … канд.. пед. наук. — Херсон, 1998. — 226 с.
3. Генсерук Г. Р. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до застосування інформаційних технологій у професійній діяльності: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Тернопіль, 2005. — 20 с.
4. Гуменюк Г. М. Формування національної самосвідомості учнів середнього шкільного віку засобами туристсько-краєзнавчої роботи. — Івано-Франківськ, 2000. — 158 с.
5. Данилко М. Т. Формування готовності до професійної діяльності майбутніх учителів фізичної культури: Дис. ... канд. наук з фізичного виховання та спорту. — Луцьк, 2000. — 190 с.
6. Міщенко Т. М. Педагогічні основи підготовки майбутніх учителів до краєзнавчої роботи в сільській малокомплектній школі: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Тернопіль, 2001. — 20 с.
7. Наумчук В. І. Професійна підготовка майбутніх вчителів фізичної культури в процесі самостійної роботи зі спортивних ігор: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Тернопіль, 2002. — 19 с.
8. Пангелов Б. Структура та зміст підготовки майбутніх педагогів до туристсько-краєзнавчої роботи в загальноосвітній школі// Спортивний вісник Придніпров'я. — 2005. — № 2. — С. 43–45.
9. Рут Є. З. Організаційно-методичні аспекти туристично-краєзнавчої діяльності в школі та її вплив на організм школярів: Автореф. дис. ... д-ра наук з фізичного виховання і спорту. — Харків, 2005. — 38 с.
10. Сущенко Л. П. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту (теоретико-методологічний аспект). — Запоріжжя, 2003. — 442 с.
11. Тімець О. В. Підготовка майбутніх учителів географії і біології до краєзнавчо-туристської роботи з учнями: Дис. ... канд. пед. наук. — К., 2001. — 216 с.
12. Шиян Б. М. Теоретико-методичні основи підготовки вчителів фізичного виховання в педагогічних закладах: Автореф. дис. … д-ра пед. наук. — К., 1997. — 50 с.

Ольга КЕРЕКЕША

СПЕЦИФІКА ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЕКОНОМІЧНИХ ЗАКЛАДАХ

Сьогодні підготовка майбутніх економістів розглядається багатьма вченими з позиції організації самостійної роботи студентів (СРС) на заняттях з гуманітарних дисциплін в економічних ВНЗ. Це питання, на нашу думку, є дуже важливим та актуальним в умовах модернізації економічної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що названа проблема раніше розглядалась лише частково. Їй приділяли увагу Л. Безчасний, Д. Богиня, Є. Бондаревська, С. Змєєв, В. Каган, І. Каленюк, Г. Ковальчук, В. Козаков, Н. Левітова, О. Матюшкіна, В. Огнев'юк, П. Сікорський, І. Сичевников, В. Стасюк, Б. Теплова, Л. Фридман, А. Фурман, Ф. Якушкевич та інші вчені.

Метою статті є освітлення проблеми виникнення певних труднощів у студентів при організації самостійної роботи, а також конкретизація тих якостей, які можуть допомогти студентам у подоланні цих труднощів.

Економічна освіта є гуманітарною, тому що економіка — це соціальна наука, яка вивчає виробництво, розподілення та споживання товарів та послуг. На нашу думку, найбільш повним можна вважати визначення Л. Робіна щодо поняття сучасної економіки: це наука, котра вивчає поведінку людей як співвідношення між кінцевим вживанням товарів та обмеженими коштами, в яких є альтернативне використання [7].

Здобуваючи вищу економічну освіту, студент вивчає як профілюючі гуманітарні предмети (менеджмент, банківська справа, маркетинг, економіка підприємств тощо), так і не профілюючі, серед яких — історія, філософія, політологія, соціологія, логіка, психологія та ін. Проаналізувавши навчальні плани з профілюючих і непрофілюючих гуманітарних предметів за останні роки в ОДЕУ, стало можливим зробити висновок, що співвідношення годин, відведених на СРС з цих предметів, практично однакове. Нині багато говорять про економію часу та доцільне його використання в процесі здобуття вищої освіти. Навіщо ж економістам витрачати час на вивчення непрофілюючих гуманітарні предметів ? Чи є в цьому необхідність?

Перед тим, як відповісти на це запитання, зазначимо, що у нових соціально-економічних умовах зростає значущість розвитку здатності до самостійного прийняття рішень та формування якостей, потрібних для розумної й особистої участі у трудовому процесі колективу, у житті суспільства, а також уміння критично оцінювати результати своєї діяльності, гнучко вносити корективи, за потребою перенавчатись, оволодівати іншою професією.

Отже, можна зробити висновок, що оперування знаннями якнайбільшої кількості гуманітарних предметів надає змогу спеціалісту з вищою економічною освітою бути професійно мобільним та конкурентоспроможним фахівцем.

Обсяг інформації в кожному із навчальних предметів є дуже великим і він також постійно поповнюється, відтак фахівцям необхідно оволодіти прийомами самостійної роботи. Є. Іванченко відзначає, що ніякої професійної мобільності не може бути без вміння самостійно працювати з інформацією. Логічним є те, що у ВНЗ необхідно залучати майбутніх економістів до різних форм самостійної роботи, навчити їх ефективно працювати самостійно.

Сьогодні відбуваються постійні зміни в суспільстві, виникають нові професії та нові робочі місця, спеціалісти інколи вимушені залишитися без роботи. В економіці ця тенденція має специфічне поняття — тимчасове безробіття. У цьому разі освічений, мобільний, висококваліфікований, конкурентоспроможний працівник буде залишатися без роботи недовго; він зможе швидко опанувати нову спеціальність, опрацьовуючи та додаючи необхідну нову інформацію до своїх вже сформованих знань.

Навіть після закінчення ВНЗ та отримання диплому необхідність продовжувати освіту пояснюється тим, що людина прагне бути конкурентоспроможним спеціалістом у своїй галузі. Ця потреба виникає у зв’язку з постійним оновленням інформаційного простору, змінами технологій, курсами глобалізації та інтеграції світової економіки.

Динамізм сучасних суспільних перетворень викликає потребу у фахівцях, які вміють аналізувати мінливі соціально-економічні тенденції, приймати та реалізовувати нестандартні рішення у ситуації ринкової конкуренції, скасовувати стереотипізацію з виробничої та особистої сфер взаємодії. Держава повинна забезпечувати підготовку кваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці, професійного розвитку, освоєння та впровадження наукоємних та інформаційних технологій, конкурентноспроможних на ринку праці [3].

Для того щоб майбутній економіст зміг відповідати всім вищезазначеним вимогам, його треба навчити самостійно працювати. Для цього у ВНЗ необхідно організовувати та проводити СРС.

В процесі організації СРС у майбутніх економістів виникають певні труднощі (бар’єри), які в своїй роботі деякі вчені розглядають як деякий факт, який тяжко передбачити заздалегідь [5]. Але ми вважаємо, що при вивченні гуманітарних предметів в економічному ВНЗ також необхідно враховувати ці бар’єри, але не намагаючись їх усувати, тому що їх подолання може бути додатковим стимулом до навчання. Економіка має тенденцію бути рухливою, відтак економістам необхідно володіти ситуацією і реагувати на зміни та тенденції своєчасно, намагаючись уникнути помилок. Таким чином, кажучи про економічну освіту необхідно зазначити, що викладачам, які займаються підготовкою майбутніх економістів, також неможна ігнорувати пізнавальні бар’єри які виникають у студентів, навпаки, їм слід використовувати ці бар’єри. Як? Передусім залучаючи студентів, майбутніх економістів, до осмислення їхніх помилок, які вже були зроблені раніше або

потенційно можливі. Студенти вчаться виявляти та критично аналізувати свої помилки, а викладач реально та цілеспрямовано готує їх до майбутньої професійній діяльності. Так значно збільшуються оцінні та рефлексивні можливості майбутніх економістів, які необхідні для уміння вибору стратегії та оптимального шляху досягнення результату.

Ми вважаємо, що для перевірки результатів СРС на предметах гуманітарних дисциплін необхідно організовувати так звану *оцінно-рефлексивну діяльність*, яка надає змогу оцінити роботу студентів.

Необхідно звернути увагу на те, що існує різниця між термінами «оцінка» та «відмітка», які дуже часто підміняють одне іншим. *Оцінка* — це особистісний процес відображення образу речей і явищ світу, знання про них [1], в в*ідмітка* — числовий або буквений аналог оцінки, що має декілька рангових значень [4].

З цих позицій *оцінна діяльність* — це процес порівняння існуючого рівня навчальних досягнень тих, хто навчається, з еталоном, що представлений навчальною програмою [4]. Більш детально поняття «*діяльність*», погоджуючись з М. Забродським, ми розуміємо як специфічну людську, регульовану свідомістю активність, зумовлену потребами і спрямовану на пізнання та перетворення зовнішнього світу людини; фізичну та психологічну форму активності суб'єкта; мотивований процес досягнення усвідомлено поставленої мети з використанням тих чи інших засобів та прийомів для її досягнення [2].

Ми також згодні з тим, що дуже важливо заздалегідь повідомляти студентам очікувані результати, показники (критерії) оцінювання, мету оцінювання, конкретні стратегії (методики) оцінки, а також шкалу оцінювання. Це допоможе студентам виконувати роботу свідомо та самостійно оцінювати отриманні поточні знання і навички. Під *самооцінкою* ми розуміємо оцінювання себе, своїх можливостей, якостей, місця серед інших людей, досягнутих результатів у різноманітних сферах життя, в тому числі професійній діяльності, взаємин з людьми [1].

Поняття *оцінно-рефлексивної діяльності* в психології та педагогіці розглядається як специфічна форма людської діяльності, що постійно розвивається, виникає одночасно з людиною та має для неї життєво важливе значення. Поняття оцінної діяльності можна визначити як активну взаємодію людини з оточенням, що спрямована на з'ясування її якісної неоднорідності з точки зору присутності або відсутності в неї життєво важливих цінностей, а також вибір цінностей, які є найбільш актуальними для людини. Це поняття базується на понятті рефлексії, мета якої полягає в уточнені людиною своїх знань та з'ясуванні нею основи своїх знань, а також в з'ясуванні походження тих чи інших знань [5, 125].

Така оцінно-рефлексивна діяльність організується викладачем. Проведений аналіз літератури з урахуванням видів педагогічної діяльності за І. Харламовим дав нам змогу класифікувати оцінно-рефлексивну діяльність викладача за такими типами:

1) ситуаційний;
2) ретроспективний;
3) поточний;
4) перспективний.

Так, ситуаційний тип містить діагностичний, організаційний, комунікативно- стимулюючий, аналітико-оцінювальний види педагогічної оцінно-рефлексивної діяльності викладача. Ретроспективний-організаційний та інформаційно-роз'яснювальний види. Поточний тип включає орієнтаційно-прогностичний, конструктивно-проектувальний, організаційний, комунікативно-стимулюючий, аналітико-оцінювальний та пошуково-творчий види. Перспективний тип враховує організаційний, інформаційно-роз'яснювальний, комунікативно-стимулюючий, аналітико-оцінювальний та орієнтаційно-прогностичний види педагогічної діяльності.

Ситуаційний тип оцінно-рефлексивної діяльності надає змогу викладачу оцінити діяльність студента у певній ситуації, за певних обставин, ретроспективний — проаналізувати попередні дії студента й оцінити навчальну поведінку та відчути «настрій» його щодо процесу навчання. Такий аналіз дає змогу викладачу більш ефективно спланувати подальший процес навчання, враховуючи «настрій» студента. Поточний тип оцінно-рефлексивної діяльності надає змогу оцінити поточну діяльність студента, його вміння та навички на момент оцінки та спланувати перспективний тип, при якому викладач заздалегідь передбачає, відчуває та оцінює майбутні можливі дії студента, перспективу вмінь та навичок й те, якими шляхами студент їх

буде розвивати. Отже, викладач відіграє роль куратора-тьютора навчального процесу; він оцінює, аналізує, планує майбутні вміння та навички студента, вирішує оптимальні шляхи їх набуття, в тому числі навички самооцінки.

Ми вважаємо, що будь-яка самооцінка базується на рефлексії. Особливо якщо ураховувати думку науковців, що сьогодні викладач з носія знань перетворюється на «поводиря» майбутніх економістів у світовому інформаційному просторі.

Поняття ***рефлексія***, погоджуючись з А. Семеновою [6], *ми визначаємо як розуміння людиною самої себе, усвідомлення і оцінку своїх дій і вчинків; самопізнання у вигляді роздумів над власними переживаннями, відчуттями і думками.*

Ми також вважаємо, що рефлексія, як здатність до самопізнання та самоаналізу власної внутрішньої психічної діяльності, психічних якостей і станів, є однією з найважливіших характеристик суб'єктності особистості, адже вона визначає повноту її самоінтеграції та самореалізації як неповторної цілісності.

Отже, спеціалісти, які мають справу з економікою, мають бути рефлексивними, їх діяльність змушує їх до цього. Тому одним із важливих завдань економічної освіти, на нашу думку, є формування навичок **оціно-рефлексивної самостійності економістів**. Під цим поняттям ми розуміємо здібність особистості до самостійного оцінювання та чуттєвого усвідомлення власних реальних можливостей, поточних дій та досягнень професійного напрямку, а також своїх відносин із соціальним світом, які базуються на урахуванні пізнавальних бар'єрів, що виявляються у діяльності з метою знаходження оптимальних способів вирішення економічних завдань.

Специфіка організації СРС на заняттях з гуманітарних дисциплін в економічних ВНЗ полягає в урахуванні пізнавальних бар'єрів і спрямовується на формування оцінно-рефлексивної самостійності майбутнього економіста, яке можливе на предметах гуманітарного курсу незалежно від того, є вони профілюючими чи ні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Єрмакова С. С. Формування професійно-педагогічних цінностей у майбутніх учителів початкових класів: Дис. ...канд. пед. наук. — Одеса: ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2003. — 224 с.
2. Заброцький М. М. Педагогічна психологія: Курс лекцій. — К.: МАУП, 2002.
3. Концепція розвитку економічної освіти в Україні: Затверджено колегією Міністерства освіти і науки України, 4 грудня 2003 р. Національна Доктрина розвитку освіти в Україні. — К.: Райдуга, 2001. — 54 с.
4. Курлянд З. Н. Педагогічний процес як система / Педагогіка. Навч. посібник. — Одеса: ПДПУ, 2001. — С. 45–49.
5. Попков В. А., Коржуев А. В. Дидактика высшей школы. — 2-е узд., М.: Академія, 2004. — 192 с.
6. Семенова А. В. Розвиток професійної компетентності фахівців засобами парадигмального моделювання (інтерактивний тренінг). Навч.-метод. посібник. — Одеса, 2006. – 130 с.
7. http://en.wikipedia.org/wiki/Social_sciences

Євгенія ІВАНЧЕНКО

ВИКОРИСТАННЯ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ

У статті висвітлені педагогічні умови формування професійної мобільності майбутніх економістів. Обґрунтований вибір використання міжпредметних зв'язків у процесі навчання майбутніх економістів як педагогічної умови ефективного формування професійної мобільності.

Протиріччя між тенденціями розвитку української економіки перехідного періоду та готовністю молодих фахівців прийняти нові форми економічної поведінки, а саме: потребами ринку праці і пропозицією системи підготовки кадрів, соціально-економічними умовами в державі й існуючою системою навчання, впровадженням безперервної освіти та небажанням роботодавців відривати фахівців від робочих місць тощо обумовило *актуальність* звернення до проблеми формування професійної мобільності майбутніх фахівців, зокрема економістів.

Аналіз наукових джерел засвідчив відсутність досліджень стосовно педагогічних умов формування *професійної мобільності майбутніх економістів*, під якою ми розуміємо

інтегровану якість особистості, що проявляється у здатності успішно переключатись на іншу діяльність або змінювати види діяльності у сфері економіки та фінансів із залученням правової сфери; вмінні ефективно використовувати систему узагальнених професійних прийомів для виконання будь-яких завдань у згаданих сферах та порівняно легко переходити від одного виду діяльності до іншого, згідно з аналізом економічної та соціальної ситуації у державі; володінні високим рівнем узагальнених професійних знань, досвідом їх вдосконалення та самостійного оволодіння; готовності до оперативного відбору та реалізації оптимальних способів виконання завдань у галузі економіки та фінансів, спираючись на передові світові тенденції; орієнтації в кон'юнктурі ринку праці [1].

Водночас проведений аналіз дозволив виокремити такі педагогічні умови формування професійної мобільності майбутніх економістів: створення позитивної мотиваційної настанови на професійну мобільність при особистісно орієнтованому навчанні; використання міжпредметних зв'язків у процесі навчання майбутніх економістів; застосування сучасних інформаційних технологій для навчання студентів засобам вирішення професійних завдань.

Метою статті є обґрунтування умови щодо використання міжпредметних зв'язків у процесі навчання майбутніх економістів як педагогічної умови продуктивного формування в них професійної мобільності.

Формування професійної мобільності майбутніх економістів дуже тісно пов'язане з інтеграцією знань, використанням міжпредметних зв'язків, під якими ми розуміємо, поділяючи думку В. Стасюк, логічні зв'язки між навчальними дисциплінами, що сприяють формуванню цілісного уявлення про явища природи, допомагають використовувати власні знання щодо вивчення різних навчальних предметів. Саме міжпредметні зв'язки сприяють інтенсифікації навчально-виховного процесу, більш об'ємному сприйняттю інформації тому їх використання у процесі навчання — одна з важливих умов формування професійної мобільності майбутніх економістів. Процес навчання є синтезом, міжпредметною інтеграцією предметів загальноосвітнього та професійного циклів.

Н. Черкесзаде, визнаючи міжпредметні зв'язки як дидактичну умову, підкреслює, що при правильній дії вони не тільки сприяють систематизації процесу навчання і підвищенню міцності засвоєння знань студентами, а й обумовлюють посилення пізнавального інтересу до навчання і водночас залучають до наукових понять щодо законів природи, ідей та теорій. Як наслідок, знання стають конкретними, та й узагальненими, що дає майбутнім фахівцям можливість переносити ці знання в нові ситуації і застосовувати їх на практиці [2].

На нашу думку, використання міжпредметних зв'язків дає можливість формування у студента цілісної уяви про проблему, дозволяє перейти від ізольованого розглядання різноманітних явищ та процесів до їх взаємопов'язаного комплексного вивчення.

Реалізуючи принцип міжпредметності, ми актуалізуємо опорні знання з інших предметів, здійснюємо спадкоємні, супутні або перспективні зв'язки на рівні загальних фактів, понять, законів, теорій, ідей. Засоби здійснення таких зв'язків можуть бути різними і відповідно змінюється характер навчально-пізнавальної діяльності студентів на заняттях з реалізації міжпредметних зв'язків (від репродуктивної до пошукової та творчої).

С. Батишев, підтримуючи положення теорії групування взаємозв'язків за трьома видами, які відповідають трьом видам міжнаукової взаємодії, визначив такі види взаємозв'язків:

– вивчення одного й того ж об'єкта в різних навчальних дисциплінах (йдеться про синхронізацію вивчення питань, спільних для різних предметів, подолання суперечностей між часом їх вивчення та логікою, всебічне вивчення предметів і явищ, пізнання їх взаємозв'язків);
– використання одного й того ж наукового методу в різних навчальних дисциплінах;
– використання однієї і тієї ж теорії (закону) в різних навчальних дисциплінах [3, 158–159].

В. Стасюк зауважує, що успіх у здійсненні міжпредметних зв'язків залежить від налагодженої роботи всього педагогічного колективу, від єдиних вимог і стиля викладу різних навчальних предметів. Авторка конкретизує основні напрямки у здійснені міжпредметних зв'язків, а саме:

– узгодженість за часом вивчення різних дисциплін, щоб вивчення одних з них сприяло підготовці до вивчення інших;

- ліквідація дублювання під час вивчення таких самих питань на заняттях суміжних дисциплін;
- показ спільності методів дослідження, які використовуються в різних галузях науки, та розкриття їх специфіки;
- розкриття взаємозв'язку явищ, що вивчаються на різних предметах, показ єдності матеріального світу [4, 54].

Зіставлення точок зору науковців засвідчило, що в них багато спільного. Отже, здійснювати міжпредметні зв'язки ми пропонуємо в таких напрямках:

- залучення знань студентів, яких вони набули в загальноосвітній школі;
- залучення знань з практики роботи за фахом, який опановують студенти;
- використання технічних засобів;
- інформація студентів з досягнень науки та техніки;
- складання завдань і практичних робіт з виробничим змістом;
- використання проблемного навчання;
- розробка міжпредметних зв'язків у перспективно-тематичному плануванні.

Методи викладання, які стимулюють самостійну діяльність у розумовій та професійній праці, що використовуються за міжпредметних зв'язків, сприяють розвитку загальних і професійних здібностей та забезпечують виховання якостей, необхідних професійно мобільному фахівцеві.

До методичних прийомів, які сприяють узагальненню і систематизації знань студентів з різних навчальних предметів, можна віднести:

- включення у викладання викладача потрібного навчального матеріалу іншого предмета;
- бесіди з відтворенням знань із подібного кола проблем іншого предмета;
- робота з наочними посібниками, демонстрація кіно- та відео фрагментів з інших предметів;
- розв'язання кросвордів міжпредметного змісту;
- повідомлення студентів за матеріалами, які можуть бути залучені з іншого предмета, для кращого розуміння проблем, що розглядаються;
- написання міжпредметних творів;
- робота на занятті з посібниками кількох предметів, що пов'язані між собою;
- проведення міжпредметних диспутів, ділових ігор;
- уроки-роздуми, які дають можливість активізувати студентів різних рівнів підготовки.

У ході вивчення курсу економіки викладач має можливість цілеспрямовано встановлювати й реалізовувати міжпредметні зв'язки з різними освітніми галузями. Ю. Бабанський підкреслював у зв'язку з цим, що посилення взаємозв'язків навчального матеріалу дозволяє формувати міжпредметне мислення, орієнтоване на засвоєння цілісної картини світу [5].

Випускники повинні володіти необхідними функціональними знаннями, професійним мисленням, спеціальними вміннями та навичками, керуватись у своїй професійній поведінці демократичними і гуманістичними цінностями, затверджувати й захищати ідеї правової держави, постійно перебувати у процесі творчого пошуку та саморозвитку.

Важливо при встановленні міжпредметних зв'язків визначити ступінь засвоєння суміжного матеріалу інших дисциплін, виокремити із взаємопов'язаного матеріалу спільну частину, визначити конкретні питання для вивчення кожним викладачем. Бажано уникнути дублювання, але водночас, спираючись на вивчений матеріал, підвищити знання студентів шляхом виявлення у процесі заняття їх слабких знань з цього питання. Необхідно провести поєднання окремих дисциплін. Кожен викладач має визначити необхідний рівень знань з вивчених раніше дисциплін і на початку курсу перевірити наявність цього рівня у студентів. Обов'язковим є інформування студентів про ті розділи з інших курсів, які їм необхідно повторити перед початком вивчення нової дисципліни.

Міжпредметні зв'язки, на думку Л. Стрєлкової, поглиблюються та вдосконалюються внаслідок взаємовідвідувань занять [6]. Викладачі загальноосвітнього циклу, відвідуючи заняття фахового циклу, можуть контролювати ступінь засвоєння матеріалу, що вивчили, і здатність студентів його використовувати.

Встановленню зв'язків між окремими предметами спеціальних дисциплін сприяє вирішення виробничих завдань. Реалізація ідеї «взаємопроникнення» дисциплін одна в одну націлює тих, кого навчають, на «наскрізне» застосування знань, умінь та навичок, яких вони набули під час вивчення інших предметів, сприяє формуванню цілісного світогляду майбутніх фахівців, активізує їх мислення, покращує методологічну основу.

На підставі аналізу літератури, тривалих спостережень ми дійшли висновку, що основною формою занять, яка сприяє реалізації й усвідомленню міжпредметних зв'язків, є інтегровані заняття. Я. Собко та С. Гончаренко наголошують, що на сучасному етапі це обумовлено потребою вироблення в учнів умінь знаходити аналогії у віддалених явищах і процесах, переносити набуті знання, вміння й навички в нові ситуації, особливо з навчальних — у практичні [7].

За цієї умови формування вертикальної професійної мобільності відбувається в таких напрямках:

- створення у студентів цілісної картини світу;
- налаштованість на безперервну освіту для подальшого кар'єрного зростання.

Формування горизонтальної професійної мобільності відбувається в таких напрямках:

- посилення дослідницької складової теоретичної підготовки студентів через впровадження нових видів міжпредметних завдань;
- постійне узгодження досвіду студента з науковим змістом завдань;
- введення знань про засоби виконання навчальних дій, виокремлюючи загальнологічні та специфічні;
- формування «надпрофесійних» знань.

Перспективи подальшого дослідження ми бачимо у вивченні впливу зазначеної умови на формування професійної мобільності майбутніх економістів та з'ясуванні обставин використання її як педагогічної умови формування зазначеної якості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Іванченко Є. А. Формування професійної мобільності майбутніх економістів у процесі навчання у вищих навчальних закладах: Дис. ... канд. пед. наук. — Одеса, 2005. — 262 с.
2. Федорова В. Н., Кирюшкин Д. М. Межпредметные связи. — М.: Педагогика, 1998. — 120 с.
3. Профессиональная педагогика: Учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям / Под ред. С. Я. Батышева. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Профессиональное образование, 1999. — 904 с.
4. Стасюк В. Д. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх економістів у комплексі «школа — вищий заклад освіти»: Дис. ... канд. пед. наук. — Одеса, 2003. — 280 с.
5. Протасович Г. М. Реализация межпредметных связей // Специалист. — 2002. — № 10. — С. 17.
6. Стрелкова Л. Ю. Реализация межпредметных связей // Специалист. — 2003. — № 3. — С. 13–14.
7. Гончаренко С. У., Собко Я. М. Дидактичні основи побудови інтегрованих курсів за структурою «Загальноосвітній спеціальний предмет» у ПТУ // Педагогіка і психологія. — 1997. — № 4. — С. 57–67.

Наталія ЗАХАРЧЕНКО

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ТА ПРАКТИКА ЗАСТОСУВАННЯ ДІЛОВИХ ІГОР У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ І ПІДГОТОВЦІ ЕКОНОМІСТІВ

Дана стаття присвячена теорії застосування ділових ігор у навчально-виховному процесі. У статті охарактеризовано психолого-педагогічні основи та практика застосування ділових ігор у професійній діяльності з підготовки майбутніх економістів.

Кардинальні зміни соціально-економічних орієнтирів подальшого розвитку України зумовлюють необхідність модернізації змісту, засобів і методів здійснення економічної освіти. Ефективність підготовки майбутніх економістів залежить від багатьох чинників, серед яких, на нашу думку, важливе значення має впровадження в навчальний процес активних методів навчання, зокрема ділових ігор.

Дослідження теорії і практики впровадження ділових ігор у навчальний процес показує, що вони є активним методом навчання, найбільш близьким до реальної майбутньої професійної

діяльності студентів. Перевага ділових ігор полягає в тому, що, будучи моделлю реальної діяльності, вони одночасно дають можливість значно скоротити операційний цикл і тим самим продемонструвати учасникам, до яких кінцевих результатів призведуть їхні рішення і дії. Ділові ігри бувають як глобальними (керування компанією), так і локальними (проведення переговорів, підготовка бізнес-плану, звіту тощо). Використання цього методу дозволяє майбутнім фахівцям виконувати різні професійні функції і за рахунок цього розширити власні уявлення про організацію і взаємини її співробітників.

Проблеми розробки, впровадження і використання ділових ігор у навчально-виховному процесі висвітлені в працях Н. Борисової, А. Вербицького, О. Дубинчук, Д. Ельконіна, О. Леонтьєва, В. Рибальського, В. Ткаченко, Е. Ханіної та інших науковців. Вони наголошують на тому, що на сучасному етапі ділові ігри є одним із найдієвіших засобів набуття професійних знань, умінь і навичок. Такі висновки підтверджують і практики. Так, викладачі Національної академії державної податкової служби України стверджують, що «студенти проявляють до ігор підвищений інтерес, оскільки завдяки діловим іграм створюються умови, які сприяють мимовільному засвоєнню матеріалу» [4, 161].

Метою статті є охарактеризувати психолого-педагогічні основи та висвітлити практику застосування ділових ігор у професійній діяльності з підготовки майбутніх економістів.

Розглядаючи питання про цілі конструювання і застосування ділових ігор, варто вказати на три головні напрями:

1) дослідження в галузі економіки, управління тощо;

2) навчання, підготовка і перепідготовка керівних кадрів;

3) професійний відбір, атестація кадрів.

Варто зазначити, що ефективність ділових ігор проявляється не лише в підготовці майбутніх економістів, а й під час безпосереднього використання на практиці. Звернемо увагу на наступний аспект ігрового навчання. Часто буває непросто зрозуміти, чи зуміє фахівець, який добре працював на своїй невеликій ділянці, керувати колективом або взяти під свою відповідальність набагато більшу кількість людей, ніж колись. Гра є своєрідним лакмусовим папірцем, що показує, наскільки розвинені в людині такі якості, як швидка навченість, системність мислення, вміння аналізувати інформацію, вміння працювати в колективі і відстоювати свої рішення. Її результати можуть розглядатися як один з важливих чинників під час вирішення питання про призначення співробітника на керівну посаду.

На практиці ігри, зазвичай, поділяють на ділові та інноваційні, які використовують в організаціях та підприємницьких структурах для вирішення конкретних проблем. Ділова гра допомагає у вирішенні вузького класу завдань; рішення в ній, як правило, передбачувані. Гра може доповнюватися новими даними, коригуватися, використовуватися для вихідних завдань в інших галузях, проте для розвитку закрита через жорсткість своєї структури. Має певні правила, що їх повинні дотримуватися гравці, а це рольові розпорядження, правила роботи з інформацією, жорсткі обмеження на дозволені дії, припущення щодо імітованих систем тощо. Навчальна функція ділової гри полягає у виробленні навичок дій у стандартних ситуаціях, які можливі в реальному житті.

Основні відмінності ділових ігор від інноваційних

Ділові ігри	**Інноваційні ігри**
жорсткі (щодо вимог виконання правил, ролей) потребують чимало цифрової інформації	нежорсткі, вільні, не потребують невідомої учасникам інформації (кожен ознайомлений з проблемою, яка вирішується)
орієнтовані на раціональні дії учасників	орієнтовані на особисте, емоційне включення учасників
закриті (для розвитку) рішення, передбачувані	відкриті для самостійного розвитку рішення непередбачувані
орієнтовані на вироблення навичок дій у стандартних ситуаціях	розвиваються, орієнтовані на вироблення навичок у нестандартних ситуаціях

До інноваційно-ділової гри вдаються, коли вирішення тих чи інших питань ускладнене, а кінцевий результат непередбачуваний, тому стоїть завдання розробити щось нове. Гра надає більшого простору для творчості, і будь-які перешкоди, які створюють самі ж учасники

процесу, використовуються як фактори, що сприяють розвиткові. Така модель не має чітко окресленої структури і постійно змінюється. Втім, інноваційно-ділова гра потребує постійної уваги ігротехніка (людини, яка контролює процес гри), аби під час дискусії не втратити головної ідеї заходу. Ще один важливий нюанс, який відрізняє ділові ігри від інноваційних: під час останніх якщо і відпрацьовуються якісь навички, то це навички організації власної поведінки в нестандартних ситуаціях.

На практиці ділові ігри інколи поєднують з тренінгами і навіть ототожнюють ці два поняття. Але тренінги — це активний спосіб навчання, в основі якого — принцип взаємодії в малих групах: до 12 осіб. Ігри також навчають, але їх насамперед проводять, щоб вирішити якусь певну проблему з урахуванням думок усіх сторін, що беруть у цьому участь. Ділові ігри економістів проводяться в позавиробничій обстановці, де забезпечується безперервна взаємодія учасників.

Завданнями ділових ігор в таких умовах є:

– тісніше знайомство головних осіб і їхня взаємодія;

– постановка спільного завдання, що є формулюванням основного конфлікту;

– тренінг командних методів колективного мислення і прийняття рішень;

– оцінка і добір лідерів, побудова планів індивідуальної роботи з ними;

– вироблення загальних поглядів на проблеми підприємства і способи їхнього вирішення;

– ігрове прооблення рішень, вироблених у діловій грі;

– висування надихаючої мети;

– прийняття плану її досягнення;

– колективне зобов’язання досягнення мети;

– обговорення з вищим керівництвом розроблених рішень і планів.

Ділова гра займає від 3 до 5 днів і проводиться, зазвичай, через 7–14 днів після закінчення експрес-аналізу організації.

Аналіз практики впровадження ділових ігор у підготовці економістів показує, що досвід їхнього застосування розрізнений, багато в чому має емпіричний характер, що ускладнює впровадження та поширення ігор в інтересах ефективної і всебічної підготовки економістів. Разом з тим, у практиці економічних ВНЗ відзначаються наступні тенденції: по-перше, елементи ігор сполучаться з традиційними методами навчання; по-друге, проводяться комплекси дидактичних ігор протягом одного-двох занять з визначеної теми відповідно до заздалегідь визначених дидактичних цілей; проводяться й тривалі за часом ігри на базі спеціально обладнаних ігроцентрів (навчальні фірми).

Проте аналіз стану практики навчання в економічних ВНЗ показує, що переважають все-таки перші дві тенденції. Викладачі пояснюють це недостатністю своїх методичних знань, необхідністю суворо дотримуватися предметно-тематичних планів і навчальних програм. Оскільки заняття плануються окремо кожним викладачем, найчастіше застосовуються ігрові технології, реалізовані на одному-двох заняттях, у співвідношенні ігрових прийомів як елементів навчання в групах, що навчаються з метою формування їхніх конкретних (предметних) умінь і способів діяльності, важливих для майбутньої діяльності фахівця.

Отже, проаналізувавши різні підходи до характеристики сутності ділової гри, можна стверджувати, що її відрізняють наступні риси. По-перше, це особливий вид діяльності студентів, у якому наявні ігрові й навчальні цілі та завдання. По-друге, в ній спостерігається відповідність результату чітко поставленої педагогічної мети навчання — засвоєнню в процесі навчальної ігрової діяльності предметного змісту навчальної дисципліни й розвиткові конкретних умінь і навичок, включаючи професійні. По-третє, наявність у дидактичній грі правил, які відображають зміст гри, й цілковите самовладання змагальності, суперництва. Ділова гра як своєрідний вид діяльності, в процесі якої відбувається не тільки засвоєння предметного змісту, а й соціальної поведінки, дидактично корисна, передусім, творчим станом її учасників. З урахуванням цього наше робоче визначення ділової гри таке: ділова гра — це спеціально організована навчально-пізнавальна діяльність, у якій здобуваються знання, формуються способи, уміння, навички, розвиваються професійно значущі якості особистості шляхом активного включення студентів у соціально-комунікативну взаємодію в обстановці змагальності і творчого пошуку.

Спираючись на концепцію особистісно зорієнтованого навчання і можливості реалізації її в практиці вузівського навчання з урахуванням особливостей навчальних дисциплін і розвитку

професійно значущих якостей особистості, нами об'єктивно виокремлено чотири види дидактичних ігор: ситуаційно-пізнавальні, проектувально-дослідницькі, імітаційно-рольові та комплексні. При цьому ми вважаємо, що центральною ланкою в ігровій ситуації для суб'єкта, включеного в неї, є проблема. Вона «пов'язує пізнавальну діяльність людини з об'єктивною дійсністю (через ситуацію)» [7, 64]. Гравець, потрапляючи в ігрову навчальну ситуацію, зосереджується на тому завданні, яке стоїть перед ним і має бути вирішене під час гри. В процесі вирішення проблеми виникає пряме й опосередковане спілкування між гравцями, призначене для досягнення освітніх і виховних цілей. Таким чином, проблема, схована в грі, стимулює особистісну потребу в пізнанні, що, відповідно, спонукає граючого до актуалізації необхідних якостей особистості в постановці мети, а це відповідає проблемі, і, далі, до цілеспрямованої діяльності для вирішення проблеми. Проблема в цьому випадку ніби переводиться зі сфери потреби в сферу мети людської діяльності.

Дидактична цінність ситуаційно-пізнавальних ігор полягає в реалізації конкретних навчальних цілей із засвоєння предметних знань, а розвивальна і виховна — в розвитку на основі набутих знань таких гностичних якостей і інтелектуальних здібностей, як кмітливість, спритність, здатність до аналізу і синтезу, активність, контактність, самостійність.

Друга група ігор — це проектувально-дослідницькі, тобто ігри, спрямовані на вивчення проблеми і які потребують проектування процесу її рішення учасниками.

Імітаційно-рольові ігри — це такі ігри, в яких вирішення професійно спрямованої проблеми пов'язане з багатьма знаннями, уміннями і навичками майбутнього фахівця, його здатністю творчо мислити, приймати самостійні рішення в умовах моделювання майбутньої службової діяльності і виконання студентами певних ролей. Однією з функцій ігрового моделювання є пошук особистістю самостійного рішення в навчально-пізнавальній діяльності. Важливо враховувати, що на етапі первісного вузівського навчання доцільні наступні типи ігрового моделювання. По-перше, репрезентативне — із представленням найбільш значущих, сутнісних або характерних явищ і ситуацій професійної діяльності. По-друге, варіативне — з підбором варіанта виконання діяльності до вже наявного. По-третє, проблемне, орієнтоване на вивчення професійної діяльності при розв'язанні визначеного класу задач з наступним пошуком свого рішення стосовно конкретної проблемної ситуації. Нарешті, адаптивне моделювання, в якому використовується як основа відомий спосіб рішення задачі, але згодом цей спосіб адаптується до умов конкретної ситуації професійної діяльності [6, 92].

Становлять інтерес для вузівського навчання й організаційно-діяльнісні ігри (ОДІ), як новий вид ігрового моделювання, початок якому поклав Г. Щедровицький (1978 р.). Ігри цього класу — проблемно-ділові, проблемно-орієнтовані, апробаційно-пошукові й інноваційні — найчастіше використовують в управлінській діяльності під час вирішення складних соціально-виробничих завдань, коли потрібне об'єднання фахівців різних напрямів. Головна їхня відмінність у навчанні фахівців від інших — це тривалість: для реалізації ОДІ потрібно від декількох днів до 2–3 тижнів. Перевагою цього виду гри є те, що вона є комплексною. О. Анісімов справедливо характеризує ОДІ як цілісну одиницю гри нового типу, що сполучає всі процеси колективного саморозвитку і розвитку діяльності [1, 23].

У Дніпропетровському національному університеті широко впроваджується технологія case-study, що передбачає вивчення конкретної ситуації, котра стосується або теоретичних положень курсів, або діяльності галузі, в якій мають працювати майбутні фахівці [2, 320]. На заняттях студенти виступають у ролях аналітиків, експертів, спікерів тощо. Практики стверджують, що застосування рольової моделі прийняття рішень не лише прищеплює практичні навички з керування економічними процесами, а й підвищує культуру мислення, розвиває навички з відстоювання власної позиції, вчить враховувати віддалені перспективи будь-яких рішень та вчинків, формує навички проведення дискусій.

Аналіз багаторічної праці прихильників ділових ігор дозволяє нам зробити висновок, що за останні десятиліття є помітні досягнення у цій професійній підготовці. Чимало зроблено науковцями щодо розробки ділових ігор. При цьому всі типи ділових ігор розроблялись із урахуванням професійного спрямування, пошуків ефективних засобів розвитку індивідуальних якостей особистості.

Аналіз різних підходів щодо суті й особливостей ігор дозволив вченим виокремити їхні основні функції, до яких умовно віднесено виховні, гносеологічні, психологічні, соціологічні й

дидактичні. При цьому вони об'єднані однією ідеєю — навчальною, а це, на думку О. Семенової, дозволяє зробити акцент на дидактичному характері гри, підійти до розуміння ігрового методу з позицій системного аналізу [3, 204].

Професійне навчання студентів шляхом залучення їх до ділової гри потребує, на відміну від її застосування для інших вікових категорій, не лише засвоєння нової інформації, а насамперед активної діяльності, самостійного мислення, самостійності прийняття оптимального рішення. Це пояснюється тим, що в діловій грі, в якій беруть участь дорослі, чітко проявляється елемент свідомої організованості, продуктивної діяльності. Можна сказати, що тут особливу роль відіграють мотивація і цілепокладання. І, на відміну від дитячих дидактичних ігор, дорослі часто самі моделюють навчальні ігри, свідомо передбачаючи їхні навчальні цілі.

Ігри в системі професійної підготовки економістів мають дуже вмотивоване застосування. Будь-яка діяльність, що пов'язана з умовностями, є певною мірою грою. А гра в професійно-навчальній діяльності посідає особливе місце, оскільки її застосування створює умови для інтенсивного формування різноманітних професійних якостей. Крім того, одна і ця ж гра може виконувати кілька функцій:

1) навчальна функція — розвиток загальнонавчальних умінь і навичок та психологічних якостей, таких, як пам'ять, увага, сприйняття інформації тощо;

2) розважальна функція — створення доброзичливої атмосфери на заняттях;

3) комунікативна функція — об'єднання учасників, налагодження емоційних контактів;

4) релаксаційна функція — зняття емоційного напруження, зумовленого навантаженням на нервову систему під час інтенсивного навчання;

5) психотехнічна функція — формування навичок підготовки свого фізіологічного стану для більш ефективної професійної діяльності, перебудови психіки для засвоєння більших обсягів інформації тощо.

Творча ігрова діяльність майбутніх фахівців є важливим чинником впливу на формування професійного мовлення. З'являється необхідність організації такого професійного навчання, яке забезпечило б формування в студентів компонентів мовленнєвої творчості. Тому діяльність майбутнього фахівця спочатку повинна відбуватися в чітко заданій ситуації, що управляється і виступає своєрідним підготовчим етапом до реалізації мовленнєвих функцій, коли здійснюється трансформація сформованих умінь у грі в новій реальній ситуації. Таким підготовчим етапом у навчальному процесі може бути ділова гра.

Включення в навчальний процес ділових ігор, як показало наше дослідження, є ефективним засобом боротьби з формалізмом знань, засобом активізації навчальної діяльності студентів, розвитку їхніх пізнавальних інтересів. Найціннішою якістю ділових ігор є їхня можливість індивідуалізувати роботу на занятті, забезпечувати завдання, посильні кожному студенту, з урахуванням його розумових можливостей і максимально розвивати здібності кожного. Ділова гра має певні риси, що властиві і навчальній, і ігровій діяльності. Це пов'язано з її цільовою установкою на формування знань і умінь, орієнтування на почуття радості, піднесення духовних сил, мобілізацію уваги.

Дидактична гра сприяє реалізації виховних цілей, привчаючи майбутніх фахівців до відповідальності, а також формує в них, водночас з партнерськими відносинами, почуття внутрішньої волі, відчуття дружньої підтримки і прагнення до надання в разі потреби допомоги своєму партнерові, що сприяє зближенню учасників гри, поглиблює їхні взаємини. Розширюючи межі міжособистісних стосунків, ділова гра сприяє виникненню творчих зв'язків між студентами, а також робить об'єктивнішим процес самооцінки, підвищує об'єктивність в оцінці інших.

Крім того, ділова гра сприяє реалізації пізнавальних цілей, розвиває активність і самостійність студентів. В ігровій ситуації майбутні фахівці не лише виявляють максимум спритності, винахідливості, а й мобілізують усі свої знання, творчо підходять до виконання завдання.

Ділові ігри збагачують процес навчання, що зумовлено використанням різних видів навчальної діяльності. Крім того, завдяки їхньому використанню, у навчальний процес включаються нетрадиційні види діяльності, наприклад, організаційна, комунікативна й інші, що сприяє значному збагаченню процесу пізнання.

Під час ділової гри відбувається ламання психологічних стереотипів, нав'язаних звичною системою викладання, створюються широкі можливості творчого починання як у процесі

одержання комплексу практичних умінь і навичок, так і в усвідомленні необхідності введення інноваційних процесів у навчанні.

Особливо важливим є включення ділових ігор для стимуляції спілкування. Завдяки своїй розмаїтості вони дають можливість викладачам використовувати різні форми організації діяльності, що сприяє збільшенню рівня спілкування майбутніх фахівців. Ділова гра є колективним заходом, у якому взаємодіють кілька гравців, котрі приймають рішення в ситуаціях, наближених до реальних. Кожен гравець приймає певні рішення і може швидко одержати та проаналізувати результат, тим самим збагачуючи свій власний досвід. Ділова гра є одним з ефективних дієвих засобів у структурі професійної підготовки економістів. Вона організовується у вигляді розробки й захисту студентами проектів, у формі групового розв'язування задач з економічним змістом, бригадного виконання дослідницької роботи і тощо. На занятті моделюється діяльність певної установи з вирішення реальної для неї проблеми [5, 390].

Мова не йде про перетворення навчання в забаву. Навчання завжди було й залишиться одним із найскладніших різновидів розумової і фізичної праці, що є дуже напруженою. Однак система навчання не повинна бути виснажливою й принизливою. Авторитарна педагогіка робить студента пасивним, знижує навіть в обдарованого студента відсоток засвоюваності навчального матеріалу до нижньої планки пізнання, пригнічує його права і гідність, гасить творчі поривання й інтелектуальний зліт.

Ефективність впровадження в навчальний процес ділових ігор, як показують численні дослідження, залежить від низки умов і чинників, які можна розділити на три групи:

– соціально-педагогічні: чітке усвідомлення учасниками мети гри; дотримання законів, принципів і правил гри, адекватних вимогам економічно розвинутого суспільства; тісний зв'язок з навчальним матеріалом, максимальне спрямування його на практику; взаємозв'язок навчально-ігрової діяльності з економічними реаліями; цільовий вибір викладачем адекватних видів і форм організації ділових ігор з метою формування конкретних професійних навичок; здійснення диференційованого підходу до студентів з різним рівнем знань і різною мотивацією до участі в грі; надання викладачем своєчасної консультації, поради, допомоги з метою запобігання конфліктам та небажаним наслідкам;

– психолого-педагогічні: розвиток особистісних професійно-значущих якостей студентів; врахування індивідуальних особливостей, досвіду і знань студентів з метою максимального розвитку їхніх здібностей; максимальне забезпечення творчої самореалізації, самоствердження та самоорганізації студентів; залучення студентів до самооцінювання;

– організаційно-педагогічні: визначення викладачем змісту і цілей проведення навчально-ігрової діяльності; встановлення суб'єкт-суб'єктних відносин у грі, залучення суб'єктів у різні види ігор; ведення навчально-методичної документації; організація ігрової діяльності студентів на різних етапах реалізації гри; наявність загальної системи оцінювання процесу і результатів ділової гри; прозорість і доступність змісту завдань, умов і правил гри; повідомлення членам команд параметрів і критеріїв оцінювання; обов'язкове оцінювання найбільш важливих аспектів діяльності учасників.

За умови дотримання названих умов під час проведення ділових ігор можна поглибити знання з окремих навчальних дисциплін, розвивати культуру професійного мовлення майбутніх фахівців, формувати окремі професійні навички.

ЛІТЕРАТУРА

1. Анисимов О. С. Развивающие игры и игротехника. — Новгород, 1989. — 177 с.
2. Бойцун Н. Е., Момот В. Е. Досвід застосування case-study у викладанні дисциплін економічного та менеджерського циклу // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: Збірник наукових праць / За ред. Л. Л. Товажнянського та О. Г. Романовського. У двох частинах. — Ч. 2. — Харків: НТУ «ХПІ», 2002. — 432 с.
3. Игры-обучение, тренинг, досуг / Под ред. В. В. Петрусинского. — М.: Высшая школа, 1994. — 368 с.
4. Онучак Л. Використання активних методів навчання іноземних мов у підготовці майбутніх фахівців у сфері економічної діяльності // Освіта як фактор забезпечення стабільності сучасного суспільства: Матеріали міжнародної наук.-практ. конференції. — Тернопіль, 2004. — 236 с.
5. Практикум по дидактике и методикам обучения / А. В. Хуторской. — СПб.: Питер, 2004. — 541 с.
6. Сластёнин В. А., Подымова Л. С. Педагогика: инновационная деятельность. — М.: «Магистр», 1997. — 224 с.

7. Уман А. И. Технологический подход к обучению: теоретические основы. — Москва. — Орёл, 1997. — 208 с.

Юлія МАРЧЕНКО

УМІННЯ АКТИВНОГО СЛУХАННЯ ЯК СКЛАДОВА КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ЮРИСТА

В статті визначаються структурні компоненти комунікативної компетентності майбутніх юристів, яка складається з двох підструктур — юридичної та психолого-педагогічної. Уточнюється сутність уміння активного слухання необхідної складової професійної діяльності майбутніх юристів. Визначене поняття «уміння активного слухання» допомагає спрямувати зусилля на послідовне та ефективне керування процесом впливу на різні об'єкти професійної діяльності.

В українському суспільстві все активніше відбуваються трансформаційні процеси, спрямовані на інтеграцію з європейським освітнім та професійним простором, що призводять до зміни вимог, які пред'являються до працівника органів внутрішніх справ. В умовах сьогодення головною ознакою юриста має стати ефективність його праці, важливою та невід'ємною складовою якої є готовність його до професійного спілкування, тобто комунікативна компетентність. 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 свідчить, що в сучасній науці накопичено чималий обсяг доробок, які присвячені дослідженню проблем процесу спілкування загалом та комунікативної компетентності зокрема. Проблеми сутності і структури спілкування розглядають Г. Андреєва, В. Давидов, А. Лобанов, Л. Петровська, А. Петровський; педагогічному спілкуванню приділяють увагу О. Бодальов, В. Кан-Калік, Я. Коломінський, О. Леонтьєв; проблеми культури спілкування юристів висвітлюють О. Бандурка, В. Васильєв, В. Романов, Ю. Чуфаровський.

Разом з цим питання структурних компонентів комунікативної компетентності юристів розроблені недостатньо повно та однозначно, що зумовило *актуальність* 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 ВНЗ.

Відповідно до визначеної мети нами поставлені такі завдання:

1) визначити структурні компоненти комунікативної компетентності майбутніх юристів;

2) уточнити наукові уявлення про сутність активного слухання;

3) показати необхідність і доцільність розвитку для майбутніх юристів уміння активно слухати як складової комунікативної компетентності.

Комунікативна компетентність — це складна інтегративна якість особистості, що характеризує рівень володіння знаннями та вміннями у сфері спілкування. У контексті особливостей юридичної діяльності комунікативна компетентність майбутніх юристів розглядається нами як єдність двох взаємопов'язаних, але якісно своєрідних підструктур — юридичної та психолого-педагогічної. Оскільки комунікативну компетентність майбутнього юриста ми розглядаємо як обізнаність, кваліфікованість у спілкуванні, то, відповідно до найбільш узагальненої моделі структури спілкування, у комунікативній компетентності юриста визначаємо три складові: мотиваційний, поведінковий та пізнавальний компоненти [5, 54].

Юридична підструктура включає в себе *мотиваційно-ціннісний компонент*, у якому виділяються: установки, професійні орієнтації юриста, що визначають спрямованість його спілкування, вибір тих чи інших способів взаємодії із співробітниками, клієнтами, іншими учасниками правовідносин.

Психолого-педагогічна підструктура охоплює способи сприйняття та організації професійної взаємодії з учасниками юридичних відносин, вербальні та невербальні засоби спілкування, прийоми впливу на учасників спілкування, тобто *поведінковий* та *пізнавальний компоненти*. У поведінковому компоненті нами виокремлюються *комунікативні здібності* та

комунікативні уміння, а в пізнавальному компоненті — *комунікативні знання*, адекватні комунікативним завданням і достатні для їх вирішення, які загалом характеризують комунікативну компетентність людини [8, 73].

Усі складові психолого-педагогічної та юридичної підструктур комунікативної компетентності взаємопов'язані, взаємообумовлені і характеризують здатність юриста встановлювати міжособистісні (психологічні) контакти із різними учасниками спілкування (рис. 1).

Рис. 1 Структурні компоненти комунікативної компетентності юриста.

У складі комунікативних умінь О. Сидоренко визначає:

- уміння вступати в контакт;
- уміння ставити питання;
- уміння вести «малу розмову»;
- уміння стимулювати партнера до з'ясування його позиції, пропозиції тощо;
- уміння почути і зрозуміти те, що мав на увазі партнер;
- уміння сприйняти і зрозуміти те, що партнер не в змозі був висловити;
- уміння передати партнеру, що його почули і зрозуміли;
- уміння вирівнювати емоційне напруження у бесіді [8, 81].

У контекстному полі нашого дослідження особливий інтерес становить 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». І. Атватер вперше найбільш повно обґрунтував необхідність уважного слухання для ефективного спілкування: «Дуже часто ми не виявляємо достатньої активності, щоб зрозуміти того, хто говорить» [1, 21]. Він характеризує *активне* або *рефлексивне слухання* як процес, у якому той, хто слухає, ділить відповідальність за спілкування з тим, хто говорить, оскільки «більш активно використовує словесну форму для підтвердження розуміння повідомлення свого співрозмовника» [1, 42]. Саме «слухати» на відміну від «чути» є активним процесом, оскільки вимагає певних навичок, які можна і необхідно виробляти і розвивати. Прийомами активного слухання, згідно з І. Атватером, є з'ясування, перефразування, відображення почуттів, резюмування. На його думку:

- з'ясування — це звернення до того, хто говорить, за уточненнями;
- перефразування — це формулювання однієї і тієї ж думки інакше;
- відображення почуттів — акцент робиться на відображенні тим, хто слухає, почуттів того, хто говорить, його установок та емоційного стану;
- резюмування — це підбиття підсумків щодо основних ідей та почуттів того, хто говорить, яке допомагає поєднати фрагменти розмови у смислову єдність [1, 45–50].

Американські дослідники Р. Вердербер та К. Вердербер складовими процесу активного слухання вважають:

- зосередження — перцептивний процес відбору та концентрації на конкретних стимулах з великої кількості стимулів, які досягають наших органів почуттів;

- розуміння — точна розшифровка повідомлення шляхом присвоєння йому правильного значення;
- запам'ятовування — здатність зберігати інформацію та відтворювати її, коли це необхідно;
- критичний аналіз — процес визначення правдивості, достовірності або вірогідності наданої інформації;
- реагування — допомога людині щодо більш позитивного сприйняття себе і своєї поведінки [3, 89].

А. Реан 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 лише почуті, а й правильно інтерпретовані [7, 448].

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

Рівень А — суб'єкт вставляє у монолог партнера стверджувальні вигуки («Так»), які свідчать про увагу до його думки.

Рівень В — більш складний рівень активного слухання: перефразування, резюмування, суб'єкт може підсумувати почуте («Отже, наскільки я зрозумів, Ваша основна думка...»). Якщо розуміння виявиться неповним або неточним, особа, котра говорить, повернеться до своїх висловлювань і перефразує їх більш однозначно. Сюди ж можна віднести і прийом уточнюючих питань, які спрямовані на те, щоб зробити основну думку співрозмовника ясною, очевидною. Дослідженнями з психології каузальної атрибуції встановлено, що найчастіше людина не пізнає істинні причини дій співрозмовника, а приписує йому те, що їй самій здається найбільш логічним.

Рівень С — розвиток ідей, взятих у партнера зі спілкування: почуте буде сприйнято творчо і не лише перефразовано, а й якось змінено і доповнено («Якщо враховувати Ваші слова, то ...») [7, 450].

Отже, уміння активного слухання, на нашу думку, це — здатність виявляти постійну зацікавленість у тому, що говорить співрозмовник, за допомогою *вербальних (*уточнення, перефразування, резюмування) та *фізичних* (візуальний контакт, використання певних поз і жестів, здатність запам'ятовувати, інтерпретувати та критично аналізувати інформацію, яку надає партнер) *прийомів* з метою адекватного реагування на отримані дані та вирішення слухачем своїх професійних завдань.

О. Сидоренко порівнює активне (рефлексивне) та пасивне (нерефлексивне) слухання: «Активне слухання спрямоване на формулювання та вирішення комунікативних завдань, тоді, як пасивне слухання — це зміна станів у процесі впливу комунікативних стимулів» [8, 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 потік власних асоціацій під впливом того, що вловила власна увага.
Спроби утримувати надмірно багатослівного партнера або партнера, що постійно відволікається у межах 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.

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 дійсно важливе у справі, якщо юрист буде терпляче очікувати, коли розмова повернеться у потрібне йому русло. Активне слухання допомагає зосередитися на партнері, змусити його надати потрібну інформацію, почути її та правильно інтерпретувати за допомогою уточнюючих питань, резюмування. Зацікавленість 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. Столяренко вказує необхідність використання юристом під час спілкування з клієнтом саме активного слухання, передусім усім своїм виглядом: позою, виразом обличчя та очей, голосом виявляти готовність допомогти клієнту, об'єктивно розібратися. Неприпустимими є заняття іншими справами, телефонні розмови, демонстрація поспішності та бажання швидше відправити клієнта. За допомогою активного слухання юрист може почути не тільки слова, а 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 бік того, хто говорить, візуального контакту з ним, усіма невербальними засобами, є позиція, що говорить: «Я вас уважно слухаю» [6, 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 становить помилкове тлумачення почутого:

– відповідь юриста, яка починається зі слова «Ні» — співрозмовник буде слухати вже не так уважно, відшукуючи аргументи на користь свого висловлювання, намагаючись переконати юриста у своїй правоті;

– питання, що ставляться юристом не як прояв цікавості стосовно особистості, а як пошук користі, яку можна вилучити із почутих відповідей, що веде до зростання напруги в іншої особи, нерозуміння нею мети питань, скутості, невпевненості, відмови відповідати взагалі.

Для вирішення протиріч, що виникають у спілкуванні, юрист повинен бути обізнаний із так званим «правилом накопичення згоди». Воно виявляється у постановці від 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; коли ж людина декілька разів поспіль відповіла «Так», то в неї виникає фіксована психологічна установка на взаємодію, бажання співпрацювати з юристом з метою віднайдення істини, правильного рішення [6, 374].

Схема слухання має будуватися за принципом зворотного зв'язку: об'єкт вимовляє слова, спрямовані до суб'єкта, який слухає, зосереджуючи свою увагу на співрозмовникові та на його словах і намагаючись зрозуміти основну ідею висловлювання [9, 120].

Слухання юристом співрозмовника є вирішальним у встановленні міжособистісних стосунків. Схильність будь-якої людини до осуду, оцінювання, схвалення чи несхвалення почутого не повинна бути 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 здатний об'єктивно, неупереджено осягнути позицію співрозмовника тільки тоді, коли цілеспрямовано вислуховує її, осмислює важливість висловлювання для клієнта. Отже, перш ніж висловлювати свою власну точку зору, юристу необхідно збагнути душевний стан, позицію іншої людини і настільки добре зрозуміти її думки і почуття, щоб він міг їх переказати 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 котрі одразу неможливо. До тих чинників, які впливають на реакцію людини на повідомлення, належать її сподівання, потреби, бажання, думки, соціальні установки та переконання. Так, поведінка особи буде різною залежно від того, як налаштований щодо неї співрозмовник — вороже чи позитивно. Це ж стосується сприйняття тих висловлювань, які не суперечать/суперечать власним поглядам, соціальним установкам особи. Тобто повідомлення людини, котра 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 готовими 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, що складається із двох підструктур — юридичної та психолого-педагогічної. У психолого-педагогічній підструктурі нами виокремлюється вміння активного слухання як необхідна складова професійної діяльності 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 і жестів, а також здібностей запам'ятовування та аналізу інформації, яку надає партнер, що створює можливість її інтерпретації з метою вирішення професійних завдань;

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. Найбільш повне та неупереджене розуміння співрозмовника стає особливо важливим в умовах правовідносин, коли вирішується доля конкретної особи. Розвинене уміння активного слухання дозволить фахівцям правильно вибирати засоби впливу на різні об'єкти професійної діяльності, керувати цим процесом послідовно та цілеспрямовано з метою отримання оптимального результату.

ЛІТЕРАТУРА

1. Атватер 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 Р., Вердербер К. Психология общения. — СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2005. — 320 с.
4. Джонсон Д. В. Удосконалення вміння спілкуватись // Практична психологія та соціальна робота. — 2004. — № 9. — С. 18–35.
5. Марченко Ю. Г. Визначення структурної моделі комунікативної компетентності майбутніх юристів // Науковий вісник Південно-українського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського: Збірник наукових праць. — Одеса, 2006. — № 11–12. — С. 51–59.
6. Прикладная юридическая психология: Учеб. пособие для вузов / Под ред. проф А. М. Столяренко. — М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2001. — 639 с.
7. Реан А. А. Правила и техники общения // Морозов А. В. Психология влияния. — СПб.: Питер, 2000. — С. 438–457.
8. Сидоренко Е. В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии. — СПб.: Речь, 2002. — 208 с.
9. Чуфаровский Ю. В. Юридическая психология: Учеб. пособие. — М.: Право и закон, 1997. — 320 с.

Катерина ВАРНАВСЬКИХ

РОЛЬ ОСОБИСТІСНИХ ХАРАКТЕРИСТИК ЛІКАРІВ В ПРОЦЕСІ ТЕРАПЕВТИЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З ХВОРИМИ

У статті розкрито деякі психологічні особливості практикуючого лікаря в процесі терапевтичної взаємодії з хворим, встановлено особливості професійного спрямування представників зазначеної професії. Визначено основні особистісні та професійні характеристики лікарів терапевтичного профілю.

У сучасному українському суспільстві відбуваються значні трансформаційні зміни у сфері охорони здоров'я населення, що є відображенням економічного та політичного стану країни. Підвищення якості медичної допомоги населенню вимагає концентрації професійних зусиль усіх медпрацівників, де їх вищій ланці відводиться чи не найважливіше місце, оскільки виконання ними відповідальної роботи з лікування хворих вимагає значного фізичного та психологічного напруження. Врахування характеру і динаміки тих особистісних властивостей, професійних умінь, які лікар терапевтичного профілю використовує у своїй професійній діяльності, сприяє їхній успішній професіоналізації.

З розвитком медичної науки постійно зростає роль лікаря та значення його діяльності. Тепер для здійснення успішного лікування хворого він повинен володіти все більш складними медичними, природничими, а також технічними знаннями і навичками. Вказівка на обмеженість, механічність діяльності з лікування хворого не дає права забувати, наскільки важливі спеціальні, професійні знання в цій сфері.

За сучасних умов часто можна спостерігати низький рівень професійної адаптації не лише у молодих фахівців, а й у працівників зі стажем. Частота прояву дезадаптаційних станів призводить до перетворення їх у постійний фон професійного життя. Для того, щоб запобігти дезадаптації фахівця, актуальним є їх ймовірне прогнозування і профілактика у професійній діяльності [1, 1].

Особливого значення набуває дослідження професійно-особистісних характеристик лікаря терапевтичного профілю, від сформованості яких залежить рівень надання якісної медичної допомоги хворому. Сфера психологічної підготовленості лікаря терапевтичного профілю торкається не тільки сформованості професійно-технологічних умінь, а й тісно пов'язана з емоційно-ціннісними факторами інтерперсональної взаємодії з хворими людьми.

Про психологію роботи з хворими можна говорити лише за умов глибоких професійних навичок лікарів-терапевтів. Відповідний професійний підхід до роботи підвищує впевненість хворого у видужанні. Загалом неможливо провести різку межу між фізичним та психологічним впливом на пацієнта в ході терапевтичної діяльності. Задоволення фізичних потреб хворого — це той метод, який слугує безпосереднім переходом до сприятливих психічних впливів та найбільш ефективного лікування.

Турбота і увага життєво важливі як на фізичному, так і на психологічному рівні. Ці дві сфери впливу неможливо розмежувати одна від одної. Фізично хворий прагне звільнитись від хвороби, видужати, очікує допомоги, підтримки, турботи. Ці очікування властиві людині в будь-якій життєвій ситуації, але вони загострюються під час хвороби. Незадоволеність цих очікувань часто виражається у підвищеній чутливості, образливості хворого [2, 38]. Допомога, що надається хворому медичним персоналом загалом і профілюючим лікарем зокрема, повинна проявлятись як у словах, так і в справах.

Встановлення взаємин з хворими містить елементи психотерапевтичної роботи, де особливе місце відводиться комунікативним вмінням та емпатії. Завдяки цьому стає можливим осягнення неповторності та унікальності переживань і думок іншої людини. Прояв цих рис є вищим рівнем комунікативно-деонтологічних умінь взаємодії з хворими, а отже, виражає інтегративну професійну властивість лікаря терапевтичного профілю.

Особливої уваги потребує вивчення питання про рівень контакту між терапевтом і хворим. Методи, форми прояву турботи і любові залежать не лише від лікаря, а й від хворого та конкретних ситуацій, в яких відбувається діяльність з його догляду та лікування. У певних галузях медицини потрібно враховувати особливості поведінки хворого, які припустимі і навіть необхідні з точки зору моралі та гуманності [2, 38].

Всі дії, пов'язані з лікуванням хворого, одночасно є проявом уваги та турботи про нього. Важливим фактором тут виступає довіра, віра у видужання. Хворий вірить в лікаря, відчуває себе у безпеці і знає, що отримає все, що необхідно для відновлення його здоров'я. Певна постійність в поведінці лікаря також посилює довіру хворого, адже він завжди може розраховувати на неї. Лікар не повинен бути знервованим, виказувати незадоволення, він має завжди перебувати там, де в ньому є потреба, і ніколи не повинен обтяжувати хворого своїми особистими проблемами.

Вміння зберігати таємниці хворого також посилює довіру. Часто лікарі не володіють цим вмінням, розказують про стан інших пацієнтів, в тому числі тяжкохворих, і цим спричиняють страх і стурбованість. Зверхність, недоброзичливий тон в розмові дуже заважають створенню нормальних стосунків між лікарем і хворим, заважають контакту між ними в ході лікувальної діяльності.

Не менш суттєво проявляти повагу до хворого. Дуже корисним є знайомство з хворим, рисами його особистості. Суттєвим є знання його рівня розумового розвитку, освіченості. Природно, що до кожного хворого повинен бути індивідуальний підхід, який би враховував всі особливості людини.

Вищезазначене є основою, на якій повинні будуватись відносини між лікарем і хворим. Все це необхідно насамперед у роботі з хворими. Хворий, який відчуває себе чужим в лікарні, потребує встановлення психологічного контакту. Важливим методом встановлення такого контакту з хворими є вміння вислухати його.

В роботі лікаря це надзвичайно важливо, адже він повинен навчитись слухати з інтересом, відповідно реагуючи на почуте. Коли хворий «розкриє душу», то йому стає легше. Технічні можливості ведення бесіди, використання яких залежить від освіченості та

інтелігентності лікаря, часто обумовлені місцевими звичаями і можливостями. Велику роль у створенні контакту з хворим відіграє врахування всіх відтінків його поведінки (тон, мелодійність, інтонація тощо).

В рамках контакту між лікарем і хворим, крім особистості пацієнта, варто приділити увагу особистості лікаря. У повсякденній практиці можна зустрітися із різними лікарями терапевтичного профілю, які володіють відмінними професійними навичками. Однак, незважаючи на це, кожному з них необхідно ретельно пізнати самого себе, особливості своєї особистості, щоб знати, який стиль роботи є найбільш оптимальним і як він впливатиме на хворого.

У зв'язку з цим виявлення особистісних чинників, що сприяють ефективній професійній діяльності, а отже, підвищують адаптаційний потенціал працівників медичної галузі, може стати вагомим доробком у вивченні проблеми, що нами розглядається.

Вказаний аспект проблеми частково висвітлювався в галузі медичної психології в контексті психології взаємодії лікаря і хворого (Б. Карвасарський, М. Лебединський, С. Лібіх, В. Матвєєв, О. Свядощ, В. Ташликов та ін.), особливостей професійної діяльності медичних працівників та соціально-психологічних факторів її ефективності (І. Вітенко, І. Гурвіч, М. Жукова, Л. Коробка, О. Юдіна та ін.). Водночас поза межами наукового теоретичного та емпіричного обґрунтування залишилась особистість фахівця з індивідуальними властивостями її емоційного реагування на значущі професійні ситуації.

Вважаємо, що для вирішення окресленої проблематики потрібно по-новому, з позиції врахування існуючих напрацювань у психології вивчення індивідуально-психологічних особливостей особистості розглянути специфіку професійного спрямування лікаря терапевтичного профілю, теоретико-емпіричний статус якого мало висвітлений у психологічних дослідженнях.

Зважаючи на виняткову важливість і недостатнє наукове опрацювання проблеми, об'єктом нашого дослідження стало вивчення стану психологічних показників у практикуючих лікарів терапевтичного профілю.

Мета статті полягає у науковому обґрунтуванні та емпіричному дослідженні наявних професійно важливих індивідуально-психологічних особистісних рис лікарів терапевтичного профілю з метою їх цілеспрямованого формування та корекції на етапі навчальної підготовки до професійної діяльності з урахуванням об'єктивних професіографічних вимог і суб'єктивних вимог пацієнтів до особистості лікаря.

В основу дослідження покладено гіпотезу, що успішна професійна діяльність лікаря терапевтичного профілю певною мірою зумовлена наявністю в нього переліку бажаних психологічних компонентів. Останні є важливими чинниками професійної придатності та покладені в основу структури комунікативно-деонтологічних умінь і професійно релевантних особистісних властивостей, які визначають їх позицію як змістово-специфічного кластера операціонально-базових (академічних) знань, рефлексивно-орієнтованих смислів та емоційно-сензитивних переживань (М. Боухал, Р. Конечний, В. Мясищев, В. Оранський, І. Харді та ін.), що проявляються у відповідному патерні інтерперсональної взаємодії лікаря з хворими.

Однією з професійно важливих психологічних особливостей лікаря є приналежність до «соціального» професійно орієнтованого типу особистості. Відповідно до цього нами зроблено припущення, що значна частина практикуючих лікарів-терапевтів відноситься до «соціального» професійного типу.

З метою встановлення особливостей професійного спрямування представників зазначеної професії за методикою Дж. Холланда було обстежено 115 практикуючих лікарів терапевтичного профілю віком від 23 до 60 років. Дані опитування свідчать, що за середніми значеннями показників у обстежуваних переважає «соціальний» тип професійної спрямованості, який спрямований на взаємодію із соціальним середовищем і на вміння легко та швидко встановлювати контакти з оточуючими. На другому та третьому місці — «художній» та «діловий» типи особистості (рис. 1).

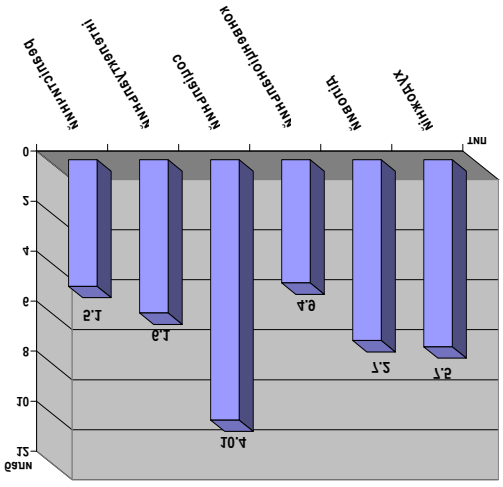


Рис. 1. Середні показники типів професійної спрямованості практикуючих лікарів терапевтичного профілю за методикою Дж.Холланда.

За результатами діагностики до уваги беруться перші три види професійного середовища, визначених респондентами. Перший — найбільш яскраво відображає тип особистості, а два наступних — менш значущі професійні середовища, які дозволяють визначити резервні професії для людини [3, 129].

«Соціальний» тип ставить перед собою цілі і завдання, які дозволяють йому встановлювати тісний контакт з оточуючим соціальним середовищем. Він використовує свої навички для тренування, навчання інших людей, зміни їх поведінки. Цей тип володіє комунікативними уміннями і потребує соціальних контактів [4, 20]. Рисами його характеру є комунікабельність (здатність до спілкування), соціальність, бажання повчати і виховувати, гуманність, психологічна налаштованість. Соціальний тип зацікавлений у благополуччі залежних від нього людей. При вирішенні проблемних питань більше покладається на емоції, почуття і вміння спілкування, ніж на інтелектуальні ресурси. Для цього типу цінністю є соціальні й етичні проблеми та заняття. Він домагається успіхів і завойовує визнання переважно у сфері спілкування, лікування, викладання та інших подібних видах діяльності.

Соціальний тип уникає «чоловічих» ролей, що вимагають моторних навичок, робіт з механізмами. Він активний, залежний, йому властива висока гнучкість і пристосовуваність. Має хороші гуманітарні (вербальні), але відносно слабкі математичні здібності.

Представники «художнього» типу ухиляються від чітко структурованих проблем та видів діяльності, які пов’язані з великою фізичною силою. У спілкуванні з оточуючими цей тип керується своїми безпосередніми відчуттями, емоціями, інтуїцією та уявою для створення художніх образів і витворів. Проблеми вирішуються залежно від можливостей його уяви і від смаку. Він вірить у свої суб’єктивні враження і фантазію при вирішенні і тлумаченні оточуючих його проблем.

Його характеризує складний погляд на життя, гнучкість, незалежність рішень, інтравертованість та оригінальність. Він дуже високо ставить естетичні цінності, прагне бути незалежним творчим художником і, зазвичай, стає вчителем свого виду мистецтва. Це асоціальний, оригінальний тип з рисами «жіночності», якому не подобаються «чоловічі» заняття.

У представників «художнього» типу гуманітарні здібності переважають над математичними. Вони мають виняткові здібності до сприйняття і моторики, які призводять до великих успіхів у мистецтві. Представники цього типу не зв’язують себе численними стосунками, характерними для більшості людей. Натомість вони переважно ухиляються і відмежовується від людей, що йде їм на користь, оскільки для творчості необхідно звільнитися від конвенційних звичаїв, треба бути вільним і вільно мислити [5].

«Діловий» тип обирає цілі, цінності і задачі, що дозволяють проявити енергію, ентузіазм, імпульсивність, домінантність, реалізувати прагнення до змін. Він переконливий, цінує себе, самовпевнений, оригінально агресивний. У цієї особистості велика потреба у визнанні. Віддає

перевагу «чоловічим», вольовим, керівним ролям, де може задовольнити свої потреби у домінантності та визнанні. Для цього типу характерна дуже широка сфера діяльності. Йому не до душі заняття, пов'язані з ручною працею, а також заняття, що вимагають посидючості, великої концентрації уваги та інтелектуальних зусиль. Надає перевагу вербальним завданням, які пов'язані з керівним статусом і владою.

Основні професійно-орієнтовані типи особистості показані на рис. 2.

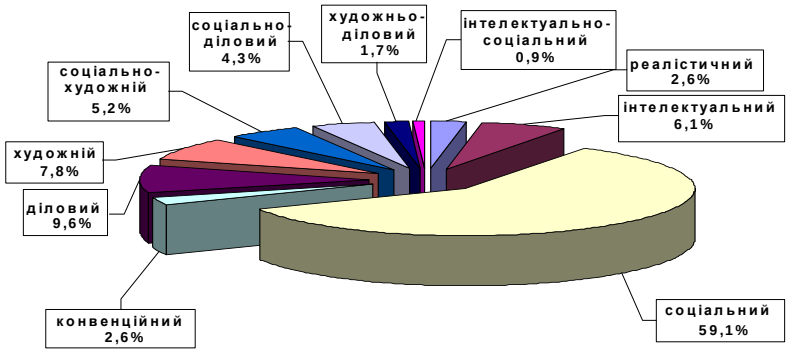


Рис. 2. Розподіл обстежуваних за переважаючим професійно-орієнтованим типом особистості.

Відомо, що люди різних професійних типів неоднаково адаптуються до умов різного професійного середовища (за Дж. Холландом). Зазначимо, що відповідність типу особистості типові професійного середовища є передумовою високих досягнень у професійній діяльності та задоволеності людини своєю працею [4, 23–24]. Враховую це, Дж. Холланд запропонував шкалу адаптованості різних типів особистості до різних професійних середовищ (табл.1).

Таблиця 1

Зв'язок типу особистості і типу професійного середовища

Тип особистості	Тип професійного середовища					
	Р	І	С	К	Д	Х
Реалістичний (Р)	++	+	– –	+	–	–
Інтелектуальний (І)	+	++	–	–	– –	+
Соціальний (С)	– –	–	++	–	+	+
Конвенційний (К)	+	–	–	++	+	– –
Діловий (Д)	–	– –	+	+	++	–
Художній (Х)	–	+	+	– –	–	++

Де : ++ тип особистості дуже добре адаптований до середовища;
+ тип особистості добре адаптований до середовища;
– тип особистості недостатньо адаптований до середовища;
– – тип особистості зовсім не адаптований до середовища.

Таким чином, аналіз отриманих результатів дозволяє зробити висновок, що особливості професійного спрямування значної частини респондентів адекватно співвідносяться з вимогами відповідного професійного середовища та дозволяють повною мірою розкрити внутрішній професійно-особистісний потенціал і самореалізуватися в межах обраної спеціалізації.

Паралельно нами проводилось психологічне обстеження 100 пацієнтів, що на момент обстеження страждали захворюваннями соматичного характеру та перебували на амбулаторному лікуванні у терапевтичних відділеннях різних закладів лікування. Воно здійснювалося за єдиним планом обстеження, який передбачав застосування розробленого нами бланкового опитувальника закритого типу. За результатами анкетування пацієнтів були отримані наступні необхідні та бажані характеристики для лікарів-терапевтів:

– високий рівень екстраверсії (володіння природністю та невимушеністю поведінки, готовністю до співпраці, чутливим та уважним ставленням до людей, відкритість і легкість у спілкуванні);

– вміння ставити перед собою такі цілі і завдання, які спрямовані на встановлення тісних контактів з оточуючими, вміння спілкуватися з людьми різного соціального статусу, характеру тощо;

– спокій, терпимість, незалежність від настрою, емоційна врівноваженість, високий самоконтроль власних почуттів та емоцій;

– проникливість, обачливість, аналітичність в оцінці складних ситуацій;

– не бути підприємливим чи зорієнтованим на бізнес, не прагнути визнання, соціального статусу та влади над іншими людьми;

– незалежність та оригінальність у прийнятті рішень, творчість, неординарність, наявність розвиненої уяви та інтуїції;

– здатність до співчуття, співпереживання незнайомим і малознайомим людям.

Професійна адаптація пояснює існування та цілісний прояв потенціалу особистості фахівця за рахунок поєднання психофізіологічних та соціально-психологічних особливостей професійної реалізації на всіх етапах становлення (від формування професійних намірів, безпосереднього професійного навчання, вироблення індивідуального стилю діяльності та включення в систему виробничих і соціальних відносин до повної або часткової самореалізації у праці).

Проте варто пам'ятати, що будь-яка професія ініціює виникнення професійних деформацій особистості. Найбільш вразливими є соціономічні професії типу «людина-людина» (С. Безносов, Р. Грабовська, Л. Корнєєва, А. Маркова). Характер ы ступінь їх вираженості залежать від характеру, змісту діяльності, престижу професії, стажу роботи та індивідуально-психологічних особливостей особистості [3, 249]. Сукупність загальнопрофесійних деформацій робить представників однієї професії подібними й упізнаваними. Такі деформації є типовими і для представників лікарської професії. Ці інваріантні особливості особистості та поведінки професіоналів відслідковуються у більшості працівників зі стажем, хоча рівень вираженості вказаної групи деформацій різний. Так, для лікарів характерним є синдром «співчутливої втоми», що виражається в емоційній індиферентності до страждань хворих [3, 240].

Будь-яка робота формує не тільки професійні знання, а й всю особистість, тому поведінка лікаря повинна бути продуманою і цілеспрямованою. Необхідно, щоб знання із загальної психології і психології роботи з хворими стали складовою частиною особистості практикуючого лікаря, а не залишались лише теоретичними і абстрактними даними. А оскільки професійно значущі якості є одним із найбільш важливих компонентів фахової підготовки та значною мірою детермінують професійну успішність, доцільно приділяти більше уваги формуванню, закріпленню та цілеспрямованій корекції необхідних професійно важливих якостей у студентів медичних ВНЗ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Павлюк Т. М. Емпатійні чинники професійної адаптації медичних сестер: Автореф. дис. … канд. психол. наук. — Івано-Франківськ, 2007. — 23 с.
2. Павлюк Т. М. Психологія обходження з хворими: діагностика професійного типу медичних сестер // Практична психологія та соціальна робота. — 2007. — № 5. — С. 38–41.
3. Зеер Э. Ф. Психология профессий: Учеб. пособие для вузов. — 2-е изд., перераб., доп. — М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. — 336 с.
4. Синявський В. В. Методи психодіагностики в системі професійного консультування безробітних. — К.: Інститут підготовки кадрів державної служби зайнятості України, 2000. — 314 с.
5. Уніят С., Комінко С. Вибір професії, або задача з багатьма невідомими. — Тернопіль: Підручники і посібники, 1997. — 87 с.

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Ірина СКОМОРОСЬКА

ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ БІБЛІОТЕК УКРАЇНСЬКИХ ШКІЛ У ГАЛИЧИНІ (1919–1939 РР.)

У статті розглядаються особливості роботи з учнівською молоддю шкільних бібліотек у Галичині в 1919–1939 рр. Проаналізовано використання найбільш поширеної форми роботи з учнями – «години праці в шкільній бібліотеці». Подано деякі методичні поради щодо вдосконалення роботи сучасних шкільних бібліотек.

Інформаційний розвиток і науково-технічний прогрес XX–XXI ст. спричинили зміни, пов'язані з переосмисленням ролі бібліотек. На жаль, у житті сучасної молоді книга посідає далеко не перше місце, що зумовлено передусім високим інтересом учнів до Інтернету та комп'ютерних ігор. Ця проблема є нині дуже актуальною, адже кількість школярів, які захоплюються читанням і відвідують бібліотеки, дедалі зменшується. В зв'язку з цим важливо піднести вище статус книги та залучити молодь до читання книжок, оскільки «це не тільки велика насолода, це також широкі обрії, що ми їх так дуже потребуємо, це наша освіта! Це наше розуміння людей і життя! Книжки — незмірні скарби і кожний може взяти з них на дорогу життя те, що йому потрібне, щоб стати ліпшою і шляхетнішою людиною» [5, 3].

Покращення стану читальництва сучасної молоді потребує активізації роботи шкільних бібліотек, завданням яких є «всебічно сприяти процесу навчання і виховання школярів, допомагати їм в засвоєнні основ наук, а також навчати самостійно працювати з книгою» [6, 227]. Значну роль вони відіграють «в самоосвіті молоді, а отже, і в розширенні її світогляду, розвитку індивідуальних здібностей і талантів кожної дитини» [6, 228].

У вирішенні цієї проблеми, на нашу думку, доцільно звернутися до досвіду українських галицьких педагогів у справі влаштування і роботи шкільних бібліотек у 20–30-і роки XX ст. Враховуючи те, що під їх керівництвом діяльність цих культурно-освітніх осередків спрямовувалася на «розвинення в дітей від найранніших літ любові до книжки, як найпевнішого джерела знань й освіти та духовних розкошів людини» [11, 88], то знання, накопичені ними, є цінними у справі покращення роботи бібліотек у сучасній загальноосвітній школі України.

Метою статті є здійснення аналізу діяльності шкільних бібліотек у Галичині в 1919–1939 рр. Галицькі педагоги, усвідомлюючи значущість виховного впливу шкільних бібліотек на розвиток особистості учня, вважали заснування цих закладів одним з пріоритетних напрямків своєї роботи. Підтвердженням цього є, зокрема, той факт, що на освітньому конгресі у Львові в 1929 р. справі заснування бібліотек було надано першочергового значення. На цьому форумі вирішено «поставити в освітній роботі бібліотечну справу на першому місці і узнати за найважніше своє завдання розбудову читальняних бібліотек, вишколення бібліотекарів, виховання читачів, щоб ці бібліотеки могли сповнити свою місію» [2, 274]. У зв'язку з цим у педагогічних журналах «Учительське слово», «Рідна школа», «Шлях виховання й навчання» та інших все частіше з'являлися заклики до вчителів і громадськості щодо закладання шкільних бібліотек і проведення серед молоді пропаганди книжок. В одній статті говорилось: «Вже в молоденьких серцях дітвори, яку маєте виховати на пожиточних членів суспільности для будучности, розпалюйте святий вогонь любови до книжки і послідовно плекайте культ читання під сільськими стріхами, а тоді сповните своє післанництво, як справдішні апостоли Просвіти і Правди» [3, 18].

Взірцевим тоді був рівень розвитку бібліотечної справи в державній гімназії з українською мовою навчання в Станіславові (нині Івано-Франківськ). Згідно зі звітом за 1928–1929 навчальний рік, у цьому навчальному закладі діяли бібліотека для вчителів і бібліотека для учнів, при цьому остання мала український (351 книга), польський (204 книги) і німецький

(287 книг) відділи. Для дітей, що навчалися в гімназії, працювали «Науковий гурток» і релігійно-моральний осередок «Марійської дружини», при яких теж були організовані бібліотеки. Крім того, в гімназії діяла читальня [4, 15].

Однак у справі влаштування шкільних бібліотек виникали труднощі, пов'язані переважно з відсутністю необхідного фінансування. В зв'язку з цим окремі педагоги на сторінках періодичних видань ділилися власним досвідом стосовно вирішення цієї проблеми. Так, І. Білоус наголошував, що перед заснуванням бібліотеки вчителю необхідно визначити напрямки її діяльності і встановити, які книжки потрібно придбати насамперед. Йому пропонувалось звернутися в цьому разі до колег, які вже мають досвід організації бібліотек [1, 27]. Значною мірою результативність улаштування шкільної книгозбірні залежить від того, чи зможе вчитель залучити до цієї справи учнів. З цією метою доцільно заохочувати школярів до читання книжок та журналів для дітей і молоді. Захопившись читанням творів, діти будуть прагнути до заснування бібліотеки і стануть відданими помічниками вчителя у цій справі. «Фондів не було. Тоді ученики дали в школі кілька вистав і з невеличких приходів я закупив кільканайцять книжечок, а через два роки докуповую ще із т. зв. Вписового», — розповідав про власний досвід заснування бібліотеки один із вчителів народної школи [9, 14]. Отже, ініціативність педагога була головною у справі закладання шкільної книгозбірні.

Відомий галицький педагог І. Ющишин, спираючись на досвід роботи деяких шкільних бібліотек і власні міркування, визначив певні вимоги, дотримання яких було вагомою умовою забезпечення діяльності бібліотек на належному рівні:

– бібліотекою повинен завідувати постійний бібліотекар, на допомогу якому доцільно щомісяця призначати двох учнів, що мають найкращі показники у навчанні;
– абонемент і читальний зал бібліотеки варто розмістити в окремих кімнатах;
– приміщення бібліотеки має відповідати санітарно-гігієнічним вимогам;
– потрібно визначити дні та години для читання книжок у бібліотеці;
– всі книжки, що містить бібліотека, мають бути апробовані шкільною владою;
– необхідним є наявність різножанрових книг;
– доречним є поділ літератури за класами навчання [11, 89–90].

Таким чином, особливу увагу педагог звертав на наявність відповідних санітарно-гігієнічних умов, що сприяють комфортному перебуванню учнів у книгозбірні. Окреме розміщення абонемента і читального залу забезпечить дітям, котрі працюють з книгою у бібліотеці, необхідні тишу і спокій. Корисною, на нашу думку, є порада І. Ющишина стосовно залучення учнів, які мають найкращі показники в навчанні, на допомогу бібліотекареві. Оскільки діти, працюючи в бібліотеці, пізнають особливості її організації, знайомляться з основами бібліотечного діловодства, то досвід, отриманий ними у бібліотечній роботі, може бути використаний в їхній майбутньої професії.

Також особливі вимоги висувалися для книг шкільної бібліотеки: всі вони повинні бути апробовані шкільною владою, тобто мати спеціальний дозвіл на включення їх до будь-якої шкільної бібліотеки. При цьому твори повинні бути різножанровими і задовольняти духовні потреби читачів.

Перелічені вимоги щодо ефективної організації роботи шкільних бібліотек є в наші дні традиційними. Однак у першій третині XX ст., коли справа влаштування бібліотек тільки починала розвиватися, визначення цих вимог було актуальним і важливим кроком. Характерним для того періоду було й те, що функцію працівника бібліотеки виконував учитель. Це було обумовлено нестачею фахівців з відповідними навичками. Разом із тим робота бібліотекаря надавала педагогові можливість результативно здійснювати позашкільне виховання учнів, встановлювати «місток» між шкільним і позашкільним життям дітей.

Однією з основних форм роботи учнів в бібліотеках була «година праці в шкільній бібліотеці» або «година літератури», мета якої полягала в залученні дітей до читання книжок, пізнанні учнями навколишнього світу, розширенні їх кругозору. «Позашкільна лєктура знаменито розвиває розум, почування, розбуджує зацікавлення, підносить інтелігенцію молоді та приспорює їй легким способом багато нових відомостей, які не все можна добути в школі», — писав М. Таранько [8, 21]. Особливості проведення «години літератури» з учнями в бібліотеці детально описані І. Білоусом у спеціальній статті. Він наголошував на особливій ролі

вчителя в ефективній організації роботи учнів у бібліотеці, а також давав кілька методичних порад. За переконанням педагога, до початку заняття з дітьми вчителеві необхідно детально ознайомитися з наявною у бібліотеці літературою, що дасть йому змогу правильно підібрати книжку для кожного учня, адже «не знаючи змісту книжки, ані тенденцій її автора — не потрафить учитель розділити книжок відповідно до уподобань, та інтелектуальних потреб дитини» [3, 14–15]. Крім того, працівникам бібліотек доцільно записувати короткий зміст прочитаних книжок у зошит, до якого можна було би звернутися при пошуку книг для учнів.

Важливим етапом підготовки «години праці в шкільній бібліотеці» було складання плану роботи зі школярами. В ньому педагог визначав книжки для читання і питання для обговорення. Варто зазначити, що підбір книжок був довільним. Так, учням для прочитання пропонувалися не лише художні твори, а й книги, що сприяли поглибленню знань з того чи іншого предмета, а також були основою для пояснення дітям нового матеріалу. Для більш глибокого розуміння школярами прочитаного необхідним було здійснення ґрунтовного аналізу книжок, який давав можливість «навчити дітей відрізняти в книжці важне від маловартного, головне від побічного, навчити їх довші події оповідати коротенько, але зрозуміло» [1, 29]. Отже, педагог під час роботи в бібліотеці з учнями поступово формував у них загальнонавчальні уміння та навички, тобто вміння аналізувати прочитаний матеріал, порівнювати певні якості чи характеристики, визначати найбільш важливе у творі, вміння не лише прочитати книгу і переказати її зміст, а й висловити власне оцінне судження щодо окремих питань.

Проведення аналізу книжок було корисним учням і вчителям — працівникам шкільних бібліотек. Педагоги мали нагоду визначити, чи виникають у школярів труднощі при читанні того чи іншого твору, чи потребують діти попередньої підготовки до читання певної книги, чи є цікавою для учнів проблема, яку автор піднімає у своєму творі, й ін. Відповіді на ці запитання давали змогу бібліотекарю вивчити читацькі потреби й інтереси школярів, що створювало можливість реалізації індивідуального підходу в підборі книги для кожної дитини. Показовим є приклад з досвіду І. Білоуса, котрий не міг зрозуміти, чому дітям не сподобалася запропонована для читання новела «Чайчині яйця». Однак, аналізуючи зі школярами твір на «годині праці в шкільній бібліотеці», педагог збагнув, що складність у засвоєнні змісту новели зумовлена великою кількістю в ній складних назв і незнайомих слів для учнів. «Є в тій новельці так багато незнаних дітям слів, так багато трудних назв, що учитель мусить дати наперед багато пояснень і аж тоді щойно книжка найде симпатію в дітей», — писав І. Білоус [1, 29]. Тож щоб учні зрозуміли книгу, педагогові доцільно було наперед пояснити значення слів і назв, які при читанні могли спричинити в них труднощі. Проведення такої роботи не лише полегшувало читання твору, а й збагачувало словниковий запас школярів.

Доречною вважаємо думку І. Білоуса щодо використання під час «години літератури» матеріалу з дитячих часописів. Необхідним є, зокрема, вивчення віршів, пісень, прислів'їв і загадок, які розвивають пам'ять дітей та їх ерудицію. Вони «сприяють легкому запам'ятовуванню навчального матеріалу, розвитку самостійного мислення і мовлення, уваги до художнього слова, застерігають дитину від таких серйозних моральних вад, як підступність, нещирість» [7, 93].

Незважаючи на те, що «година праці в шкільній бібліотеці» мала насамперед за мету інтелектуальний і духовний розвиток школярів, корисним було їх залучення до відновлення та ремонту книжок і журналів. У зв'язку з цим І. Білоус стверджував: «Мусимо пам'ятати про зверхній вигляд книжки, а також і про її тривалість. Тому на годинах ручних робіт повинні ми посвятити кілька хвилин нашій бібліотеці. А як радо діти оправляють свої книжечки не тільки на годинах робіт, але й далеко поза ними, і не щадять труду, а часом і кошту, щоби лише якнайскоріше дістати книжку для читання» [1, 29–30]. Доцільним є використання цієї поради в роботі сучасних шкільних бібліотек, адже ніщо так позитивно не впливає на дитину, як усвідомлення значущості і вагомості своїх дій. Залучення учнів на допомогу працівникові бібліотеки сприятиме вихованню у них таких рис, як відповідальність, акуратність, бережливість, самостійність.

Ще одним вагомим чинником результативної співпраці педагога та учнів в умовах шкільної бібліотеки є гуманність і толерантність вчителя. Для дітей завжди було потрібним розуміння і схвалення з боку дорослих, передусім у тих випадках, коли вони зустрічалися з певними труднощами. Тому бібліотекарю під час занять важливо завоювати в учнів повагу і довір'я. «Тактовний учитель, — відзначав І. Білоус, — ніколи не застидає учня, котрий не

зрозумів книжки або прочитав її недбало. Навпаки, він підбиратиме для нього все більше відповідну лектуру та заохочуватиме до тривалого і уважного читання. Годину праці в бібліотеці провадимо так, щоби діти пізнали, що ми їх приятелі, дорадники, а тоді наші учні будуть з нами щирими; вони підуть з нами на свобідні розмови, розкриваючи перед нами душі» [1, 28]. Ідея рівноправного співробітництва вчителя та учня представлена і в сучасній педагогічній практиці. Вона репрезентується, зокрема, в технологіях розвиваючого та особистісно-орієнтованого навчання, широке використання яких підтверджує її дієвість і продуктивність.

Проблема влаштування шкільних бібліотек була однією з першочергових в освітній галузі в Галичині у 1919–1939 рр., оскільки книгозбірні сприяли поширенню освіти і популяризації книги серед школярів, а також забезпечували дітям змістовне проведення вільного часу.

Основною формою роботи бібліотек шкіл і гімназій з учнівською молоддю була «година праці в шкільній бібліотеці», яка передбачала читання книг, журналів, часописів, здійснення аналізу творів, проведення дискусій і бесід. На нашу думку, впровадження такої форми співпраці з учнями у роботу сучасних бібліотек дасть позитивні результати, оскільки сприятиме їх різнобічному розвитку, духовному зростанню та формуванню непримиримого ставлення до всього потворного та ницого, а також «заповнить ті прогалини, що полишила шкільна наука, а що найважніше, утворить поміст помежи школою і дальшим життєм дитини» [10, 11].

Загалом використання досвіду роботи шкільних бібліотек, організованих українськими галицькими педагогами в 1920–1930-і роки, сприятиме вдосконаленню функціонування книгозбірень у сучасних загальноосвітніх навчальних закладах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Білоус І. Година праці в шкільній бібліотеці // Шлях виховання й навчання. — 1932. — IV річник. — С. 27–30.
2. Дорошенко Н. Як оживити бібліотеку // Життя і знання. — 1931. — Ч. 9. — С. 274–276.
3. Закладайте шкільні бібліотеки // Учительське слово. — 1925. — Ч. 10. — С. 12–18.
4. Звіт державної гімназії з руською мовою навчання в Станіславові (1928–1929 рр.). — Станіславів, 1929. — 29 с.
5. Копач О. Через книжки до життя // Наша мета. — 1960. — 22 жовтня.
6. Педагогическая энциклопедия / Гл. ред. А. И. Каиров. Т. 1. — М.: Советская энциклопедия, 1964.
7. Стельмахович М. Народна педагогіка. — К., 1986. — 303 с.
8. Таранько М. Шкільні бібліотеки // Шлях виховання й навчання. — 1932. — IV річник. — С. 19–24.
9. Учитель. Ще про шкільні бібліотеки // Учительське слово. — 1926. — Ч. 14. — С. 14–15.
10. Шеремета П. Учитель – і діточі бібліотеки // Учительське слово. — 1925. — Ч. 5. — С. 10–12.
11. Ющишин І. Методика бібліотечної праці // Учительське слово. — 1938. — Ч. 17. — С. 88–91.

Олена БОЛГАР

ПРОБЛЕМА СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ДЛЯ НАРОДНИХ ШКІЛ РОСІЇ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ XIX – НА ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ

У статті показано аналіз змісту спеціальної педагогічної підготовки вчительських кадрів для народних шкіл Росії в другій половині XIX – на початку XX ст. провідними педагогами цього періоду. Розкрито також деякі аспекти підготовки майбутніх вчителів у педагогічних навчальних закладах.

У середині XIX ст. педагогіка в Росії не була достатньо розроблена як навчальна дисципліна. Її не сприймали і як науку, а розуміли як мистецтво виховання. Це загалом негативно впливало на повноцінну підготовку вчителів для народних шкіл.

Метою статті є показати, як провідні російські педагоги розглядали стан спеціальної педагогічної підготовки вчительських кадрів для народних шкіл у другій половині XIX– на початку XX ст.

Переворот у трактуванні педагогіки як науки зробив К. Ушинський, поєднавши її з психологією й антропологічними науками. Великого значення він надавав педагогічній і методичній підготовці вчителя, тому що «не кожний, хто знає предмет, здатний бути вчителем» [11, 231]. Видатний педагог підкреслював: «Вивчення педагогіки пропонує вже деяке попереднє

знайомство з устроєм і законами життя і розвитком людського організму як тілесного, так і щиросердечного. ...Без цього будь-яке раціональне викладання неможливе» [9, 513].

К. Ушинський розробив вчення про психолого-педагогічні дисципліни, в основу яких поклав міжпредметні зв'язки психології, педагогіки і методики. Поставивши проблему систематичної освіти, він вказав на протиріччя між професійною і загальноосвітньою підготовкою педагогічних кадрів. Так, вчений вважав, що педагогіку можна назвати наукою лише тоді, коли вона зв'язана з дисциплінами, які вивчають людину, і не розрізняв професійну і загальноосвітню складові в підготовці народного вчителя. Педагогічні знання, на його думку, майбутній вчитель повинен одержати, вивчаючи фізіологію, психологію і тільки потім — педагогіку.

К. Ушинський розглядав професійну і педагогічну підготовку з погляду їх співвідношення в спеціальному навчальному процесі щодо формування вчительських кадрів. У зв'язку з цим він розглядав загальні знання прикладними стосовно педагогічної діяльності [10, 165]. На його думку, майбутній педагог повинен мати загальну підготовку в обсязі, що допоможе йому оволодіти спеціальними знаннями й уміннями. Знайомство з професійною діяльністю починається з практичної підготовки учнів і полягає в спостереженні й аналізі уроків у зразковій школі. К. Ушинський запропонував спосіб професійної і загальної підготовки вчителя у зв'язку з практикою. Він визначав у підготовці вчителя народної школи насамперед професійну складову, що повинна формуватися на основі певних загальних знань, які мають прикладний характер.

Видатний педагог запропонував починати викладання педагогіки з курсу психології в тісному зв'язку з педагогічними висновками і психологічними законами, з яких повинна випливати дидактика, методика викладання навчальних предметів. Він не лише науково обґрунтував зміст, а й розробив методику викладання психолого-педагогічних дисциплін. Перший розділ психології, на його думку, повинен бути присвячений увазі, «тому що увага є саме ті двері, через які проходить усе, що тільки входило в душу людини із зовнішнього світу. Вивчивши всі особливості й умови діяльності уваги, викладач легко вже виведе, по-перше, значення уваги при сприйманні, особливо в навчанні, і, по-друге, два різні види уваги (активну й пасивну) і значення цих видів у навчанні і вихованні» [11, 43].

К. Ушинський вважав, що в педагогіці після вивчення теми про виховання повинен розглядатися розділ про пам'ять. Важливість цієї психофізичної діяльності для виховання і передусім навчання очевидна. Вчений вказував на значення викладання логіки в педагогічних навчальних закладах; показав глибокий взаємозв'язок логіки і психології. «Поняття причини, наслідку, умови, обставини, категорій, умовиводів, правил, закону, ознаки, виду, роду, якості і т. п. — це суть тих понять, з якими постійно доводиться мати справу вихователю і викладачу, що бажає логічно розвивати дитину», — писав він [9, 513].

К. Ушинський розглядав питання про професійну спрямованість процесу навчання майбутніх учителів. Він вказував, що «навчання має набути особливого, практичного характеру і курси всіх наук повинні бути строго співзвучними з майбутнім призначенням вихованців» [10, 104]. Отже, К. Ушинський заклав основи змісту освіти майбутнього народного вчителя, виокремив основні його компоненти, визначив їхню значимість.

П. Каптєрєв під змістом наукової підготовки розумів «широку освіту, знайомство з методологією предмета, загальними дидактичними принципами і, нарешті, — знання властивостей дитячої натури, з якою вчитель має справу» [5, 595]. На його думку, вчитель повинен насамперед володіти широкими знаннями і методикою. Автор підкреслював важливість теоретичних знань «про особливості вікових особливостей дітей, їх інтересів, про те, що можна і зручно викладати у даному віці і чого не можна, і якщо можна, то як» [5, 597].

В. Вахтєров, продовжуючи розвивати ідеї змісту професійної підготовки педагогів народної школи, писав, що «майбутній народний учитель повинен мати широку освіту і знання, передусім з галузей природознавства і суспільствознавства, а також знання, що мають пряме відношення до його професії» [3, 236].

Активний прихильник цілеспрямованого навчання педагогів М. Бунаков вважав, що вчитель має знати всі складові навчально-виховної справи в народній школі, її педагогічні основи й історичний розвиток [2, 109]. Він стверджував, що для учителювання важливим є максимальний розвиток творчості на основі теоретичних і практичних знань.

Розвиток теоретичних основ змісту професійної освіти вчителя зумовлювало потребу в зміні існуючого змісту навчання в педагогічних навчальних закладах.

На основі власного досвіду викладання на педагогічних курсах Д. Семенов сформулював деякі теоретичні основи педагогічної освіти і практичні вказівки стосовно підготовки вчителів народних шкіл. Він стверджував, що майбутнім учителям необхідна правильна, повна і доцільна професійна підготовка — як теоретична, так і практична. Першу мету задовольняло теоретичне викладання педагогіки, логіки та гігієни, а другу — різні практико-педагогічні заняття слухачів курсів та інших педагогічних навчальних закладів.

Від 70-х років XIX ст. відбувалися певні зміни у підготовці вчительських кадрів. Педагогіку і психологію почали викладати окремо, за їхніми програмами, а це свідчить, що професійному аспекту підготовки учителів приділялося все більше уваги. Дидактична частина програм будувалася переважно на наочному навчанні. Розглядалися форми викладання, наприклад, предметний урок. В основу вивчення загальних теоретичних питань була покладена самостійна творча робота кандидатів у вчителі під керівництвом досвідчених педагогів. У програму з педагогіки входили методичні питання, при цьому розглядалися різні елементи навчання, операції аналізу й синтезу і т. д. Особлива увага зверталась на моральну підготовку вчительських кадрів. Майбутній педагог повинен був уміти аналізувати свою роботу, постійно займатися самоосвітою. Загалом програма розкривала педагогіку як навчальну дисципліну різнобічно в теоретичному і методичному аспектах. Народні вчителі могли одержувати знання на науковій основі [1, 171].

В цей період були сформульовані основні підходи до підготовки вчителя народної школи в країні. Визначено необхідність професійної педагогічної освіти і її змістовне наповнення, структуру підготовки вчителя та основні цінності народної освіти. В працях К. Ушинського, М. Пирогова, В. Водовозова й інших діячів зверталася увага на методи і форми педагогічної роботи. В педагогіці Росії другої половини XIX ст. можна виокремити два основні методи — догматичний та евристичний (катехізичний). Перший реалізовувався в лекції, розповіді викладача, другий — у бесіді.

У викладанні загальноосвітніх і спеціальних предметів на педагогічних курсах та в інших навчальних закладах переважав догматичний метод, що полягав у простому викладі матеріалу у вигляді основних, сформованих положень. Потім проводилося повторення шляхом багаторазових однотипних запитань викладача і відповідей на них учнів. Однак останнім потрібне було глибше висвітлення змісту навчальних предметів, що досягалось евристичним методом.

Інструкція міністерства народної освіти Росії від 1875 р. скеровувала педагогів на застосування догматичного методу. В ній прямо говорилося: «Великою помилкою була би перевага катехізичного методу». Оскільки він вимагає серйозної підготовки і певної педагогічної майстерності вчителя, то стверджувалося, що «дуже часто вигідніше вживати догматичний метод», «не варто задаватися думкою вчити катехізувати вихованців на уроках» [14, 64].

Міністерство вважало, що підготовка народних учителів має бути переважно практичною [8, 6]. Була розроблена програма педагогіки, особливість якої полягає в тому, щоб обмежити вихованців викладанням [4, 131]. У програмі містилися поняття про виховання, навчання, загальні правила дидактики, положення про зміст навчального предмета, інформація про підручники. На І курсі передбачалося подання відомостей про те, як виховувати і навчати дітей народних шкіл. Рекомендувалося навчання проводити не у формі уроків, а у вигляді послідовних бесід. На ІІ курсі пропонувалося вивчення дидактики і приватної методики. Програма відповідала вказівкам міністерства народної освіти: не давати теорію, а головні правила виховання вивчати практично, на основі спостережень за роботою вчителів і самоаналізу власних уроків. Тому в державних навчальних закладах у вихованців був низький рівень теоретичних педагогічних знань, адже перевага віддавалася практичним заняттям, що, не будучи висвітлені педагогічною теорією, перетворювали майбутнього вчителя в подавача уроків.

Актуалізувалася проблема професійної освіти в підготовці народного вчителя, визначалися основні шляхи вдосконалення його підготовки. Теоретично ці питання вивчали К. Ушинський, М. Пирогов, Д. Семенов та інші педагоги. Вони по-різному підходили до їх розгляду, але суть пропозицій науковців зводилася до того, що загальна підготовка майбутнього педагога має бути широкою, а професійній варто відводити другорядну роль. Д. Семенов також вказував на

необхідність застосовувати у навчанні евристичний метод, оскільки вважав його таким, що розвиває мислення вихованців, а отже, потрібним у народній школі [6, 354].

Заслуговують на увагу методи викладання на дворічних педагогічних курсах. Професійній підготовці вчителів допомагала належно організована методична складова. Педагогіка викладалася в тісному зв'язку з методиками, які розроблялися викладачами вказаних курсів, кожним за своєю спеціальністю. У вивчення методики кожного предмета, що входив у курс народної школи, включалися кращі твори і статті з проблем його викладання.

Незважаючи на засилля догматичних методів, у практичній діяльності окремих педагогічних курсів здійснювалася вимога К. Ушинського про наочність викладання як головний фактор свідомого навчання. На педагогічних курсах від початку XX ст. створювалися кабінети наочного приладдя для народної школи, що активно використовувалися при вивченні методик. Викладачі часто застосовували на своїх заняттях наочні прилади. Вихованці педагогічних курсів мали у своєму розпорядженні велику кількість наочного приладдя: геометричні моделі, географічні й історичні карти, прилади з креслення і малювання, методичні посібники тощо [1, 101].

Широкий простір для реалізації наочного методу відкривала така форма професійно-педагогічної підготовки, як навчальна екскурсія. В педагогічних навчальних закладах їй надавали великого значення. Про вагомість екскурсійної роботи К. Ушинський говорив: «Думка збуджена зовнішніми враженнями, швидко йде всередину і перше поверхневе спостереження породжує спрагу до подальших досліджень» [9, 403].

У системі дидактичних поглядів передових педагогів кінця XIX– початку XX ст. окреме місце займала самостійна робота. М. Чехов основним завданням всіх дисциплін вважав «навчити учнів працювати, а не запам'ятовувати весь курс, викладений викладачем» [13, 80]. Кожен викладач складав на кожний навчальний рік список літератури, що рекомендувалася, і за її читанням уважно стежив. Кожному вихованцю пропонувалося вести записи. Важливою формою самостійної роботи було виконання домашнього завдання.

На початку XX ст. для вихованців педагогічних навчальних закладів з'явилися вправи, завдання, теми самостійної роботи не лише репродуктивного, а й творчого характеру. Проблема методики навчання була в центрі уваги В. Вахтєрова, К. Вентцеля, П. Каптєрєва, П. Лєсгафта й інших учених. Вони намагалися виявити методи навчання, які стимулюють пізнавальну роботу учнів, тобто такі, що забезпечують здобування знань через вивчення, дослідження, перероблення даного викладачем навчального матеріалу, одночасно стимулюючи активність дітей у процесі навчання з урахуванням їх вікових та індивідуальних особливостей, психології засвоєння знань і вмінь, набуття навичок.

Методи педагогічної підготовки виражалися в різних формах: вивченні педагогічних книг і журналів, написанні річних творів, аналізі підручників народної школи, педагогічних конференціях, контрольних уроках, з'їздах колишніх вихованців, педагогічних гуртках, вечірніх педагогічних бесідах й ін. На педагогічних курсах у Санкт-Петербурзі, наприклад, були засновані в 1912 р. бібліотека і музей наочних приладів, в якому проводилися природно-історичні, науково-методичні і загальноосвітні екскурсії [12, 87].

Такі форми роботи, як твори, написані на педагогічні і літературні теми, та аналіз підручників народної школи були дуже ефективними, адже з'єднували педагогічну теорію з практикою. Це повністю відповідало настанові К. Ушинського, щоб «усі дисципліни, що викладалися в педагогічних навчальних закладах, мали педагогічну спрямованість» [10, 123]. Теми творів призначалися педагогічною радою навчального закладу, наприклад: «Ідеал народного учителя», «Зовнішня організація народної школи», «Педагогічні погляди Я. Коменського», «Фребелевська система в застосуванні її до народної школи» тощо. Великого значення творам у професійній підготовці вчителів надавав Д. Семенов. Він зазначав: «Свідомому придбанню знань, умінню розпоряджатися ними, кращій побудові думок, виробленню літературної мови, взагалі розумовому розвитку сприяють, як відомо, найбільше самостійні твори учнів» [7, 53].

Важливу функцію на педагогічних курсах виконували педагогічні конференції: на них слухачі вчилися аналізувати, виступати перед аудиторією, переймали досвід своїх товаришів тощо. Іншою формою педагогічної підготовки вчителів були їхні самостійні контрольні уроки, що потім обговорювалися на спеціальних конференціях. Такі уроки наочно показували рівень теоретичної і практичної підготовки майбутніх педагогів.

У навчальних планах перших педагогічних курсів головне місце відводилося загальній підготовці, а професійна була представлена в невеликому обсязі. Навчальна мета підготовки педагогів для народних шкіл полягала в тому, що «народному вчителю для успішного виконання своєї навчальної діяльності найбільш необхідною умовою є знання методу первісного викладання і навички в ньому» [12, 264]. Професійні предмети вивчалися на II курсі під час проходження педагогічної практики, яка, до речі, навчальним планом не передбачалась. Водночас практикувалося засвоєння методичних прийомів через проведення практичних уроків: кожен вихованець повинен був провести до 40 пробних уроків.

Загалом спеціальна підготовка вчительських кадрів у Росії розумілася вузько і зводилася до засвоєння прийомів викладання та практичного знайомства з навчальною справою в народній школі, що за відсутності теоретичних знань з педагогічних наук надавало підготовці майбутніх вчителів характеру ремісничої виучки. Такою підготовкою малося на увазі виховати скромного, невимогливого, задоволеного своїм становищем і покірного владі учителя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алпатов Н. И. Педагогическая деятельность И. Н. Ульянова. — М., 1946. — 171 с.
2. Бунаков Н. Ф. Избранные педагогические сочинения. — М., 1953. — 412 с.
3. Вахтеров В. П. Избранные педагогические сочинения. — М.: Педагогика, 1987. — 400 с.
4. Естафьев П. В. Начальные основания педагогики, методики и дидактики. — СПб., 1879. — 131 с.
5. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения / Под ред. А. М. Арсеньева. — М.: Педагогика, 1982. — 630 с.
6. Семенов Д. Д. Избранные педагогические сочинения. — М., 1953. — 400 с.
7. Семенов Д. Д. Педагогический ежегодник Кубанской учительской семинарии. — СПб., 1873. — 67 с.
8. Успенский М. И. О подготовке народных учителей. — СПб., 1910. — 6 с.
9. Ушинский К. Д. Собрание сочинений: В 2-х томах. — Т. 2. — 513 с.
10. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения: В 2-х томах. — Т. 1. — 135 с.
11. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения / Под ред. А Сундукова. — М., 1968. — 481 с.
12. Фальборк Г. А. Народное образование в России. — СПб., Б.г. — 264 с.
13. Чехов Н. В. Для народного учителя. — М., 1904. — 89 с.
14. Центральний державний архів м. Києва. — Ф. 733. — Оп. 170. — Спр. 758.

Юрій ЩЕРБЯК

КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЯ ДІЯЛЬНІСТЬ СТАВРОПІГІЙСЬКОГО ІНСТИТУТУ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ XIX – ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ

Висвітлюється культурно-освітня діяльність Ставропігійського інституту в другій половині XIX – на початку XX ст. Проведено аналіз системи його освітньої роботи, показано її здобуток. З'ясовано, що внесок Ставропігії в культурно-освітнє і громадсько-культурне життя був однією з передумов становлення національної освіти та шкільництва галицьких українців.

Сучасна епоха, характерною ознакою якої є злам стереотипів мислення, формування нових світоглядних орієнтацій, ставить передусім проблему пошуку духовних орієнтирів. Про це, зокрема, йдеться в Законі України «Про освіту», Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття). За умов культурно-національного відродження України актуалізується проблема своєрідності українства, з'ясування особливостей не тільки українського менталітету, а й духовних феноменів, Української греко-католицької церкви зокрема. В історії українського народу ця церква відігравала і продовжує відігравати донині важливу роль.

У цьому сенсі своєрідним явищем українського минулого є львівська Ставропігія, що виникла у XVI ст. і діяла до вересня 1939 р. В контексті дослідження концептуальних засад освітньої доктрини греко-католицької церкви в другій половині XIX – на початку XX ст. неупередженого аналізу потребує просвітницька діяльність Ставропігійського інституту, яку розглядаємо складовою вітчизняної педагогічної науки.

Метою статті є висвітлити культурно-освітню діяльність Ставропігійського інституту в другій половині XIX – на початку XX ст.

Серед сучасних учених, які в своїх наукових працях розглядали окремі історико-педагогічні аспекти, пов'язані з вивченням вказаного аспекту проблеми, варто назвати О. Вишневського, А. Вихруща, І. Гаврищака, Д. Герцюк, І. Курляк, В. Моцюк, І. Руснака, М. Чепіль, Р. Яковишина. Джерела з історії греко-католицької церкви та українського чернецтва висвітлювалися в працях І. Біласа, М. Ваврика, А. Колодного, Д. Пащенка, В. Сергійчука, Н. Стоколос, Я. Стоцького. У роботах О. Аркуші, О. Киричук, С. Макарчука, М. Мудрого, О. Середи, О. Сухого, О. Турія, І. Чайківського дана оцінка галицькому русофільству в загальному контексті українського руху, зокрема осмислена соціально-педагогічна роль Ставропігійського інституту. Ці проблеми також досліджують зарубіжні вчені І. Химка (Канада), П. Магочий (США), М. Полляк (Австрія), В. Вендлянд (Німеччина). Їхні напрацювання створили ґрунт для переоцінки суспільного місця Ставропігії у житті українського народу.

В 60-і роки XIX ст. в українському суспільстві Галичини сформувалися дві політичні течії: «старорусини» («москвофіли»), які представляли консервативно-аристократичні сили, і «народовці» («українофіли»), котрі відображали опозиційно-демократичні настрої галицького суспільства [1, 7]. Кожна з течій мала свої освітньо-культурні структури. Із просвітницьких організацій окресленого періоду помітним був Ставропігійський інститут, який належав до русофільського табору і не мав аналогів у народовському. Своєрідність цього закладу полягала найперше в тому, що за своїм нормативно-правовим статусом він виходив за межі звичайної громадської організації і визначався як мирянське об'єднання греко-католицької церкви з широким спектром культурної, наукової, книговидавничої, доброчинної діяльності і правом голосу в собороправному церковному житті на правах «третього чину» після священства й чернецтва.

Варто зазначити, що Ставропігійський інститут почав виконувати функції церковного товариства з 1856 року. Його завданням було: «сохраняти святу католическую вѣру по восточному обряду, поддерживати русскую народность и релігійно-моральному образованію своїхъ единовѣрцев по возможности пособствовати, преимущественно издаваніемъ богослужебныхъ и учебныхъ книгъ и содержаніемъ обрядово-пѣвческой бурсы для убогой русской молодежи» [2, 169]. За інформацією О. Киричук, Ставропігійський інститут був закритим об'єднанням вузького кола галицькоруської еліти, матеріальний і культурний рівень якої істотно вивищував її над рештою галицькоруського суспільства. До нього входили викладачі гімназій та університету, літературні діячі, священики, державні службовці, заможні львівські міщани, власники маєтків. У другій половині XIX– на початку XX ст. інститут функціонував як власник, котрий володів значними обіговими й депозитними капіталами, доволі великими сумами пожертвувань і заповітів громадян, які формувалися в іменні фонди, потужною поліграфічною базою. Він мав виняткове право друкування і видання усіх церковних книг і шкільних підручників, а також інших праць українською, церковнослов'янською та грецькою мовами [3, 79]. Значна матеріальна база інституту давала йому можливість фінансувати культурно-освітні й громадські акції, утримувати Успенську церкву, бурсу, друкарню, музей (з 1886 р.), безкоштовно надавати помешкання церковнослужителям, вести на правах братства всі церковні справи. У 1849 р. у Львові Головна Руська Рада створила товариство «Народний дім», який був у статутній залежності від Ставропігійського інституту [4, 3]. Завдання діяльності цієї культурно-просвітньої установи її засновники визначили так:

– «учредити стипендійный фондъ для убогой учащейся молодежи русской»;

– «удержати для молодежи, посѣщающей школы, бурсу пѣвчую и церковно-обрядовую»;

– «основати библиотеку съ читальнею, наукови собранія» [5, 28].

Для піднесення культурно-морального рівня молоді «Народним домом» створювалася дієва система освітньої роботи: проводилися літературно-мистецькі вечори, читалися науково-популярні лекції, влаштовувалися аматорські вистави [6, 259]. Поступово просвітницькі аспекти діяльності «Народного дому» змінювалися. Зокрема, архівні матеріали свідчать, що на зламі XIX–XX ст. він був уже «товариством русинів греко-католицького обряду з ціллю ширити християнсько-католицьку просвіту, плекати добробут і моральність межи народом» [7, 3].

Ідеологічна платформа Ставропігійського інституту виражалась трьома основними принципами: елітність, руськість, антипольськість. Його діячі вимагали від громадян законопослушності й толерантного ставлення до монархічної влади, шукаючи християнської гармонії та миру. З кінця 1860-х років консервативний староруський світогляд ставропігійської

аристократії вступив у суперечність із радикальним і національно-модерним мисленням народовців, яке передбачало відмову від історичної назви «Русь», церковнослов'янської мовної традиції, заміну «етимології» фонетичним правописом, зміщення історико-культурних акцентів від давньоруського періоду до козаччини і Т. Шевченка [8, 87–89].

Від початку 1880-х років Ставропігія стала на шлях опозиції до вищої ієрархії греко-католицької церкви, насамперед у зв'язку з модернізацією церковного обряду (реформування чину отців–василіан), що розглядалась як посягання на давні східні традиції української церкви та спроба латинізації, а також через проголошену митрополитом С. Сембратовичем у 1885 р. підтримку національної програми галицьких народовців [9, 43]. Хоча при вступі в інститут його члени складали присягу на вірність греко-католицькій церкві, після 1882 р. за ним закріпився імідж проправославної організації ще задовго до того, як він почав з 1910 р. відкрито заявляти про свої симпатії до російського православ'я.

Доцільно виокремити культурно-освітню та науково-педагогічну роботу ставропії. Зазначимо, що практичним втіленням теоретико-методичних засад християнської педагогіки другої половини XIX ст. було намагання виховати учня з метою, щоб у його вчинках переважала ідея добра. Воно розумілося як те, що «намъ єсть пожиточне, що намъ якійсь хосенъ приносить» [10, 187]. Кількісні напрацювання інституту в цій сфері були доволі значними: він утримував церковно-дяківську бурсу, високопрофесійний церковний хор, організовував різні культурні заходи (урочисті вечори, концерти тощо), популяризував кращі зразки духовної й світської пісенно-музичної культури, надавав меценатську допомогу в освіті малозабезпеченій українській молоді, забезпечував потреби церкви в богослужбовій літературі, проводив археологічні дослідження тощо. Його члени (О. Барвінський, Я. Головацький, Ю. Романчук, А. Петрушевич, І. Шараневич та ін.) створили чимало шкільних підручників та фундаментальних історичних досліджень [11]. Їх теоретичний і практичний доробок спрямовувався на вдосконалення системи цінностей морального виховання в тодішніх умовах, що нині дає матеріал для вдосконалення сучасної системи морального виховання, а також сприяє об'єктивній оцінці внеску цих діячів у теорію та практику виховання.

Освітня діяльність Ставропігії реалізовувалася передусім у бурсі, що мала характер дяківської школи й інтернату, де забезпечували навчання, проживання та харчування дітей із провінції. Тут вивчали церковнослов'янську й руську (українську) мови, церковний обряд і спів. Розглядаючи можливість впливу богослужіння на формування моральної основи в душах молоді, потрібно відзначити, що обрядовість у церквах Галичини мала повчальний характер. Адже, наприклад, у церковних піснях і молитвах залишали догми «христіянского и морального наставленія» [12, 428]. В основу навчання вихованців бурси була покладена методика християнської педагогіки, використання ігор-табу, які мали виховувати самодисципліну юнаків.

Консервативний підхід до виховання молоді не відповідав тогочасним запитам української галицької суспільності й викликав її справедливі нарікання. У 1880-і роки під тиском цих настроїв інститут реформував бурсу, поділивши її на два відділи: дяківський і ремісничий, що базувався на старій бурсі, та новий — гімназіальний, учні якого одночасно відвідували державну гімназію. Крім того, Ставропігійський інститут започаткував формування стипендійних фондів, з яких на конкурсній основі вихідцям з бідних родин надавалася матеріальна допомога для здобуття вищої освіти [13, 159]. Разом із митрополичою консисторією греко-католицької церкви він був співзасновником дівочого наукового інституту й «жіночого воспиталища», влаштованих на взірець жіночих пансіонів у Росії. Наприкінці 1860-х років інститут спільно з Київським слов'янським комітетом розробив програму навчання галицьких дітей у Росії, зокрема, в колегіумі П. Галагана в Києві [14, 294].

Одним із найважливіших напрямків діяльності Ставропігійського інституту була наукова робота. Про неї говорилось у програмі Собору руських учених 1848 р. Вона передбачала збір і систематизацію фактичного матеріалу та створення на цій основі фундаментальних монографій з історії краю, які би слугували підставою політичних домагань галицьких українців, утверджували їх окремішність від поляків. Найбільш плідними для Ставропігійського інституту були 1860–1880-ті наукові роки, пов'язані з діяльністю І. Шараневича та А. Петрушевича [15]. В цей час інститут зробив вагомий внесок у розвиток тогочасної історичної науки в Галичині,

особливо в галузі дослідження давньоруської історії, педагогіки, релігієзнавства, лінгвістики, джерелознавства, археології, етнографії, а також у сфері колекціонування, збереження, наукового опрацювання і реставрації матеріальних пам'яток духовної культури. В 1886 р. на основі виставок «Народного дому» й інституту був заснований перший у Галичині український музей, який гідно репрезентував культурні надбання українців краю, засвідчував їхню багату історичну та культурно-мистецьку традицію. Однак проросійська орієнтація керівництва Ставропігійського інституту вкінці XIX ст. спричинила кризу його наукової діяльності і навіть поступову втрату реноме наукової інституції.

Таким чином, Ставропігійський інститут об'єднував вузьке коло частини української еліти Галичини, яка була носієм староруського архетипу, продовжувала мислити станово-релігійними категоріями і не враховувала реалій епохи на зламі XIX–XX ст.

Громадсько-культурна діяльність Ставропігійського інституту збагатила вітчизняну науку новими методами освітньої праці, що уможливлювало підготовку нового покоління власної еліти. Створені товариством навчально-освітні заклади забезпечували організацію навчально-виховного процесу, заснованого на духовній спадщині українського народу й основних приписах християнської моралі. Освітня діяльність також передбачала видання наукової, церковної, шкільної й повчально-моральної літератури, організацію культурного дозвілля для вищих верств українського суспільства, надання меценатської допомоги малозабезпеченій молоді для здобуття освіти. Провідними вченими товариства у різні періоди організовувалися науково-методичні зібрання, пошукові експедиції.

Перспективними напрямками подальшого дослідження вважаємо: аналіз культурно-освітньої діяльності інституту в контексті європейських просвітницьких ідей XIX ст.; дослідження його ролі в підтримці видавничої та бібліотечної справи, збереженні пам'яток матеріальної культури; значення Ставропігії в популяризації освіти серед населення Галичини в другій половині XIX ст. й ін.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гнатюк В. Національне відродження австро-угорських українців (1772–1880). — Відень, 1917. — 83 с.
2. О дѣяльности Ставропигійского института // Временникъ Института Ставропигійского. — Львôвъ, — 1881. — С. 169–170.
3. О цѣли и средствахъ Ставропигійского института // Временникъ Института Ставропигійского. — Львôвъ, 1864. — С. 77–80.
4. Барвінський О. Історичний огляд засновин Народного Дом» у Львові — Львів, 1908. — 66 с.
5. Русско-народный институтъ Народный Домъ // Временникъ Института Ставропигійского. — Львôвъ, 1873. — С. 28–30.
6. О дѣяльности русскихъ академичныхъ товариствъ // Зоря. — Львôвъ, 1880. — С. 259–260.
7. ДАТО. Ф. 231. — Оп. 1. — Спр. — 27. — Арк. 49.
8. Макарчук С. Москвофільство: витоки та еволюція ідей (середина XIX ст. — 1914 р.) // Вісник Львівського університету. Серія історична. — Львів, 1997. — Вип. 32. — С. 82–98.
9. Гончарук Т. Галицькі митрополити. — Тернопіль: Горлиця, 2002. — 112 с.
10. Идея добра // Учитель. — Львôвъ, 1890. — С. 187–192.
11. Киричук О. С. Ставропігійський інститут у громадському житті Галичини (друга половина XIX–початок XX ст.) // Автореф. дис. ... канд. іст. наук: 07.00.01. — Львів, 2001. — 19 с.
12. Торонській А. Вліяніе богослуженія церковного на образованье народа. Духовно-педагогіческіи письма // Рускій Сіонъ: Часопись церковна. — Львôвъ, 1874. — С. 427–430.
13. Гадка велика и спасительна для Руси // Временникъ Института Ставропигійского. — Львôвъ, 1866. — С. 157–161.
14. Бачинський А. Выхованє // Короткій выкладъ католицкого Богословыя Морального. — Львôвъ, 1899. — С. 292–296.
15. Королько А. З. Громадсько-політична та наукова діяльність Антона Петрушевича // Автореф. дис. ... канд. іст. наук: 07.00.01 — Чернівці, 2002. — 20 с.

Сергій ЛУКАНЮК

ОРГАНІЗАЦІЯ, ЗАВДАННЯ ТА ЗНАЧЕННЯ ДІЯЛЬНОСТІ КРАЙОВОЇ ШКІЛЬНОЇ РАДИ В БАГАТОНАЦІОНАЛЬНІЙ ГАЛИЧИНІ (1867-1918 РР.)

У статті висвітлено структуру та основні завдання Галицької крайової шкільної ради в другій половині XIX ст. – на початку XX ст., розкрито її значення в становленні та розвитку системи освіти різних етнічних груп Галичини.

Останні сім десятиліть існування Австро-Угорщини (Österreichisch-ungarische Monarchie) викликали завжди та викликають також сьогодні велику зацікавленість не тільки істориків різних напрямків, але й також політиків. Особливо питання наскільки починаючи з 1848 року (після проголошення рівноправ'я всіх націй імперії) до її розпаду в 1918 році, монархія як цілісна одиниця впливала на структуру та діяльність окремих коронованих земель або ж провінцій цікавить істориків колишніх країн Австро-Угорщини.

На основі того, що Австро-Угорщина вважала себе розвинутою монархією, вона змушена була починати розбудову шкільної системи для всіх національностей, які проживали на її території, так би мовити з чистого аркушу. З самого початку виникають переважно багатомовні і багатонаціональні школи, в зв'язку з цим виникнення та розбудова системи освіти різних етнічних груп є тісно пов'язані з загальним розвитком системи освіти всієї Галичини. Добре розвинута та розбудована система освіти є особливо важливим фактором для збереження національної ідентичності та для мирного багатонаціонального співіснування.

Мета статті полягає у висвітленні структури та основних завдань Галицької крайової шкільної ради в другій половині XIX ст. – на початку XX ст., та розкритті її значенні в становленні та розвитку системи освіти різних етнічних груп Галичини.

Проблема організації системи освіти та створення центральної установи, яка займалася б шкільними питаннями, виникають уже в 1861 році під час засідання Галицького крайового парламенту. В грудні 1865 року вотується проект створення Галицької крайової шкільної ради (Landesschulrat Galiziens) [1, 347]. Згідно з даним проектом вона повинна складатися з директора, призначеного кайзером, двох шкільних інспекторів, двох священників, члена крайової комісії, двох представників від міських рад Кракова та Львова, та двох вчителів призначених кайзером за пропозицією крайової комісії. 25 червня 1867 року міністерством культури та освіти було повідомлено, що кайзер прийняв проект поданий Галицьким крайовим парламентом та дав свою згоду на створення крайової шкільної ради для королівства Галичина та Лодомерія (Königsreich Galizien und Lodomerien) разом з великим герцогством Краків (Großherzogtum Krakau) [3, 166]. Що правда текст указу відрізнявся в деяких пунктах від раніше запропонованого проекту, передусім в компетенції крайової шкільної ради залишалися лише народні та середні школи. Також в указі було відсутнє визначення, що всі уже існуючі приписи, які суперечать його нормам, відмінялися або вважалися б недійсними. Ці обмеження показували бажання центральних установ в Відні підпорядкувати шкільну раду міністерству культури та освіти.

Інавгурація Галицької шкільної ради відбулася 24 січня 1868 року в римо-католицькому соборі міста Львова. В цей же день відбулося перше засідання шкільної ради і було прийняте перше рішення, в якому визначались основні пункти її майбутньої діяльності. Створення цієї інституції та установ, які знаходилися в її підпорядкуванні, були сприйняті з великим інтересом галицькими вчителями. Уже в 1869 році було створено «Педагогічне товариство», яке своєю діяльністю підтримувало заходи крайової шкільної ради.

Законопроект, який знаходився на розгляді в імперській раді в 1868 році та повинен був врегулювати відносини церкви зі школою, занепокоїв галицьку громадськість тому, що не було зрозуміло, як і на скільки нові приписи змінять суть указу від 1867 року. Тому було безсумнівним успіхом галицьких депутатів імперської ради, що в закон були введені поправки, які лише з деякими обмеженнями надавали Галицькій шкільній раді більший ступінь незалежності, при цьому галицькі депутати були змушені відмовитися від боротьби за збільшення законодавчих компетенцій крайового парламенту в області освіти.

На початковому етапі свого існування можливості Галицької крайової шкільної ради в порівнянні нормами закону від 1867 року були достатньо обмеженими. З 1875 року вона втратила право призначати вчителів та професорів в середніх школах. Дана ситуація залишалася незмінною аж до 1907 року. Закон від 15 лютого 1905 року лише підтвердив існуючий правовий статус шкільної ради. Приписи від 1907 року навпаки розширили компетенції шкільної ради [2]. Рада отримала право представляти міністерству культури та освіти кандидатів на посади крайових шкільних інспекторів та робити пропозиції стосовно кандидатів на посади директорів в середніх, промислових та вищих торгових школах. Крім того шкільній раді було гарантовано право нагляду за педагогічно-дидактичними та економічно-адміністративними справами в народних, середніх, торгових та промислових школах. Також вона отримала право апробації шкільних підручників та допоміжних дидактичних матеріалів, складати наукові плани та шкільні регламенти. До її найважливіших компетенцій також належали опрацювання та погодження проектів законів. Але згідно принципам централізму крайова шкільна рада в Галичині використовувати свої компетенції тільки в рамках діючих в цілій монархії законів та під наглядом міністерства культури та освіти (Kultus- und Unterrichtsministerium).

Слід відмітити також зміни в персональному складі крайової шкільної ради так, як вони мали велике значення в розвитку та функціонуванні систем освіти різних національних груп. Згідно статуту від 1867 року на чолі шкільної ради формально стояв відповідний імперський намісник в Галичині або ж призначений ним замісник. Але в 1890 році вводиться посада постійного віцепрезидента шкільної ради, який і є її безпосереднім керівником. Інші члени крайової шкільної ради можна поділити на 2 групи: представники різних соціальних груп та установ (римо-католицький та греко-католицький священики, 2 науковці, по одному представнику міської ради Кракова та Львова, член крайової комісії) та службовці, представлені двома радниками галицького намісника та шкільними інспекторами. На основі закону від 1905 року кількість представників крайової ради збільшується до 3 осіб (серед них один українець). Кількість представників церкви також істотно збільшується, а саме 3 католицькі святенники (римського, грецького та вірменського обряду), євангелістський священик та представник єврейської конфесійної громади [1, 350].

Щодо ж загальних характеристик Галицької крайової шкільної рада слід виділити наступне. Зважаючи на велику кількість компетенцій шкільна рада була поділена з 1868 року на 2 секції: одна для народних, інша для середніх шкіл, а з 1894 року де факто була заснована третя секція для промислових шкіл. Шкільна рада засідала в пленарних та секційних засіданнях, і оскільки не існувало достатнього розмежування між пленумом та секцією, що спричиняло конфлікти та гальмувало в достатній мірі діяльність шкільної ради. Певне врегулювання повноважень відбулося лише в 1912 році. Місцем перебування шкільної ради був Львів, і лише під час Першої світової війни вона переїхала до Бялої (Західна Галичина). В 1918 році згідно з додатковими таємними статтями угоди в Брест-Литовську крайова шкільна рада повинна була поділена на польську та українську частини.

В діяльності крайової шкільної ради в Галичині можна виділити 2 періоди. В першому періоді, приблизно до 1890 року, ця установа не досягла певних істотних успіхів, що в основному полягало в доволі критичному економічному становищі Галичини. Також крайовий парламент використовував будь-яку можливість, щоб скоротити заплановані в бюджеті грошові витрати на освіту. Стан речей істотно змінюється після 1900 року. Покращення економічного становища Галичини та інтенсифікація політичного життя краю позитивно впливають на систему освіти. Різницю між двома згаданими періодами ми спробуємо проілюструвати найкраще за допомогою цифр: в 1868 році на науку та шкільну освіту було виділено 61 308 крон, а в 1905 році 10 515 306 крон. В 1868 році у Галичині було 2476 народних шкіл (Volksschulen) та 3000 вчителів, в 1905 році 4556 шкіл та 10 082 вчителів. З однієї сторони, ці цифри є достатньо оптимістичними, з іншої сторони в 1900 році майже 68% населення Галичини було безграмотним (для порівняння в Богемії близько 5%). Певне покращення ситуації в сфері освіти помітне лише після 1910 року. Перед Першою світовою війною в Галичині було 6000 народних шкіл та 18 000 вчителів [5, 41–43].

Збільшення кількості народних та середніх шкіл, додаткові виплати вчителям, внутрішнє облаштування шкільних приміщень, збільшення кількісного складу вчителів і взагалі розквіт

системи освіти в Галичині є певними досягненнями крайової шкільної ради. Але це все не було можливим без прийнятих імперською радою законів про народні школи та пов'язані з цим приписи міністерства культури та освіти, а також без прагнення населення краю до знань та розуміння, що ефективне вкладення капіталу пов'язане насамперед з освітою.

Передусім зміни стосуються народних шкіл Галичини, які носять як і позитивний (насамперед збільшення їх кількості та кількості учнів, які в них навчаються), але й негативний характер (проблеми з мовою викладання в різних національних школах). Стаття 3 Галицького мовного закону від 22 червня 1867 року звучить дослівно: «В кожній народній школі, в якій одна частина учнів розмовляє польською мовою, а інша українською мовою, буде та мова обов'язковим навчальним предметом в цій школі, яка не є мовою викладання» [6, 32]. Тобто згідно з цим законом вводяться польська і українська мови як крайові мови та мови викладання в школах та при цьому чітко виражено, що вивчення другої крайової мови є обов'язковим в усіх тих школах, які є багатомовними, а в школах, де учні спілкуються однією мовою, взагалі відсутнє вивчення другої крайової мови як обов'язкового предмету. Також слід зауважити, що немає закону, який б визначав, що в українській школі повинна б викладатися польська мова. Про німецькі громади та школи в галицькому крайовому законодавстві того часу взагалі не згадується. Але в дійсності ситуація в школах щодо мовного питання виглядала зовсім по-іншому. В українських та німецьких громадах, в яких згідно приписам та здоровому глузду повинна бути українська та відповідно німецька мова мовами викладання в цих школах, але при цьому більшість часу приділяється вивченню польської мови. Результатом чого є скарги зі сторони громад про те, що це шкодить навчальному процесу, при цьому діти втрачають бажання відвідувати школу.

Національне та мовне питання в середніх школах потребувало негайного втручання та врегулювання крайової шкільної ради. Депутат доктор Антонович на засіданні галицького крайового парламенту 10 травня 1875 року висловлює стурбованість відносно кількості українських учнів в середніх школах та наводить наступні факти. Згідно з даними крайової шкільної ради в 1868 році, під час першого року підпорядкування середніх шкіл шкільній раді, кількість українських учнів в середніх школах Галичини складала 1800 (всього 7767 учнів), то в 1874 році з 8661 учнів були 1518 українцями. Якщо дана тенденція буде продовжуватися, то через 15 років не буде жодного українського учня в середніх школах краю, стверджує доктор Антонович. Більш наочну картину, яка склалася в середніх школах за часів діяльності крайової шкільної ради, щодо поділу шкіл на національні за мовою спілкування та конфесією, та їх відвідуваність різними етнічними групами [4].

Друга цісарсько-королівська державна гімназія в Львові (німецька гімназія)

Кількість учнів щодо мови спілкування

Рік	*1890/91*	*1897/98*	*1905/06*	*1913/14*
разом	552	371	461	347
нім. мова	240 (43,5%)	145 (39,0%)	131 (28,4%)	120 (34,6%)
пол. мова	223 (40,4%)	168 (45,3%)	241 (52,3%)	186 (53,6%)
укр. мова	85 (15,4%)	52 (14,0%)	84 (18,2%)	32 (9,2%)
інші мови	4 (0,7%)	6 (1,6%)	5 (1,1%)	9 (2,6%)

Кількість учнів щодо конфесії

Рік	*1890/91*	*1897/98*	*1905/06*	*1913/14*
разом	552	371	461	347
римо-католики	161 (29,1%)	92 (24,8%)	128 (27,7%)	79 (22,7%)
греко-католики	91 (16,5%)	52 (14,0%)	85 (18,4%)	42 (12,1%)
вірмено-катол.	1 (0,2%)	2 (0,5%)	2 (0,4%)	–
протестанти	32 (5,8%)	23 (6,2%)	24 (5,2%)	48 (13,8%)
євреї	266 (48,2%)	202 (54,4%)	221 (47,9%)	176 (50,7%)
православні	1 (0,2%)	–	1 (0,2%)	1 (0,3%)
меноніти	–	–	–	1 (0,3%)

Гімназія ім. Франца Йозефа в Львові (польська гімназія)

Кількість учнів щодо мови спілкування

Рік	*1891*	*1898*	*1904*	*1910*
разом	840	621	767	489
пол. мова	797 (94,9%)	552 (88,9%)	707 (92,1%)	482 (98,5%)
укр. мова	41 (4,9%)	68 (10,9%)	56 (7,3%)	7 (1,4%)
нім. мова	2 (0,2%)	1 (0,1%)	4 (0,5%)	–
вивчають укр. мову	56 (6,6%)	62 (10,0%)	28 (3,6%)	36 (7,3%)

Кількість учнів щодо конфесії

Рік	*1890/91*	*1897/98*	*1905/06*	*1913/14*
разом	552	371	461	347
римо-католики	161 (29,1%)	92 (24,8%)	128 (27,7%)	79 (22,7%)
греко-католики	91 (16,5%)	52 (14,0%)	85 (18,4%)	42 (12,1%)
вірмено-катол.	1 (0,2%)	2 (0,5%)	2 (0,4%)	–
протестанти	32 (5,8%)	23 (6,2%)	24 (5,2%)	48 (13,8%)
євреї	266 (48,2%)	202 (54,4%)	221 (47,9%)	176 (50,7%)

Друга цісарсько-королівська державна гімназія в Коломиї (українська гімназія)

Кількість учнів щодо мови спілкування

Рік	*1900/01*	*1903/04*	*1909/10*	*1913/14*
разом	338	483	725	530
укр. мова	336 (99,4%)	481 (99,6%)	722 (99,7%)	494 (93,2%)
пол. мова	2 (0,6%)	1 (0,2%)	–	–
нім. мова	–	1 (0,2%)	3 (0,3%)	36 (6,8%)
вивчають пол. мову	265 (78,4%)	257 (53,2%)	464 (64,0%)	?

Кількість учнів щодо конфесії

Рік	*1900/01*	*1903/04*	*1909/10*	*1913/14*
разом	338	483	725	530
греко-католики	336 (99,4%)	474 (98,1%)	712 (98,2%)	494 (93,2%)
римо-католики	2 (0,6%)	3 (0,6%)	–	–
православні	–	5 (1,0%)	3 (0,4%)	–
протестанти	–	–	1 (0,1%)	6 (0,1%)
євреї	–	1 (0,2%)	9 (1,2%)	30 (5,7%)

Беручи до уваги вище наведені дані можна стверджувати, що процес полонізації середніх шкіл проходив повним ходом. В той час як польські та українські школи ведуть між собою мовну, яка з часом переходить в національну боротьбу, німецькі середні школи показую певний симбіоз різних етнічних груп.

Наступним важливим етапом діяльності крайової шкільної ради, який мав самий безпосередній вплив на розвиток системи освіти у Галичині, було створення та впорядкування діяльності навчальних закладів для вчителів, де вони могли здобувати відповідну освіту та підвищувати рівень своєї кваліфікації. В той час як по всій території Галичини була створена мережа вчительських навчальних закладів з польською мовою викладання, до Крайової шкільної ради надходили численні скарги, що вчителі, які працюють в школах Східної Галичини та в достатній мірі не володіють українською мовою, тому не можуть проводити заняття для українських дітей. Тому згідно з указом міністерства освіти від 22 листопада 1870 року в 3 педагогічних закладах Східної Галичини (Станіслав, Тернопіль та Львів) вводиться викладання навчальних предметів на українській та польській мові. Вагому роль у процесі підготовки

вчителів для німецьких шкіл не тільки у Галичині, але для інших земель Австро-Угорщини, відіграло заснування євангелістської вчительської семінарії в Бялій у Західній Галичині. Урочисто відкриття семінарії відбулося 9 грудня 1867 року і вона проіснувала аж до 1936 року. За весь час своєї діяльності семінарія в Бялій відігравала неабияку роль у розвитку шкільної системи не тільки німецьких переселенців Галичини, але й інших національностей [6, 34–35].

Заснована в 1867 році Галицька крайова шкільна рада була в першу чергу відповідальна не тільки за організацію системи освіти на Галичині, але й надала краю особливого статусу, оскільки на той час в жодній іншій коронованій землі Австро-Угорщини не існувало такої установи. Виникнення шкільної ради сприяло розширенню автономії не тільки в області освіти, але й в сфері управління та судочинства.

Перша світова війна перервала існування австрійської державно-політичної одиниці «Галичина» як багатонаціональний проект. Можна припустити, що сьогодні частково ідеалізоване уявлення про мирне співіснування різних національностей у Галичині часів Австро-Угорщини могло б зберегтися і стати моделлю для рішення конфліктів нашого часу. Історична реальність та міжетнічна толерантність перетворилися внаслідок двох світових воєн в міф, який сьогодні можна вважати прикладом для майбутнього спільного мирного існування різних культур та народів Європи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Bartel W. zur Geschichte des Galizischen Landesschulrates 1867–1918. — Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, 1978. — S. 346–356.
2. Das Deutschtum in Galizien. Seine geschichtliche Entwicklung und gegenwärtige Lage. — Lemberg: Verlag vom Bund der christlichen Deutschen in Galizien, 1914. — 203 S.
3. Müller S. Schrifttum über Galizien und sein Deutschtum. — Marburg: Verlag von Herder-Institut, 1962. — 230 S.
4. Pacholkiv S. Emanzipation durch die Bildung. Entwicklung und gesellschaftliche Rolle der ukrainischen Intelligenz im habsburgischen Galizien. — Wien / Oldenburg, München: Verlag für Geschichte und Politik Wissenschaftsverlag, 2002. — 351 S.
5. Petersen C., Ruth P., Schwalm H. Handbuch des Grenz- und Auslandsdeutschtums. Galizien. — Breslau: Verlag Ferdinand Hirt, 1938. — 47 S.
6. Widerlegung der Denkschrift des Galizischen Landesausschusses vom 12. Februar 1875 über den Galizischen Landesschulrat. — Wien: Selbstverlag der ruthenischen Reichsrats-Abgeordneten, 1875. — 43 S.

Анатолій ГУБА

СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ОСВІТНЬОГО МЕНЕДЖМЕНТУ В УКРАЇНІ У ХХ СТОЛІТТІ

У статті розглядається питання становлення та розвитку освітнього менеджменту як самостійного виду управління у вітчизняній педагогічній думці ст.

В умовах демократизації освітньої системи, впровадження ідей Болонської декларації важливе місце посідає здатність педагога не тільки регулювати, а й управляти освітнім процесом. Сутність управління під час навчання є важливою педагогічною проблемою. Зв'язок управління, методики викладання навчальних дисциплін, контролювання самостійної та індивідуальної роботи стають головними чинниками формування майбутнього вчителя XXI ст.

До питання управління школою та освітнім процесом тією чи іншою мірою зверталися Ю. Васильєв, М. Портнов, Н. Сунцов, С. Хозе, котрі зробили спробу проаналізувати систему управління середньою школою [2; 11; 15; 20]. Загальні проблеми управління в освітній сфері розглядали Д. Гвішіані, В. Кричевський, М. Поташнік, К. Ушаков та ін [3; 6; 13; 18]. Вони окреслили складові управління школою, визначили його специфіку щодо загального процесу управління.

Однак у наукових дослідженнях питання становлення і розвитку освітнього менеджменту як самостійного виду управління в педагогічній думці ХХ ст. висвітлені недостатньо. Саме тому автор статті поставив за мету проаналізувати історичний досвід становлення підходів до освітнього менеджменту.

Думка про те, що тільки на початку ІІІ тисячоліття постало питання про використання ідей наукового менеджменту в управлінні освітнім процесом, є не зовсім вірною. Відомо, що ще в перші роки радянської влади робились спроби знайти шляхи вирішення кадрових проблем школи. Так, у 1921 р. був створений Центральний інститут організаторів народної освіти ім. Е. Літкенса, в 1928 р. — Центральний інститут підвищення кваліфікації кадрів народної освіти. Однак, незважаючи на це, у 1933 р. лише 13,5% директорів середніх і неповних середніх шкіл мали вищу освіту [17, 27].

Важливо відзначити, що за весь період розвитку освіти України в 1920–1960-і роки керівники шкіл не отримували жодної спеціальної підготовки щодо управлінської діяльності. Їхня курсова підготовка і перепідготовка почалася тільки у 1974 р. Відтоді раз у п'ять років директор школи зобов'язаний був протягом 1–2 місяців навчатися на курсах в інституті вдосконалення вчителів або на факультеті підвищення кваліфікації та перепідготовки кадрів. У зв'язку з реформою школи у 1980-і роки термін такої курсової підготовки був збільшений до 3 місяців. Основна кількість керівників шкіл та їх заступників підвищувала свій професійний рівень шляхом відвідування системи районних, міських, обласних тематичних семінарів, а також займалася самоосвітою.

Аналіз літератури з питань управління освітніми закладами свідчить, що діяльність директора школи розглядалася найчастіше технологічно, оперативно-функціонально. Глибинного розкриття змісту управління багатофункціональною системою — середньою школою — явно бракувало. Ось чому педагогічна громадськість із зацікавленням зустріла роботи В. Сухомлинського «Павлиська середня школа», «Розмова з молодим директором школи» й інші, в яких поєднано теорію управління, педагогіку, психологію і переконливу управлінську педагогічну практику. У своїх численних працях видатний педагог докладно розглядає сутність найважливіших якісних характеристик основних функцій і принципів управління школою, методи практичного його здійснення.

«Гарний директор, — зауважує В. Сухомлинський, — це передусім гарний організатор, вихователь і дидакт» [16, 12]. Звідси випливають три провідні функції управління школою: організаторська, виховна, дидактична. Роботи В. Сухомлинського присвячені глибокому й всебічному розкриттю змісту і структури цих функцій. Не претендуючи на повний аналіз, ми вважаємо за потрібне назвати головні структурні елементи діяльності директора школи, визначені відомим педагогом-керівником. Директор школи, за В. Сухомлинським, — це батько всіх дітей школи, котрий виявляє щоденну турботу про їх здоров'я та фізичне виховання; організатор змістовного, насиченого, інтелектуального, багатогранного життя учнівського та педагогічного колективів; керівник будь-якого первинного дитячого колективу «Я дійшов висновку, що головний вихователь має бути вихователем невеликого дитячого колективу, товаришем дітей», — писав В. Сухомлинський [16, 6].

Видатний педагог звертає увагу на необхідність збуджувати у вчителів зацікавленість до пошуку, аналізу власної роботи: «Не бійтеся досліджень. У своїй основі педагогічна праця — справжня творча праця — стоїть близько до наукового дослідження» [16, 48]. Для нього вчитель — це «диригент дивного оркестру, який грає на найтонших інструментах — людських душах» [16, 131].

Автори робіт з проблем управління в 1970-і роки мало задумуються над такими принципами в теорії освітнього менеджменту, як функції, принципи, методи, види управління тощо. Роботи мають практичне спрямування (тим вони й цінні) і відповідають на питання: як планувати, розподіляти обов'язки між директором і його заступниками, як контролювати перебіг навчального процесу, як організовувати роботу керівників навчальних закладів.

Підсумком розвитку в цей період педагогічної думки з питань управління школою стала книжка видатного педагога С. Хозе «Директор школи», видана в 1979 р. [20]. В ній автор у науково-популярній формі розглядає, наприклад, такі складові управління, як директор навчального закладу й органи учнівського самоуправління, виробничий колектив, район. Ретельно описаний один день директора школи. Для практиків — директорів шкіл — ці питання управління мають важливе значення.

У дослідженнях кінця ХХ ст. значна увага почала приділятися теорії та практиці уроку, принципам виховання, дидактичним питанням (Ю. Бабанський, І. Загвязинський, М. Махмутов, М. Скаткін), розвиткові пізнавальної активності, діалектичного, творчого мислення учнів на основі вирішення суперечностей змісту і процесу освіти (В. Шубинський, Г. Щукіна). Це

педагогічна основа, парадигма управлінської культури керівника школи: без засвоєння провідних дидактичних ідей не може бути й мови про будь-яке управління освітою.

Водночас були здійснені серйозні кроки щодо поліпшення управління виховною роботою у школі. Проблемам організації цієї роботи присвятили праці І. Болдирев, Б. Вульфов, Г. Горська, П. Конаніхін, В. Коротов, В. Крутецький, О. Лутошкін, І. Мар'єнко, М. Поташник, О. Спірін та інші вчені. Так, розроблена під керівництвом І. Мар'єнка програма «Приблизний зміст виховання школярів» склала основу системи виховної роботи з учнями. На нашу думку, помиляються ті представники педагогічної науки і практики, хто нині зовсім не приймає науково-педагогічні принципи та рекомендації цієї програми. Ми вважаємо, якщо з «Приблизного змісту виховання школярів» вилучити властиву для того часу заідеологізовану стержневу лінію, то ця програма може бути використана в педагогічній практиці як орієнтир у побудові системи виховної роботи з урахуванням вікових особливостей українських школярів.

Перебудова, гласність, демократизація, нове мислення у 1980–1990-і роки створили умови для різкого зростання напрямів досліджень у галузі управління освітою. М. Кондаков у цей час відзначав, що основи теорії школознавства перебувають у стадії розробки, здійснюються спроби проаналізувати процес становлення та розвитку школознавства як галузі педагогічної науки, визначити його зміст і структуру, виявити особливості навчально-виховного процесу як об'єкта управління [5, 110]. Характерно, що провідні теоретики, вчені-педагоги в галузі управління навчальними закладами дуже активно використовують досвід управління Павлиською середньою школою. Майже всі роботи щодо шкільного управління, видані в цей період, містять посилання на педагогічну спадщину В. Сухомлинського.

Т. Шамова розкриває проблему планування та внутрішньошкільного контролю за якістю викладання, рівнем знань, умінь та навичок в умовах сільської школи [21].

Незважаючи на чисельність авторів, наявність робіт з позицій управлінської думки 1990-х років усі роботи можна об'єднати в єдину розробку «Абетка шкільного управління». Саме таку вдалу, на нашу думку, назву дав одній із своїх праць М. Портнов [11].

М. Сунцов [15] одним з перших у теорії школознавства здійснює пряме перенесення наукових принципів управління, запозичених у менеджменті, на управління школою. Він виділяє рівні управління, управлінські цикли, розкриває функції управління (планування, організація, контроль, координація); особливу увагу приділяє поясненню методів управління, перспективного, річного, оперативного, місячного, тижневого та щоденного планування; пропонує обґрунтований варіант педагогічного аналізу навчально-виховної діяльності школи. Дослідник системно аналізує структуру діяльності директора школи, його особистісні якості і пропонує варіант професіограми директора школи, який містить 4 групи вимог: знати, уміти, володіти, передбачати; пропонує методику перспективного планування на п'ять років. Загалом М. Сунцов здійснив серйозну спробу запропонувати наукову систему управління школою на основі теорії управління — менеджменту, хоча в його роботі таке поняття ще не вживається.

Завдяки дослідженням Д. Гвішіані [3], В. Терещенка [7] та інших авторів, менеджмент в освітньому процесі посів вагоме місце в управлінській науці. Основні принципи, функції, методи, структуру, процес, інформаційне забезпечення управління школою глибоко й усебічно розглядають Ю. Васильєв [2], М. Портнов [11], Ю. Конаржевський [4], П. Худомінський [10]. Аспекти управління школою, систему дидактико-управлінських знань, умінь директора школи, системний підхід до аналізу навчально-виховного процесу на уроці, організаційні форми управління досліджують П. Фролов [19], В. Бочкарьов [1].

Разом із теоретичними, організаційно-педагогічними проблемами управління в цей час активніше почали досліджуватися й соціально-психологічні питання управління педагогічними колективами, проблеми психології управління, психологічного аналізу, стилю діяльності директорів шкіл, психологічного клімату, міжособистісних стосунків у педагогічних колективах (І. Волков, Т. Давидова, А. Китов, Н. Кузьміна, Б. Паригін, Р. Шакуров, В. Шепель та ін.).

Ю. Конаржевський [4] приділяє увагу проблемам педагогічного аналізу в управлінні навчально-виховним процесом у школі. Автор поглиблює, розширює ідею В. Сухомлинського про педагогічне управління. Для нього педагогічний аналіз — це самостійна функція управління школою: «Педагогічним аналізом називається функція управління школою, спрямована на

вивчення стану, тенденцій розвитку, на об'єктивну оцінку результатів навчально-виховного процесу та вироблення рекомендацій щодо впорядкування системи чи переведення її на більш високий якісний рівень», — відзначає дослідник [4, 132]. Він стверджує, що з усіх функцій управління педагогічний аналіз безпосередньо впливає на якість викладання, а отже, і на якість знань учнів, рівень їхньої вихованості, підготовленості до життя і праці. Якщо дотримуватися системного підходу до управління, то виділення педагогічного аналізу у провідну функцію управління навряд чи є коректним і виправданим. Думаємо, що у школі, як і в будь-якому навчальному закладі, педагогічний аналіз є складником, якісною характеристикою всіх функцій управління: планування, організації, мотивації та контролю. Педагогічний аналіз пронизує ці функції управління, спрямовуючи їх на головне — навчання та виховання дітей. Він є необхідним і для такого самостійного виду діяльності, як лідерство, в нашому розумінні — керівництво.

Прагнення будь-яку управлінську дію віднести до функції управління тут є новим. «Фактично, майже в кожній публікації з управління міститься список управлінських функцій, які хоч трохи відрізняються від інших» [9, 72]. Водночас характеристика, принципи, види, способи практичного здійснення педагогічного аналізу, управління, обґрунтовані Ю. Конаржевським, становлять велику цінність для шкільних управлінців і цього мистецтва їх треба навчати ще на студентській лаві. У Харківському національному педагогічному університеті ім. Г. Сковороди вважали за необхідне запровадити спецкурс з цієї проблематики для студентів, що дозволило істотно впливати на формування їхньої педагогічної, професійної, корпоративної культури.

У певний час в педагогічній літературі став розглядатися ще один дуже важливий бік управління школою — технологія праці керівника. Так, В. Симонов [14] досліджує школознавчий, дидактичний, психологічний підходи до аналізу уроку, обґрунтовує свої принципи аналізу навчальної діяльності вчителя, показники навченості учнів, пропонує шляхи раціоналізації планування навчально-виховної діяльності у школі. Проведені нами спостереження показують, що майже всі директори, завучі шкіл, які пройшли перепідготовку в системі підвищення кваліфікації кадрів, активно використовують методику оцінки діяльності вчителів «за Симоновим».

Підсумовуючи розвиток теорії та практики управління школою, необхідно зауважити, що це був час активної роботи щодо переходу до загальної середньої освіти, здійснення виробничого навчання учнів через розвиток навчально-курсових комбінатів, майстерень. Усі школи країни переходили на кабінетну систему навчання. Активно розроблялися найважливіші педагогічні аспекти, пов'язані з оптимізацією процесу навчання (С. Архангельський, Ю. Бабанський, С. Батишев, І. Звєрев, М. Кашин, Е. Моносзон, Л. Новикова, Н. Тализіна). У цей період швидко розвивалися соціологічні, філософські, психологічні, економічні напрями теорії управління, що відображено в роботах В. Афанасьєва, А. Берга, Д. Гвішіані, О. Дейнеки, В. Миєєва, П. Петрова, Г. Попова й ін.

Це істотно вплинуло на розвиток теорії і практики управління школою. Роботи Г. Горської, О. Дерягіна, М. Захарова, В. Коротова, Ю. Конаржевського, Ф. Паначина, В. Сластьоніна, М. Сунцова, В. Симонова, І. Раченка, Р. Шакурова, М. Шубіна сприяли здійсненню системного підходу до управління діяльністю школи на основі застосування наукових функцій, принципів і методів, досягнень психології управління.

У 80-і роки XX ст. в структурі діяльності директора школи виділяють такі блоки: власне управлінський, педагогічний, комунікативний або соціально-психологічний, дослідницький. Управлінська, педагогічна література цього часу є найбагатшим джерелом знань методів педагогічного аналізу, керівництва, найважливіших виховних дидактичних ідей, перспективного й оперативного планування та контролю, орієнтування студентів до управлінської діяльності.

У зв'язку з черговим етапом реформи школи, процесом демократизації громадсько-політичного життя країни, становленням парадигм гуманістичної освіти початок 1990-х років характеризується різким зростанням зацікавленості до проблем управління навчальними закладами. Спостерігається і зустрічний рух: з одного боку, теорія і практика управління освітою, школою більш активно освоюють нові шари управлінської культури; з іншого — освітній менеджмент також швидко поширюється в освітньому просторі. Необхідні умови для цього в Україні визрівали протягом століть.

На початку 1990-х років у теорії і практиці управління навчальними закладами утверджується людиноцентристський підхід (К. Ахлестін, М. Капустін, Ю. Конаржевський,

Е. Кошелєва, А. Макарова, Н. Нємова, М. Новодворська, П. Третьяков, В. Тютюнников, Т. Шамова). Ці вчені розкривають поняття «менеджмент», «менеджмент в освіті», співвідношення управління та менеджменту, ретроспективно розглядають різні школи і підходи до управління, виділяючи в них людиноцентристський напрям, який передбачає утвердження поваги, співробітництва, довіри до людей, відповідальності, делегування повноважень, горизонтальних зв'язків, розвитку і саморозвитку. Увагу керівників навчальних закладів привертають проблеми управління з позиції менеджменту, самоаналізу своєї діяльності, оптимального використання потенціалу людських ресурсів. Великого значення вчені-педагоги надають розкриттю змісту стосунків керівник — підлеглий. К. Ахлестін, Ю. Конаржевський вносять до управління школою піраміду потреб освітніх установ, окреслюють підходи до понять шкільний інноваційний менеджер: «лідер», «лідерство». Важливо відзначити, що до менеджерів освіти відносять і вчителя, і класного керівника, і заступника директора школи, розглядають їхні професійно значущі якості. Функції керівника школи розглядаються не з позицій функцій управління (планування, організація, мотивація, контроль), а з точки зору структури діяльності, тому, на нашу думку, активне використання поняття «менеджер» не має в цьому разі нічого нового. На жаль, функції та структура діяльності директора школи, його професійно значущі якості з позицій управління в умовах ринкових відносин зовсім не розглянуті. Разом з тим для шкільних управлінців — директорів, завучів — вельми цінним є комплексний розгляд стилів управління, відхід від звичної тріади (авторитарний, демократичний, ліберальний стилі), упровадження понять «ефективний менеджер», «ефективний стиль управління» на основі ситуаційного підходу до управління.

Здійснюються спроби узагальнити досвід та окреслити межі оновлення функцій управління школою розвитку, школою, яка розвиває особистість учня. Розробляються методики діагностики розвитку учнів, оцінювання якості праці вчителя, ефективності управління школою, які активно використовуються керівниками освітніх закладів України.

У середині 1990-х років Н. Дерзкова, Р. Рютингер, С. Шевцова, К. Ушаков та інші вчені досліджують ще один напрям освітнього менеджменту, що тісно пов'язаний з управлінням навчальними закладами: роль організаційної культури в оптимальному використанні людських ресурсів [17]. У теорії і практиці управління в Україні організаційна культура — відносно нове поняття. Воно запозичене з менеджменту й означає усталені норми поведінки та звички, писані і неписані правила, заборони, цінності, очікування, що розділяють члени організації. Нерідко стержень, сутність організаційної культури виражає філософія організації (які ми є чи якими хочемо бути).

Ряд авторів замість поняття «організаційна культура школи» використовує поняття «шкільна культура», вкладаючи в останнє той же зміст. Зазначимо, що керівники шкіл покликані створювати культуру організації та управляти нею. К. Ушаков, користуючись типологією організаційних культур Харріса, виділяє такі їх типи: рольова (рівень владних повноважень); орієнтована на владу та силу (щоденна діяльність визначається керівником, його ідеями, намірами); орієнтована на діяльність (система стимулів, заохочень, підтримка виконання роботи командою, групою); культура індивідуальності (підвищення особистої компетентності кожного члена організації [18, 26–79].

Керівник освітнього закладу повинен уміти визначати рівень розвитку колективу та вибирати домінантний рівень організаційної культури. Залежно від рівня організаційної культури керівник має вміти вибрати відповідний ситуаційний стиль управління: делегування, співробітництво, переконання, припис чи який-небудь варіант іншої інтерпретації стилів управління. На нашу думку, розвиток організаційної культури є важливим складником усіх функцій управління і передусім мотивації.

У теорії та практиці використання менеджменту в освіті В. Звєрева, Ю. Конаржевський, В. Симонов, П.Третьяков, Т. Шамова та інші виділяють ще один підхід – технологічний. Він включає в себе дві основні категорії: розробку педагогічних технологій навчання та виховання і педагогічні технології в управлінні школою. Поелементна деталізація цих двох категорій дає повне уявлення про педагогічне управління закладами освіти: технології особистісно орієнтованого навчання, розвивального навчання, різнорівневого, модульного, адаптивного навчання та виховання; технології планування навчально-виховного процесу, системи виховання (щоденне, тижневе, місячне, річне, перспективне, програмно-цільове); планування

діяльності вчителя, класного керівника, завучів, медико-психолого-дефектологічної служби, методичної роботи; технології організації структури управління і діяльності педагогічного колективу; здійснення функції контролю за перебігом навчально-виховного процесу; способи, принципи формування філософії, концепції, програми розвитку освітнього закладу.

Оволодіння технологічною базою навчання та виховання вимагає від усіх працівників освітніх закладів постійної роботи над собою, вивчення науково-педагогічної літератури, а головне – ґрунтовної професійної управлінської підготовки.

Необхідно сказати, що майже всі автори робіт з управління школою до середини 1990-х років розглядали управління лише як управління навчальним процесом: директор, завуч, учитель, учень, батьки, урок, виховання (у процесі навчання), пізнавальна діяльність, співробітництво, планування, контроль, діагностика тощо. Багато з питань управління, які вирішує директор школи, десятиліттями не розглядалися, напевно, через острах, що вони не школознавчі, не педагогічні. Ось ці проблеми: навчальний заклад і здоров'я дітей, навчальний заклад і суспільство, демократія та політика; навчальний заклад і релігія, школа та соціум, розвиток дитини в діяльності, на дозвіллі, школа та засоби масової інформації, проблеми фінансово-господарської діяльності, самозабезпечення.

Новим етапом у розвиткові управлінської думки можна вважати появу в 1990-і роки праць М. Поташника. У систему управління школою він вносить ідеї процесного, ситуаційного, стратегічного й інноваційного менеджменту, розглядає управління школою на основі прогнозування намічених тенденцій розвитку: демократизації, гуманізації, орієнтації на розвиток особистості, індивідуальності дитини, сполучення навчання з оздоровленням дітей, врахування регіональних і національних особливостей. Вченим обґрунтовується завдання формувати управління з урахуванням руху та розвитку об'єкта управління і навіть з деяким його випередженням. Роботи М. Поташника дають можливість опанувати різні підходи до управління школою, методологію класичного управління: мету, принципи, функції, методи прийняття рішень, оптимальне управління, яке містить оптимізацію інформації, вирішення кадрових проблем, розвиток педагогічного колективу, методичної роботи, особистісного фактору, фінансової й економічної діяльності [12; 13]. Можемо стверджувати, що вперше майже весь спектр теорії, практики менеджменту вдало і продуктивно використаний в управлінні школою та суттєво збагачений.

Останнім часом у теорії та практиці все більше уваги приділяється творчому використанню технології стратегічного й інноваційного менеджменту в управлінні освітою.

Стратегічний менеджмент складається з двох підсистем, які взаємодоповнюють одна одну: аналізу та планування стратегії організації, а також менеджменту стратегічних проблем у реальному масштабі часу.

Стратегічне планування – це процес формування філософії, формулювання місії думки та мети організації, визначення необхідних ресурсів для забезпечення ефективної роботи організації в майбутньому. У найбільш загальному вигляді процес стратегічного планування містить такий цикл: визначення місії і мети —> аналіз зовнішнього середовища —> аналіз сильних і слабких сторін —> аналіз альтернативних варіантів —> управління реалізацією стратегії —> оцінка стратегії — > визначення місії та мети.

Інноваційний менеджмент — порівняно нове поняття для вчених і практиків України. В його основу закладені такі терміни, як новація, інновація, інноваційна інфраструктура, життєвий цикл інновації, інноваційна діяльність та інноваційний процес, інноваційна сфера, експертиза інноваційних проектів тощо [9, 158–181]. Тож коли менеджери освітніх установ оволодіють теорією і технологіями стратегічного й інноваційного менеджменту, вони можуть науково обґрунтовано, ефективніше здійснювати оперативне і стратегічне управління.

Сьогодення характеризується різними підходами до формування стратегії управління та розвитку. Один з них розглядає В. Кричевський [6, 96–99]. Він вважає, щоб осмислити інформаційний образ традицій школи, виділити все, на що вона багата, що треба зберегти за будь-яких перетворень; визначити перелік тих стереотипів школи, які треба подолати; сконструювати інноваційні моделі та поступово, обґрунтовано здійснювати перетворення, необхідно сприймати стратегію управління як органічний взаємозв'язок управлінської думки й управлінської дії.

Розгорнуто та глибоко розкривають систему стратегічного інноваційного планування й управління у школі Д. Гвішіані, М. Портнов, М. Поташник та ін. [3; 11; 12]. Їх система поглядів

містить створення банку інноваційних ідей, ретельний аналіз джерел ідей розвитку школи; створення інноваційного фонду ідей, розробок, технологій; проблемно орієнтований аналіз стану школи; оцінку парадигми розвитку школи, розробки концепції розвитку школи; визначення технологій розробки й освоєння новацій; нормативно-правове забезпечення інноваційного розвитку школи; розробку програми розвитку школи; модернізацію управлінської системи; розвиток і саморозвиток суб'єктів управління; організацію процесу управління реалізацією програми; оцінку ефективності програми та її виконання.

Роботи В. Лазарева, М. Поташника, О. Моїсєєва, А. Капто, В. Кричевського, В. Єрошина, О. Моїсєєвої, П. Третьякова, О. Хомерики, О. Лоренсова, Т. Шамової становлять необхідну методологічну основу для побудови інноваційних систем.

Для масової школи надзвичайно цікавою є ідея Е. Ямбурга практичного створення адаптивної моделі школи для всіх [22]. Вона містить систему основних модулів: дитячий садок і групи шестирічок; початкову школу, включаючи 5-і класи; основну школу з гімназичними класами та класами педагогічної підтримки (шості класи); старшу школу з ліцейськими та загальноосвітніми класами (9–11-і класи); систему супутніх модулів: центр діагностики, адаптації та розвитку ім. Л. Виготського; медико-психологічну лабораторію; центр розвитку та дозвілля; комп'ютерний центр.

Кожний модуль — це автономний підрозділ школи, який має окреме приміщення, власну структуру управління, свого менеджера. Відповідно й програма розвитку школи складалася з проектів, які послідовно реалізовувалися: освоєння різних педагогічних систем і технологій навчання; створення медико-психолого-дефектологічної служби школи; розробка гімназичного змісту освіти з предметів гуманітарного циклу, створення методичних комплексів (програми, хрестоматії, посібники для вчителя); рівнева диференціація навчання в основній школі; формування системи корекційно-розвиваючого навчання; розробка моделі ліцейської освіти у старшій школі (зміст, організаційні форми, зв'язки з вищою школою).

Стрижнем менеджера освіти є глибоке засвоєння ним педагогічних концепцій, теорій виховання, організації навчального процесу: теорія інтуїції, творчої індивідуальності, особистісно орієнтованих і диференційованих технологій виховання та навчання. М. Поташник називає вісім провідних дидактичних теорій: поетапного формування розумових дій, розвивального навчання, змістовного узагальнення, проблемного, програмованого навчання, розвитку пізнавального інтересу, оптимізації навчання, активізації навчальної діяльності учнів [12, 107].

У результаті проведеного дослідження можна визнати, що становлення розуміння освітнього менеджменту тісно пов'язане з концептуальним розумінням місця школи в соціальному розвитку суспільства. Ідеї В. Сухомлинського та інших видатних науковців, які розвинуті в сучасних дослідженнях Ю. Конаржевського, В. Кричевського, М. Поташника, Є. Ямбурга й інших вчених, заклали основу для формування системи менеджменту в закладах освіти України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бочкарев В. И. Директору школы о самообразовательных учреждениях и управлении. — М.: ВЛАДАС, 2001. — 192 с.
2. Васильев Ю. В. Научные способы управления школой: Теоретическое и методологическое исследование // Проблемы научной организации труда в школе / Под ред. И. П. Раченко. — М.: Педагогика, 1997. — С. 39–60.
3. Гвишиани Д. М. Организация и управление. — М.: Наука, 1972. — 536 с.
4. Конаржевский Ю. А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса в управлении школой. — М., 1986. — 144 с.
5. Кондаков М. И. Теоретические основы школоведения. — М.: Педагогика, 1982. — 192 с.
6. Кричевский В. Ю. Сугубо практическая теория // Народное образование. — 1997. — № 3. — С. 96–99.
7. Курс для высшего управленческого персонала: Пер. с англ. / Науч. ред. В. И. Терещенко. — М.: Экономика, 1970. — 820 с.
8. Лысенкова С. Н. Жизнь моя — школа, или Право на творчество. — М.: Новая школа, 1995. — 240 с.
9. Мескон М., Альберт М., Хедуори Ф. Основы менеджмента / Пер. с англ. — М.: Дело, 1996. — 704 с.
10. Основы внутришкольного управления / Под ред. П. В. Худоминского. — М.: Педагогика, 1987. — 168 с.
11. Портнов М. Л. Азбука школьного управления. — М.: Просвещение, 1991. — 191 с.
12. Поташник М. М. Управление качеством образования. — М., 2000. — 448 с.

13. Поташник М. М., Моисеев А. М. Диссертации по управлению образованием: состояние, проблемы, современные требования: Пособие в помощь авторам диссертаций по управлению в сфере образования. — М., 1998. — 176 с.
14. Симонов В. П. Оценка эффективности учебно-воспитательной деятельности учителя руководителем школы: Учебное пособие. — М., 1985. — 91 с.
15. Сунцов Н. С. Управление общеобразовательной школой / Сост. Г. Д. Глейзер. — М.: Педагогика, 1982. — 143 с.
16. Сухомлинский В. А. Разговор с молодым директором школы // Избранные педагогические сочинения: В 3 томах. Т. 3. — М.: Педагогика, 1981. — 640 с.
17. Управление развитием школы / Под ред. М. М. Поташника и В. С. Лазарева. — М.: Новая школа, 1995. — 464 с.
18. Ушаков К. М. Управление школьной организацией: организационные и человеческие ресурсы. — М.: Сентябрь, 1995. — 128 с.
19. Фролов П. Т. Школа молодого директора. — М.: Просвещение, 1988. — 224 с.
20. Хозе С. Директор школы (из опыта работы). М.: Просвещение, 1979. — 232 с.
21. Шамова Т. Исследовательский подход в управлении школой // Педагогика. — 1984. — № 9. — С. 42–47.
22. Ямбург Е. А. Школа для всех: адаптивная модель: Теоретические основы и практическая реализация. — М.: Новая школа, 1997. — 352 с.

Марія ЖЕРЕБНА

РОЗВИТОК УКРАЇНОМОВНОЇ ШКОЛИ ЗА УМОВ ЧУЖОЗЕМНОЇ ОКУПАЦІЇ (XIV – СЕРЕДИНА XIX СТОЛІТЬ)

В статті визначаються чужоземні впливи на розвиток україномовної школи від XIV – до середини XIX ст. на землях, що перебували під владою різних держав. З'ясовується, як українська інтелігенція протистояла процесові мовної асиміляції на поневолених територіях.

Повний розквіт української освіти загалом і шкільництва зокрема, педагогічної і національної культури можливий тільки в умовах самостійної держави при основній українській мові викладання в школі.

На необхідності функціонування національної мови в шкільній освіті наголошують провідні вчені кожної нації впродовж століть. Для забезпечення повноцінного духовного зростання дитини школа має бути доступною всім і слугувати інтересам народу. Учні повинні навчатися рідною мовою, бо лише за таких умов розвиваються їх природні сили. «Рідна мова має становити предмет головний, центральний, що входить до всіх інших предметів і збирає до себе їх результати», — писав О. Духнович, котрий називав навчання чужою мовою протиприродним і таким, що затримує гармонійний розвиток особистості. І. Франко вважав масову неписьменність однією з причин безправності і злиднів [3, 253]. Мова в житті кожного народу — це надійна опора в його духовному й матеріальному розвитку. Угорський просвітитель Д. Бешенеї стверджував, що «всі нації стали освіченими лише завдяки своїй рідній мові і ні одна — завдяки чужій… А та нація, мову якої ти прийняв за рідну мов милостиню, завжди буде звертатися з тобою, як із своїм слугою або рабом» [8, 56].

Український народ із втратою суверенності в XIV ст. потрапив під чужоземний мовний вплив. Загарбники мали за мету денаціоналізацію українців. Боротьба за освіту рідною мовою тривала впродовж століть. Ця тема стала важливим компонентом досліджень знаних вітчизняних науковців: Б. Ступарика, О. Пенішкевич, І. Курляк, М. Євтуха, Н. Ломінської, С. Дмитренко і багатьох інших.

Наше дослідження покликане актуалізувати твердження, що після століть принижень та утисків українська мова є найважливішою складовою національної самосвідомості. Відзначивши, що Україна розвивалася в рамках власних духовних та мовних традицій, ми хочемо з'ясувати, яку саме освітню модель нав'язував в пізніші часи кожен з окупантів для стимулювання асиміляційних процесів на захопленій території і способи протистояння їм української інтелігенції. Задля цього коротко відстежуються певні періоди в процесі становлення рідномовної школи.

Бікультурність може обертатися перевагою не лише в житті окремого індивіда, а й нації загалом. І в такому сенсі показовою в колі європейських народів є доля України, на території

якої впродовж століть утворювався народ, що поєднував слов'янський, балтійський, готсько-скандинавський, тюркський, болгарський та іранський культурні елементи. Це був народ, котрому долею судилося будувати власну культуру на межовій території, через яку проходять важливі природні, антропологічні й соціокультурні кордони між степом і лісом, між басейнами Чорного й Балтійського морів, між кочівництвом та осілістю, між слов'янами – християнами і тюрками — спочатку язичниками, а згодом мусульманами, між культурами Slavia Ortodoxa і Slavia Latina, між сферою панування патримоніального (східно-деспотичного) і конституційного (західно-правового) соціально-політичного ладу [2, 181]. «Завдяки цьому Україна, — відзначає Н. Яковенко, — стихійно синтезувала на власній території Схід і Захід, Північ і Південь. Це строкате багатоголосся, сказати більше — контрастне неспівпадіння цивілізаційних орбіт, що впритул підступали до українського етнічного простору, ... сприяло, як не парадоксально, збереженню української національної єдності. На кожне з сусідніх віянь знаходилася антитеза, ... що не дозволяла неорганічним елементам культури абсолютизуватися в тому чи іншому регіоні, відділяючи цей фрагмент етносу від суцільного масиву» [9,12].

В Україні-Русі першою, однофункційною мовою була старослов'янська, створена за зразком старогрецької мови солунськими братами Кирилом і Мефодієм, оперта на південно-слов'янські говірки, на поширені тут слова, а головне — на слов'янські корені, з яких кувалися нові слова. Крім спілкування з Богом люди повинні знаходити взаєморозуміння між собою. Так на Україні-Русі за зразком старослов'янської мови і значною мірою на її основі, але з активним використанням місцевих лексичних і граматичних елементів виробляється діловий стиль літературної мови; його ще називають давньоруською літературною мовою. Ці два стилі активно взаємодіють. Розвиток агіографічної, літописної, художньої, а згодом і наукової літератури наклав відбиток на еволюцію літературної мови у кожного із східнослов'янських народів — українців, росіян і білорусів, оскільки вони успадкували один вихідний матеріал — старослов'янську мову як культову й утворену за її зразком давньоруську як стиль офіційно-ділового спілкування [8, 7].

Перші школи були засновані в Київській Русі відразу після прийняття християнства. Шкільна система, запозичена з Візантії, в мовному питанні наслідувала болгарську модель. Дітей навчали абетці, читанню, письму та арифметиці. Пізніше вивчалися Святе письмо, грецька мова, риторика та спів (мова викладання — церковнослов'янська). В результаті монгольської навали XIII ст. освіта в центральних та східних українських землях занепала, хоча повністю її розвиток не був зупинений. При монастирях і надалі існували школи з церковнослов'янською мовою викладання. Проте головними центрами освіти і культури на той час стали Галич і Володимир-Волинський — столичні міста Галицько-Волинської держави. Багато чого було перейнято з київського спадку. Школи розташовувалися в церквах, монастирях або будинках заможних людей. Навчання на всіх українських землях велося і надалі церковнослов'янською мовою, у монастирських школах вивчали також грецьку. Головними освітніми центрами були Львів, Острог, Холм. Проте до останньої чверті XVI ст. в Україні не було вищих шкіл, тому діти магнатів їхали вчитися в університети Кракова, Праги, Болонії та інших, підпадаючи при цьому під вплив чужої культури та мови [5, 10].

Падіння Галицько-Волинського князівства стало початком нової ери в українській історії. Впродовж певного часу її курс визначався Литвою і Польщею. З приєднанням значної частини українських земель Велике князівство Литовське перетворилося на велику феодальну державу. Українські землі з їхньою високою культурою і правовими відносинами справляли значний вплив на політичне і суспільне життя цієї держави, де православна церква відігравала значну роль. Руська (давньоукраїнська) мова стала державною.

Подальше захоплення Галичини Польщею було тривалим і мало всеохоплюючий характер. У 1443 р. було запроваджене обов'язкове вживання латини в офіційних установах Галичини. На окупованій українській території Литва також ввела нову адміністративну мову — руську, що базувалася на білоруській розмовній мові земель Вільни, проте у вжитку вона все ж набула певних українських рис. Окрім того, «в період з 1390 по 1550 роки на українських землях було введено новий тип слов'янської церковної мови — так званий Євфиміївський перегляд. Ця нова течія виникла в колі священиків і вчених, згуртованих навколо Єфимія, митрополита болгарського міста Тирново. Найбільш суттєвою рисою мовної реформи стало анулювання

столітньої еволюції синтезу церковнослов'янської мови з народною» [5, 12–13]. Літературна мова поділилася на церковну і світську, що спричинило появу двомовності. Тому виділяємо дві літературні мови — церковнослов'янську (євфиміївський варіант) і русинську. Через неможливість їх синтезу все більше вживаються польська і латина. Школи при цьому стають джерелом їх насадження. З поширенням протестантських ідей та Реформації з'являються також власні протестантські школи українських магнатів з тими ж чужими мовами викладання.

Проте вже в другій половині XVI ст. спостерігаємо всі ознаки культурного та освітнього відродження. Але центр українського життя тепер вже переміщається з західноукраїнських земель на східні, де з новою силою розпочалася боротьба за українську державність. Починається доба козацтва, що стала однією з вершин української культури. Основними рисами козацтва були: побратимство, рівність, демократизм, спеціальна наука молоді, високий соціальний статус свободи, мужності, відданості товариству і, навпаки, низький статус мирної праці, спокійного способу життя тощо. На основі вивчених документів Д. І. Яворницький зазначає, що запорізькі школи з українською основною викладовою мовою поділялися на січові, монастирські й церковно-парафіяльні. В декотрих діти навчалися вокалу й церковному співу. Такі школи можемо вважати праобразом сучасних музичних шкіл.

У цей період все більше усвідомлюється відмінність України і Росії. Дуже часто автори текстів XV–XVI ст. вдаються до протиставлення Нижньої Русі та Верхньої Русі. За першою закріплюється назва Русь, другу іменують Московією. «Русини» і «московіти» сприймаються як дві самодостатні етноісторичні реальності. З цього часу і до XVIII ст. інтерес Європи до України зростає. У знаменитому описі України Боплана (середина XVII ст.) численні бунти і повстання, що відбуваються в Україні, пояснюються тим, що «українці дотепні та спритні, винахідливі і з широкою душею, не прагнуть до великого багатства, а понад усе цінують волю, без якої жити не можуть» [8, 12].

Можна стверджувати, що в історії усвідомлення України та мови її народу в європейському контексті XVII ст. є кульмінаційним. Бо вже починаючи з наступного століття еволюція смислового та мовного навантаження визначається для України двома негативними процесами. У поглядах західноєвропейських авторів цього часу, на відміну від їх попередників, зникає чітке уявлення про відмінність українців і росіян. Спостерігається плутанина і невизначеність в розумінні назв «Русь» і «Московія». Останній термін замінюється більш поширеним «Росія». Крім того, літературні мови східнослов'янських народів пізнього Середньовіччя були близькі між собою, бо мали в основі старослов'янське джерело. Згодом виразні його наслідки зберегла тільки російська мова. Поширюючи свою експансію на український і білоруський народи, російська літературна мова витісняє місцеві мови, заступаючи їх місце у всіх сферах духовного життя. Відповідно поступово зникає відчуття відмінності Русі і Росії. Зрештою і Україна більше не розглядається на мапі Європи як етноісторична реальність, розчиняючись в Росії та сусідніх європейських державах.

Цей процес достатньою мірою наочно демонструють, зокрема, твори багатьох тогочасних французьких авторів, котрі, як правило, тривалий час служили в Росії. Якщо, наприклад, Н. Леклерк, домашній лікар гетьмана К. Розумовського, в своєму нарисі «Історія козаків з обох берегів Борісфена» ще розглядає історію України як самостійний національний процес і з повагою ставиться до «козацького народу», то аташе французького посольства в Санкт-Петербурзі Ж. Б. Шерер в огляді історії торгівлі з Росією відзначає, що за часів Київської Русі Україна була могутньою державою, але після монгольського нашестя і численних війн вона втратила свою незалежність і навряд чи зможе змінити свій нинішній принижений стан. А вже в наступному столітті П. Левак, який жив і працював у Санкт-Петербурзі, в своїй багатотомній «Історії Русі» повністю розчиняє Україну в історії Російської держави [9, 81].

Багата українська культура певний час не підтримувана національною інтелігенцією, котра все більше звертала свої погляди до Санкт-Петербурга та культурних центрів Західної Європи, з другої половини XVIII ст. почала виявляти ознаки занепаду. Це давало про себе знати і в колишній Гетьманщині, і в Правобережній та Західній Україні. На стані української культури не могла не позначитись і та обставина, що українські землі перебували в складі різних за суспільним устроєм, мовами і національними традиціями державних утворень. Зрозуміло, що царська влада на своїй території сприяла розвиткові й поширенню російської культури, всіляко

протидіючи будь-яким виявам інших національних культур. Австрійська імперія, до якої від 1772 р. належали західноукраїнські землі, була толерантнішою до місцевих культур.

З метою посилення своїх позицій австрійський уряд розгорнув переселення у Східну Галичину німців, у Північну Буковину — німців і поляків, в Закарпаття — угорців [7, 261]. В той час у Західній Україні засобом літературного спілкування все більше стають німецька, польська, латинська, угорська й румунська мови, а на Східній Україні — російська.

Уряд царської Росії, ліквідувавши політичну автономію України, поставив собі за мету повністю нівелювати й український народ, влити його в великоруську націю. Освіта українською мовою не тільки не розвивалася, а й переслідувалася. Якщо в другій половині XVII — на початку XVIII ст. українська культура, представлена такими її творцями, як Ф. Прокопович, С. Яворський, Є. Славинецький та ін., справляла великий вплив на розвиток російської, пробуджуючи в ній інтерес до світової цивілізації, то з другої половини XVIII ст. починається поступовий процес поглинання української культури російською. Українська мова оголошується провінційною, селянською. Серйозні праці, зокрема історіографічні і за своїм задумом патріотичні (наприклад, знаменита «Історія русів»), писалися російською мовою [8, 21]. Порівнявши стан освіти на Україні в давні і пізніші часи, В. Біднов наочно продемонстрував жахливі наслідки політики царських самодержавців: «В 1768 році на території повітів (пізніших) Чернігівського, Городенського й Сосницького було 134 школи і одна школа припадала на 6750 душ людності. І це ще добре, бо в 1860 році на цілу Чернігівську губернію припадало тільки 70 шкіл, в них було 2290 учнів, а кожна школа припадала на 17143 душ» [3, 15]. Щодо мовного питання, то, як зазначає С. Дмитренко, в 1802 р. було утворене міністерство народної освіти, яке поділило українську територію на Харківський і Київський шкільні округи. Відтепер всі школи в Україні — від нижчих до вищих — ідентифікувалися з російськими, мали однакові програми та одну, російську, мову викладання. Українська мова в усіх навчальних закладах заборонялася. Зміст підручників був також російським. «Таким чином, українська дитина попадала в чужий для неї світ, чужу духовну атмосферу, що утруднювало засвоєння знань, … відчужувало її від свого національного кореня. Звідси – часті рецидиви безграмотності, духовного банкрутства, деградації суспільства» [3, 16].

Школи, розкидані на всій Україні, мали, на превеликий жаль, одну спільну рису: всі вони були засновані окупантами й основною мовою викладання в них були російська, німецька, польська, румунська або угорська. Вперта боротьба за українську мову не мала поки що успіху, а «досягненням був дозвіл мати кілька — змістом та мовою — українських кафедр у Львівському університеті» [7, 275].

Ідеологічна основа Російської імперії — тріада: самодержавство, православ'я, народність. На ній виховувалось українське дворянство кінця XVIII – початку XIX ст., що позначилося на його світогляді. Імперська політика базувалася на централізації науки, освіти й культури. Було запроваджене державне керівництво школою, внесені певні зміни в систему існуючих шкіл. Нові університети відкривалися у неросійських містах. Звичайно, що за задумом це були осередки поширення загальноросійської («общерусской») культури, але фактично вони зіграли зовсім іншу роль: дали змогу не тільки російським, а й місцевим юнакам з дворян вивчити як офіційно викладену, так і свою реальну історію. Для імперії це була явна небезпека: її другий за чисельністю народ міг прокинутися від майже столітнього сну і відродити той природній корінь, який живив його протягом попередніх років. І ознаки цього з'являться в усій Україні в XIX ст.

Історичні розвідки вказують, що попереднє, XVIII ст., дуже важке і для українців на західних землях. Тут не існувало усталених традицій державного життя українців, нехай і в обмеженій форм, як це було на територіях, що входили до Російської імперії, не кажучи вже про феномен українського козацтва. Реформи австрійських правителів у 70–80 роках XVIII ст. посилювали централізацію і зміцнювали апарат державної влади. На роки правління Марії Терезії та Йосифа II припадає остаточне оформлення і розквіт політики австрійського освіченого абсолютизму. Німецька мова стала офіційною на всій території імперії, посилилась германізація окремих земель держави. Особливо це стосувалося Галичини, Буковини та Закарпаття. Реформування шкіл проводилося за єдиним німецьким зразком. Латинську мову, яка була викладовою, у школах поступово замінювали на німецьку. Загалом можна зазначити,

що німецькі, польські, угорські та румунські школи добре розвивалися, при цьому австрійські урядовці гальмували розширення мережі українських шкіл, виділяючи мізерні кошти на їх утримання. Крім того, спостерігаємо заснування двомовних (утраквістичних) шкіл. Все це ставило ціллю відчуження українського народу від рідної мови й культури.

Проте хоч австрійські реформи мали невелике практичне значення для розвитку українських шкіл, вони багато зробили для морального піднесення українців, дали надію на краще майбутнє, розбудили енергію для боротьби. Велику роль у цьому процесі відіграло молоде духовенство, серед якого було багато освічених осіб, котрі дбали про національні інтереси. «Взагалі уніатська церква, яку спочатку хотіли були використати поляки для полонізації українців, стала у другому, третьому поколінні народною церквою, що охороняла інтереси, звичаї, традиції, мову народу» [5, 175]. Завдяки клопотанням греко-католицького духовенства вдалося добитися офіційного дозволу навчати українською мовою в школах, де переважали українці. Однак на практиці римо-католицьке духовенство й надалі робило все, щоб цьому перешкодити.

Справжнє відродження на західноукраїнських землях почалося в 1820-і роки. В центрі його стояла славетна «Руська трійця»: М. Шашкевич, І. Вагилевич та Я. Головацький — вихованці Львівської духовної семінарії. Вони намагалися розвивати галицьке відродження на духовному зв'язку як з «російською» Наддніпрянською Україною, так і з «австро-угорськими» Буковиною і Закарпаттям. Джерела вказують на те, що в першій третині XIX ст. україномовна інтелігенція Галичини починає переосмислювати процеси етнічної ідентичності. Стимулами для цього стали ідейні віяння європейського Просвітництва, слов'янського романтизму, реформи освіченого абсолютизму Австрійської монархії, традиційний для українців потяг до знань.

Духовне життя українського народу так чи інакше пробивалося через усі перешкоди. Вже в 30–40-і роки XIX ст., зауважує Л. Вовк, «у різних регіонах України діяли, з ініціативи української інтелігенції і студентства, аудиторії читань для народу, гуртки, курси запровадження елементарних знань. Слухачі вивчали особливості культури, етносу різних регіонів України і організовували різні гуртки. Через громадську діяльність відновлювались традиції поширення знань серед народу періоду братських шкіл, Києво-Могилянської академії» [3, 17]. А 2 червня 1848 р. І. Гинилевич, делегат від Головної Руської Ради у Львові, на слов'янському конгресі у Празі в своєму виступі закликав «українців в Галичині, щоб з дітьми і між собою по-українськи говорили. …Нехай день не мине, щоб ваші діти не зробили поступу в українській мові. Говоріть до них лише по-українськи. Не тільки поляки закидали, але й чехи дивуються, що ми так занедбали нашу мову» [4, 192].

Отже, як бачимо, порівняльний аналіз рівня національної свідомості і процесів культурного відродження у різних регіонах України дає підстави стверджувати, що розвиток україномовної школи сприяв відродженню української самостійницької ідеї. Як Російська, так і Австрійська імперії хотіли пришвидшити на захоплених ними територіях процеси асиміляції українців. Однак російська та австрійська політична і культурно-освітня традиції суттєво відрізнялися. Російська модель — жорстокіша і деспотичніша. Просвітницька реформа, проведена імператрицею Катериною II, набрала форм диктатури при суцільній русифікації. Австрійська модель була більш демократичною, проте вона грала на протиріччях поневолених народів, балансуючи при цьому між підтримкою то поляків, румунів чи угорців, з одного боку, то українців, — з іншого. При цьому все ж була можливість помірного розвитку останніх.

Загалом можемо констатувати, що всі розділені частини України, але кожна по-своєму, протистояли тиску з боку урядів колонізаторів та асиміляторів. Українські освітяни, літератори, діячі культури, котрі мислили патріотично, ставили собі за мету зберегти культурну самобутність українців і її головний чинник — мову. При цьому вони мали різні можливості для втілення своєї мети, відповідно різними були підходи і методи їх реалізації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики. — К.: Академія, 2004. — 342 с.
2. Горський В. Філософія в українській культурі. — К., 2001. — 235 с.
3. Дмитренко С. Громадсько-педагогічний рух на Україні (40-і роки XIX століття). — К., 1997. — 58 с.
4. Кудрик В. Маловідоме з історії греко-католицької церкви. — Винипег, 1952. — Т. І. — 255 с.
5. Ломінська Н. Мовна політика в галузі освіти в Україні та національна свідомість. — Острог, 2001. — 169 с.

6. Нічик В. М. Києво-Могилянська академія і німецька культура. — К.: Український центр духовної культури, 2001. — 203 с.
7. Полянська-Василенко Н. П. Історія України. — К.: Либідь, 2002. — Т. 2. — 606 с.
8. Русанівський В. М. Історія української літературної мови. — К.: Артек, 2001. — 390 с.
9. Чапленко В. Історія нової української літературної мови. — Нью-Йорк, 1970. — 110 с.

Наталія МІЩУК

КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ БІОЛОГІЇ

Здійснено аналіз культурно-історичних передумов формування індивідуального стилю педагогічної діяльності (ІСПД) майбутнього вчителя біології. Розкрито об'єктивну й суб'єктивну значимість індивідуально-особистісних «внесків» педагога в культуру. Обґрунтовано тенденцію зростання значимості індивідуально-особистісного потенціалу в сучасну епоху: виокремлено основні метапринципи культурологічного підходу до формування ІСПД.

Для здійснення культурно-історичного аналізу феномена педагогічної діяльності як вираження індивідуально-особистісного потенціалу людини означимо вихідні теоретичні позиції, що визначають базові основи, логіку й межі проведеного дослідження.

У сучасному культурологічному знанні немає єдиної теорії культури, кожний напрямок є оригінальним, встановлює свій підхід до розуміння і культури, і до пояснення тих чи інших її явищ. Наше дослідження ґрунтується на творчому синтезі декількох парадигм, що дозволяють розкрити розуміння зазначеної проблеми в логіці культурно-історичного процесу, з одного боку, і в контексті антропологічного підходу, з іншого.

Культура розглядається нами як антропологічний феномен, як прояв «безмежно багатої людської суб'єктивності» (М. Бахтін). Всі культурні процеси виникають з одного джерела — з людини й існують тільки тому, що значимі для неї. За антропологічного трактування культура не надбудовується над людиною, як якась ідеальна модель, а проявляється в її власній життєтворчості, у тих властивостях і якостях, що характеризують культурне суспільство. Людині за такого погляду на культуру приділяється роль її духовного суб'єкта й творця. Саме в такому трактуванні ми й розглядаємо культуру.

Сфера педагогіки й освіти — це спеціалізована галузь культури, що забезпечує наступність соціально значимого досвіду від покоління до покоління, розвиток суб'єктів культури. Освіта сприяє перетворенню культури у світ особистості й у процесі розвитку особистості породженню культури. Педагогічна культура є також відносно самостійним пластом, що співвідноситься із культурою суспільства як частина й ціле, яка вступає з нею в певні, не завжди однозначні відносини. У зв'язку із цим виділяється дві загальні основи для культурологічного аналізу феномена індивідуальності педагога: у логіці культурно-історичного розвитку суспільства й у логіці розвитку педагогічної культури.

Серед істотних властивостей індивідуального стилю педагогічної діяльності найбільш значимими є ті, які характеризують сутність цього феномена як:

– вираження індивідуально-творчого потенціалу вчителя в педагогічній діяльності;

– прояв інтенцій учителя зберігати індивідуальність й одночасно бути представленим «в Іншому»;

– найкращий для вчителя спосіб самореалізації в професії, прояву в педагогічній діяльності власної неповторності, і, відповідно, унікальності свого виховного впливу на учнів.

Приймаючи парадигмальний зміст категорії «культура» як прояв людської суб'єктивності, можна припустити, що індивідуально-творчий потенціал педагога як суб'єкта культуротворчого процесу був завжди об'єктивно затребуваний у всесвітній історії. Вираженням цього потенціалу в культурі було створення певного типу людини й системи його взаємин із природою, суспільством, іншими людьми й самим собою, а також збагачення своїми внесками педагогічної науки й практики.

Однак затребуваність педагога-індивідуальності в історії розвитку цивілізацій і культур проявлялася по-різному, мала внаслідок дії різних чинників свою специфіку. Це залежало від того, як ставилася й вирішувалася проблема співвідношення особистісно-індивідуального і суспільно-колективного начал у людині й суспільстві; від базового типу культури, орієнтованого на традицію, адаптацію або постійний пошук нових ідеалів і цінностей; від якісного стану тієї або іншої культури — стабільність, перехід у нову фазу розвитку, зміна культури; від гуманістичного потенціалу культури; від загальної тенденції розвитку світової культури загалом. Тому розвиток і реалізація педагогом свого індивідуально-особистісного потенціалу можуть бути метою або засобом для суспільства й системи освіти; бути пов'язаними зі збереженням або якісним відновленням культури й суспільства; сприяти посиленню гуманістичної спрямованості всесвітнього історико-педагогічного процесу або «випадати» із цього контексту.

У логіці проведеного нами дослідження представляється важливим вирішення наступних завдань:

– показати затребуваність індивідуально-особистісного потенціалу педагога в загальних й специфічних для всесвітнього культурно-історичного процесу аспектах;

– розкрити об'єктивну й суб'єктивну значимість індивідуально-особистісних «внесків» педагога в культуру;

– обґрунтувати тенденцію зростання значимості індивідуально-особистісного потенціалу в сучасну епоху;

– означити культурологічні позиції в реформованій системі професійно-педагогічної освіти.

Пошуки шляхів удосконалювання професійно-педагогічної освіти, центровані на розвитку індивідуально-особистісного потенціалу студентів, розширенні сфери їхньої професійної творчості, обумовлені логікою культурно-історичного процесу.

Історично педагог виконував значиму для культурного розвитку суспільства функцію зв'язку часів, соціального творення підростаючих поколінь, від яких залежало як майбутнє культури, так і майбутнє людства. Тому на кожному етапі культурного розвитку суспільства — з часів, коли виховання стало сферою діяльності й свідомості людини, — до професії педагога складалося особливе ставлення, висувалися особливі вимоги до його здібностей і особистісних якостей.

Уже в первісному суспільстві підготовкою молоді до ініціації, що історично випереджає більш пізні форми організованого виховання, займалися найбільш здібні й шановані члени родової общини. У стародавніх державах — Вавилоні, Єгипті, Індії, Сирії — учителями найчастіше були жерці, що отримували освіту на найвищому з можливих у той час рівні. У Древній Індії, зокрема, статус вчителя-гуру («шанований», «гідний») був настільки високий, що ця професія вважалася найпрестижнішою, а учні шанували вчителя більше, ніж своїх батьків. Проведений дослідниками аналіз текстів народу нагуа (Древній Вавилон) показав, що функції учителя в нагуа почасти збігаються з функціями особистого бога: це допомога, лікування, порада, знання. Але вчитель робить більше — він «робить людині правильне обличчя», людина «бачить себе в дзеркалі», стає «хазяїном свого обличчя» [7, 83–84; 8, 130–131]. У хроніках Древнього Китаю, де склався своєрідний культ освіченості, відзначається, що ще в XX ст. до н. е. на посаду вчителя держава призначала кращих представників суспільства [9, 6].

В епоху античності вчителями були найбільш розумні й талановиті вільнонаймані громадяни. В Афінах та інших містах Еллади мандрівні «учителі мудрості», «словесної боротьби» і «гімнастики розуму» софісти стверджували, що освітою молоді повинні займатися наймудріші, самостійно мислячі й здібні афіняни, оскільки вважали, що саме таким педагогам можна довірити виховання громадян. У Древньому Римі в граматичні й риторські школи від імені імператора вчителями призначалися люди, котрі не тільки добре опанували науками, а й багато подорожували, знали мови, культуру й звичаї різних народів, були талановитими ораторами, яскравими особистостями [5, 58, 75–76]. У рамках середньовічної університетської організації до викладання залучалися найосвіченіші люди свого часу, наукові досягнення й винаходи яких розширили рамки раніше сформованої книжкової вченості й сприяли виробленню уявлення про високоосвіченого педагога-дослідника, що опановує знаннями не тільки для самовдосконалення та вдосконалювання професійної майстерності, а й для розвитку науки. Історія розвитку цивілізацій і культур дає безліч фактів того, що педагогом як суб'єктом культуротворчого процесу суспільство завжди вбачало своїх найкращих представників.

Разом з тим специфіка вираження індивідуально-особистісного потенціалу педагога постійно обумовлювалася базовим типом культури із властивими йому педагогічними традиціями. Яскраво це простежується при зіставленні Західної й Східної цивілізацій, які історично по-різному вирішували питання:

– сутності людини та її духовної місії;

– співвідношення знання, переживання і поведінки, розуму, почуття й волі;

– цілей виховання як розвитку автономної особистості, готової до перетворювальної діяльності, або як інтеграції людини в різні соціальні громади, залучення до системи колективних цінностей, прийнятих стереотипів взаємин;

– механізмів соціалізації й виховання, орієнтованих або на репродуктивне відтворення готових зразків культури, або на вільну творчість, що змінює відношення до культури й способів її передачі;

– орієнтації педагогічних дій як культурно значимих на досягнення прагматичного успіху, практичного результату, або на безумовно прийняту систему цінностей (філософських, релігійних, етичних) [6, 23–25].

Для східних суспільств характерним є стаціонарний тип культури, збереження стійкості й стабільності цивілізаційного організму впродовж багатовікової історії. Дослідження Г. Корнетова, здійснене в рамках цивілізаційного підходу до вивчення всесвітнього історико-педагогічного процесу, показує, що типовим для цих суспільств було безумовне підпорядкування людської індивідуальності пануючій традиції. У зв'язку з цим можливість самобутності вчителя й учня, їхнє творче самовираження були жорстко обмежені [6, 25, 96]. Педагогічна діяльність, зазвичай, будувалася з орієнтацією на традиційні цінності культури й здійснювалася в рамках типових підходів до вирішення теоретичних і практичних завдань.

Однак це не означає, що індивідуально-особистісний потенціал педагога в культурному полі конкретних цивілізацій Сходу не був затребуваний. У Давній Індії, зокрема, виховання було індивідуалізовано, а головним методом наставника-гуру вважався особистий приклад [5, 38]. Звідси можна припустити, що індивідуально-особистісним якостям учителя давньоіндійське суспільство надавало великої значимості. У Китаї, на розвиток педагогічної думки якого великий вплив мали ідеї Конфуція і його послідовників, у вихованні вбачалася величезна творча сила, реалізувати яку могла людина з високими професійними й особистісними якостями. Підтвердження цьому можна знайти в трактаті «Бесіди й судження», де відображені діалоги Конфуція з учнями, в «Книзі обрядів», складеної послідовниками мислителя: «Якщо не можеш удосконалюватися сам, тоді як ти зможеш удосконалювати інших людей», «Шляхетна людина наставляє, але не тягне за собою, спонукує, але не змушує, відкриває шлях, але не доводить до кінця», «Учитель і учень зростають разом» тощо [3, 25–26].

У педагогічних поглядах середньовічного Сходу була спроба звільнити педагогічну думку від регламентації, розвинути дитячу активність, відмовитися від надмірно керованого виховання (Ванг Шу Єн). Аналогічні ідеї відстоював у XVII ст. «китайський Руссо» Хуан Цзунси.

Однак «генетичним кодом» соціального успадкування (Г. Корнетов), що задавав типові підходи до вирішення педагогічних проблем, залишалися традиції релігійності, покірності, шанування влади, старших, ритуального дотримання культурних традицій. Прояв індивідуально-особистісного потенціалу педагогів обмежувався пошуком «авторських» способів самопізнання, фізичного й духовного самовдосконалення (у контексті основної релігії) і був пов'язаний із залученням до традиції, її збереженням і підтримкою. Найбільш повне і яскраве вираження індивідуальність окремих педагогів знаходить у теоретичному аспекті, у тих цінних ідеях східних мислителів, які збагатили світову педагогічну культуру.

Для Західної цивілізації характерним є динамічний тип культури, що бере початок від традицій античності, постійно розвивається та оновлюється. На відміну від Східної, Західну культуру характеризує пошук нових ідеалів, цінностей, що сприяють подальшому розвитку цивілізації, і одночасно критика устояних і «віджилих» ідеалів та цінностей. При цьому допускається і схвалюється взаємодія й конфронтація не тільки з власним історично цінним досвідом, а й досвідом зовнішнім, «переважаючим» [6, 26]. В умовах такої культури історико-педагогічний процес також є динамічним і мінливим, орієнтованим на постійне оновлення й

удосконалення. З цієї причини розгортання індивідуально-особистісного потенціалу педагога (у теорії й практиці освіти) у культурному полі Західної цивілізації стає об'єктивно затребуваним. Це стосується й України, яка розвивалася паралельно із культурою Заходу, активно взаємодіяла з ними, зберігаючи при цьому свою якісну своєрідність.

Результати історико-педагогічних досліджень свідчать про неминущу значимість у всесвітній історії культуротворчої діяльності педагогів як самовираження суб'єктів — індивідуального й колективного. Це простежується як у вертикальному зрізі культурної еволюції, за переходу культури на нову стадію розвитку, так і в горизонтальному, за відносної стабільності на певній стадії.

Завдання, які вирішувалися педагогікою й школою, істотно змінювалися на різних етапах розвитку культури і суспільства. Однак за педагогічною професією історично закріпилися дві функції — адаптивна й гуманістична, розвивальна. Перша пов'язана із пристосуванням вихованця до вимог соціокультурної ситуації того або іншого часу, а друга — з розвитком його особистості, творчої індивідуальності. Перша функція покликана забезпечити збереження культури як середовища, що «ростить і живить особистість» (П. Флоренський), а друга — сприяти розвитку людини як суб'єкта й творця, що збагачує культуру. Обидві функції не ізольовані одна від одної, в реальному процесі вони реалізуються одночасно, але не рівноцінно. Так, у певні історичні періоди розвитку суспільства найбільш затребуваною стає друга, гуманістична функція. Особливо яскраво це простежується при переході культури в нову фазу розвитку або при зміні однієї культури іншою.

Кожна культура — стародавня, середньовічна, Нового часу тощо — відкривалася своєрідним «проектом нової людини» [8, 94]. Сформована й функціонуюча система освіти вже не задовольняла ані людину, ані суспільство, і поставало питання про вдосконалення цієї системи. У цих умовах індивідуально-особистісний потенціал педагога ставав особливо затребуваним, оскільки, за словами А. Дістервега, цінність школи завжди прирівнюється до цінності вчителя [4, 237].

Так, в епоху Відродження в Європі на фоні інтенсивного розвитку економічного життя, зародження буржуазних відносин спостерігається потужне духовне піднесення, справжній розквіт культури. У центрі нового світогляду стала перебувати вільна людина, наділена творчим потенціалом і правом на самоствердження, здатна перетворювати світ. Саме в цю епоху почався поворот у трактуванні власне людської індивідуальності. Л. Баткін, досліджуючи цю проблему, відзначає, що «визначення античного героя, полководця або ритора, як і вибір середньовічного проповідника, є разом з тим найбільшим ступенем включеності, нормативності, максимального втілення загальноприйнятого» [2, 3]. На його думку, про жодну культуру до епохи Відродження не можна було сказати, що вона перебувала в пошуках індивідуальності, тобто «прагнула обґрунтувати незалежне достоїнство особливої індивідуальної думки, смаку, дарування, способу життя», словом, «самоцінності відмінності» [2, 5]. Отримавши перші імпульси в італійському Відродженні, безупинно розвиваючись, тільки з кінця Просвітництва ця ідея оформилася й у XIX ст. стала «торувати собі дорогу на європейському ґрунті, потроху втрачаючи зухвалу незвичність» [2, 6].

Нова епоха висувала нові педагогічні ідеали, шукала адекватні механізми їхньої реалізації. Шкільна освіта, орієнтована переважно на переказ схоластичних праць, заучування напам'ять творів повчального характеру, перестала задовольняти представників передової педагогічної громадськості. Як наслідок — у роботах західних мислителів і в надрах деяких шкіл були запропоновані гуманістичні зразки виховання, що зробили надалі величезний вплив на розвиток європейської й світової педагогічної думки. У педагогічній практиці Г. Веронезе й В. да Фельтре, у роботах Е. Роттердамського, Р. Агриколи, Х. Вивеса, Ф. Рабле й М. Монтеня був створений потужний пласт педагогіки, орієнтованої на індивідуальність, «перейнятий громадянським пафосом, раціоналістичний і спрямований на розв'язання завдання виховання щасливих і успішних людей» [5, 118; 6, 137]. Ідеї цієї педагогіки були розвинені представниками пізнього Відродження й Просвітництва й отримали завершене втілення у новій педагогіці XIX ст.

Аналогічний виклик педагогіці й школі спостерігається наприкінці XIX – початку XX ст., коли культура країн Західної Європи й США вступила в техногенну фазу розвитку, а творчість стає потребою всіляких сфер життєдіяльності людини, фактором наукового й технічного переозброєння

виробництва, удосконалювання всіх соціокультурних інститутів. Перед країнами гостро встало завдання приведення школи й освіти відповідно до потреб суспільства й кожної людини зокрема.

У результаті виникає рух за реформу шкільної справи, що об'єднав ціле «сузір'я» імен, які увійшли, завдяки своїм унікальним ідеям і гуманістичним авторським концепціям, у світову історію педагогіки: Е. Кей, Ф. Гансберг, Л. Гурлітт, М. Монтессорі, Д. Дьюї, У. Кілпатрик та ін. Призначення школи вони бачили в тому, щоб зробити її місцем підготовки самостійних, ініціативних людей, які вміють творчо мислити. Основна ідея, котра об'єднала педагогів-реформаторів, полягала в тому, що дитина — це неповторна індивідуальність і тому повинна стати центром усякого педагогічного процесу.

Світова педагогічна культура збагатилася новими принципами: розширення можливостей індивідуалізації навчання; вільної творчості вчителя й учня; стимулювання творчого саморозвитку учнів; виховання смаку до самонавчання й самовдосконалення. Створені педагогами-реформаторами педагогічні технології сприяли нагромадженню й реконструкції досвіду учнів з метою поглиблення його соціального змісту; допомагали оволодінню навичками різних видів творчої діяльності; кожна дія дитини ставала інструментом його пізнання, власного відкриття, способом досягнення істини [5, 381].

Питання формування «нової» людини, відмінними рисами якої стане активно-діюче ставлення до життя, гостро постало і в переломний для України післяжовтневий період. У теорії культурної революції радянській освіті ставилася функція самозбереження й культурного розвитку суспільства, його політичної й економічної стабільності. Був потрібний учитель, здатний стати гарантом стабільності й розвитку суспільства, головним фактором його культури. До нього об'єктивно пред'являлися вимоги колосальної творчості, розумово-духовної напруги. Педагог у суспільстві вбачався «першим і останнім словом».

У рамках професіографічного підходу був сформульований цільовий орієнтир: вища радянська школа повинна готувати вчителя як суб'єкта педагогічної творчості, як творчу індивідуальність. Тому для вирішення проблеми підготовки вчителя намітилися тенденції становлення системи вищої педагогічної освіти як відкритої культури й соціально детермінованої; різноманіття філософських підходів до пояснення сутності педагогічної діяльності й свобода дискусій з питань підготовки вчителя; моделювання діяльності майбутнього вчителя за зразком складної соціальної поведінки з установкою на творче розв'язання педагогічних завдань; різноманіття професіографічних моделей формування творчих здібностей майбутнього вчителя й варіативності структурних форм педагогічної освіти; науково-методичної автономії ВНЗ і творчий пошук універсальних педагогічних засобів, здатних максимально розвинути творчий потенціал студентів за низького рівня їхньої базової освіти тощо [5, 435–438]. Однак надалі педагогічна освіта стала розглядатися не в логіці культури, а в логіці ідеології, поступово уніфікувалося, максимально обмеживши сферу самовираження педагога.

Історія підтверджує, що індивідуально-особистісні «внески» педагогів у культуру обумовлені не тільки об'єктивними, а й суб'єктивними передумовами — світоглядом, цінностями, потребами тих суб'єктів педагогічної діяльності, які гостро переживають наявні в практиці протиріччя, усвідомлюють гуманістичну сутність освіти й починають активно діяти, перетворювати або створювати унікальний педагогічний досвід. Цим пояснюється факт, що у відносно стабільні періоди культурного розвитку суспільства, коли в педагогіці домінує сформована традиція, з'являються інновації. Це своєрідні «острівці» в «морі» традиції. Так, в умовах ідеологічного пресингу радянської педагогіки з'явилася й успішно розвивалася гуманістична система В. Сухомлинського. Тільки така яскрава індивідуальність, істинний подвижник своєї справи міг нести «тягар» гуманістичних ідеалів у країні, де «людина вільно дихає лише маючи на те дозвіл компетентних органів» [6, 249].

Цілісність будь-якої культури суперечлива. У ній завжди співіснують і певним чином взаємодіють традиції й новації, консерватизм і радикалізм. При цьому культура не монолітна, а багатошарова, багатоскладна, взаємозв'язки між складовими її елементами неоднозначні. Педагогіка й школа, як складові культури суспільства, відображають цю культуру, сприяють її збереженню й відтворенню, можуть збагачувати її, робити в неї свої «внески», а можуть й «розхитувати» пануючу культуру.

Так, педагогічна наука й практика не завжди виконують вторинну стосовно соціального замовлення держави функцію, виступаючи ініціатором вирішення виникаючих у культурі гострих протиріч. В історії педагогіки це проявлялося у виникненні різного роду «рухів» — за «реформу школи», за «нову школу» тощо. Як альтернатива офіційній радянській педагогіці в 70-х рр. минулого сторіччя виступили вчителі-новатори, ідеї яких до середини 80-х рр. оформилися в «педагогіку співробітництва».

Суперечлива цілісність і педагогічна культура конкретного суспільства. Порівняльний історичний аналіз свідчить, що в педагогічній культурі завжди спостерігалися протиріччя й розбіжності різного ступеня між педагогічною наукою й практикою, масовою й передовою педагогічною свідомістю. Школа й педагогічна наука — два соціально-історичні явища, тісно пов'язані, але не ідентичні. Шкільні реформи не тільки опиралися на різні педагогічні концепції, а й давали стимул до розвитку численних теоретичних пошуків. Іноді в теорії виникали такі інноваційні ідеї, які були відрефлексовані, гідно оцінені й реально втілені в педагогічну практику через сторіччя.

За цими суперечливими явищами, що визначають розвиток педагогічної культури, стоїть людина, індивідуальний і колективний суб'єкт культуро-творчого процесу. За унікальними проявами цього суб'єкта, згідно з А. Асмоловим, проступають потенційні можливості різних траєкторій еволюційного процесу; його «творчі пульсації» можуть стати народженням інших культур, інших варіантів розвитку людства [1, 6–7].

Згідно з А. Асмоловим, у культурі є два «полюси»: корисності й гідності [1, 589]. У реальному суспільстві й культурі людини вони представлені обидва, але завжди виявляється пріоритет однієї із ціннісних орієнтації. Якщо культура тяжіє до «полюса корисності», то людина в ній не є самоцінністю. Розвиваючи цю ідею, можна стверджувати, що педагог і процес його підготовки в такій культурі є засобом відтворення системи. Вираження його індивідуально-особистісного потенціалу є цінним не як факт особистісної самореалізації, реалізації себе в професії, а як факт «гарної» підготовки до життя «продуктивного працівника», що успішно адаптується в системі функціонера. Ця ж можливість особистісного самовираження педагога в такій культурі обмежена, оскільки в ній ритуально розділяються «посвячені й непосвячені», керівники й «маленькі люди», оскільки невід'ємною рисою такої культури є послушність [1, 596–597]. Яскравим підтверджуючим фактом в історії педагогіки є професійна підготовка вчителя в радянський період.

У культурі, де переважають цінності «полюса гідності» (людина, життя, свобода, творчість тощо), метою є всебічне самоздійснення кожної людини, усього суспільства. Педагог, що живе в культурі гідності й творить її, усвідомлює свою унікальність як безперечну гідність і цінує унікальність своїх вихованців, колег, щасливий від самореалізації в професійній творчості. Метою професійно-педагогічної підготовки є сприяння саморозкриттю майбутнього вчителя у творчості, максимальної особистісної реалізації в педагогічній діяльності, а результатом професійної освіти — педагогічна компетентність як єдність професійно-незамінного й індивідуально-неповторного в діяльності вчителя.

Шлях суспільства й освіти від культури корисності до культури гідності дуже тривалий, пройти його нелегко, однак альтернативи бути не може. Визнаючи людину, її свободу та можливості саморозвитку, самовираження і самореалізації мірилом цивілізації, Г. Корнетов переконливо простежує загальну гуманістичну спрямованість в еволюції всесвітнього історико-педагогічного процесу [6, 22]. Особливо яскраво вона проявилася в XX ст., задаючи тенденцію для розвитку педагогіки й школи у наступному столітті.

У сучасну епоху загальної кризи культури й «болісного утворення елементів нової культури» [8, 271], глобальних перетворень у всіх сферах життєдіяльності суспільства педагог є головним суб'єктом культуротворчого процесу. У новому типі культурної комунікації ідеї дисципліни, управління, організації, культ фахівця відходять на другий план і висуваються ідеї самоздійснення людини, самовдосконалення й самореалізації як культурних форм її буття, що розуміє співіснування, культивування життя й природи, відкритості всьому «іншому», діалогу, співробітництва, поваги особистості, її права на вільний вибір тощо. В умовах такого типу культурної комунікації система професійно-педагогічної освіти загалом і підготовки майбутнього вчителя біології зокрема потребує реформування.

Аналіз культурно-історичних передумов формування індивідуального стилю педагогічної діяльності майбутнього вчителя дозволяє визначає основні метапринципи культурологічного підходу, що орієнтують педагога в процесі вивчення й перетворення цього явища: визнанням самоцінності студента як людини, особистості, індивідуальності; ставленням до нього як до суб'єкта професійної педагогічної культури; ставленням до педагогічної освіти як до культурного процесу, рушійними силами якого є особистісні значення, діалог, співробітництво його учасників у досягненні цілей їхнього культурного саморозвитку; ставленням до ВНЗ як цілісного культурно-освітньому простору, в якому відтворюються культурні зразки життя студентів і викладачів, відбуваються культурні події, твориться педагогічна культура й розвиваються суб'єкти цієї культури; ставленням до творчості й діалогу як до способів існування й саморозвитку майбутнього педагога в культурно-освітньому просторі ВНЗ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Асмолов А. Г. Культурно-историческая психологияи конструирование миров. — М.: Изд-во «Ин-т практ. психологии»; Воронеж: НПО «МОДЄК», 1996. — 768 с.
2. Баткин Л. М. Итальянское Возрождение в поисках индивидуальности. — М.: Наука, 1989. — 270 с.
3. Джуринский А. Н. Педагогика: история педагогических идей: Учеб. пособие для высшей школы – М.: Пед. Об-во России, 2000. — 352 с.
4. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. — М.: Учпедгиз, 1956. — 374 с.
5. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века: Учеб. пособие для пед. учеб. заведений / Под ред. А. И. Пискунова. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Сфера, 2001. — 512 с.
6. Корнетов Г. Б. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса. — М.: ИТП и МИО РАО, 1994. – 265 с.
7. Леон-Портилья М. Философия нагуа: исследование источников. — М.: Узд-во иностр. Лит-ры, 1961. — 381 с.
8. Розин В. М. Культурология. — М.: ИНФРА-М, ФОРУМ, 2002. — 344 с.
9. Сластенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика: инновационная деятельность. — М.: Узд-во «Магистр», 1997. — 224 с.

Олена ГОЙ

АНАЛІЗ ПІДРУЧНИКІВ З ПЕДАГОГІКИ ДЛЯ УЧИТЕЛЬСЬКИХ СЕМІНАРІЙ СХІДНОЇ ГАЛИЧИНИ (КІНЕЦЬ XIX– ПОЧАТОК XX СТОЛІТТЯ)

У статті здійснена спроба аналізу змісту деяких підручників з педагогіки, що були створені у Східній Галичині і використовувались для викладання фахових предметів в учительських семінаріях Австро-Угорщини наприкінці XIX– на початку XX ст.

Проблема належної підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності завжди була однією з найактуальніших в педагогічній освіті, адже через змістовний, фахово спрямований підручник забезпечувалась їх психолого-педагогічна підготовка.

Метою статті є аналіз та оцінка підручників з педагогіки як основного фахового предмета, що використовувались у підготовці вчителів на українських землях Австро-Угорщини в кінці XIX– на початку XX ст. Своєю увагою ми не обійшли підручники для вивчення рідної (української) мови, враховуючи факт полонізації освіти в досліджуваний період у краї.

Для вивчення основ наук психолого-педагогічного циклу студенти вчительських семінарій використовували підручники, які затверджувалися міністерством віросповідань і освіти у Відні. Здебільшого це були підручники польських авторів.

Одним з перших був підручник А. Лючкієвіча «Шкільництво на підставі історичного розвитку та засад виховання відповідно до навчального плану вчительських семінарій», виданий у Львові в 1872 р. [3]. Він слугував джерелом знань семінаристам протягом трьох років навчання. Зміст його, відповідно, складався з трьох частин: виховання, погляд на історію розвитку виховання і шкільництво.

Уже перелік розділів підручника свідчить, що він вирішив складне завдання: закласти основи для формування у майбутніх вчителів найважливіших понять і закономірностей педагогічної науки, знайомив з її історією. Так, розглядаючи питання про необхідність врахування особливостей розвитку дитини у процесі навчання і виховання, А. Лючкієвіч вводив наступну вікову періодизацію: а) до 7 років — дитячий вік, б) до 14–15 років — вік підлітка; в) до 22–24 років — вік юнака, дівчини [3, 44].

Основне завдання народної школи автор вбачав не лише в тому, щоб дати дитині певний обсяг знань, а й у тому, «що школа зобов'язана забезпечити таке удосконалення засобів пізнання, щоб учні, закінчивши її, були готові зрозуміти, як треба поводитися в житті у будь-якій ситуації. Завданням навчання стало забезпечити такий розвиток розумових здібностей, щоб дитина могла задумуватися над фактами, вміла мислити і самостійно розвиватися» [3, 46]. На думку автора, навчання, що не будить думку, є більш шкідливе, ніж корисне. «Якщо вчитель подає відомості, які не дають користі дитині, то навіщо це потрібно», — зазначив він [3, 48].

Отже, А. Лючкієвіч розглядав психолого-педагогічну проблему, котра й нині є актуальною, — співвідношення між обсягом знань та розумовим розвитком учнів. Автор подав перелік дисциплін у народній школі, які, на його думку, сприяли би розвитку в дітей психологічних процесів [3, 200]. На цьому прикладі ми бачимо, що педагог робив наголос на необхідності погоджувати процес навчання із законами психологічної діяльності дітей, розвитком у них пізнавальних процесів — мислення, пам'яті, уяви, а також врахування психологічних особливостей кожного учня. Очевидно, що А. Лючкієвіч давав майбутнім вчителям ключ до вирішення багатьох психологічних проблем з метою досягти ефективності в навчальному процесі.

Вів педагог мову й про те, що навчальні плани повинні бути загальні і затверджувані вищою владою, однак і школа повинна мати право на внесення своїх коректив.

Питання методики навчання теж розглядалося автором підручника. Різних предметів потрібно навчатися по-різному, хоч необхідно дотримуватися і загальних підходів, що стосується вивчення нового матеріалу і перевірки знань [3, 200]. В цьому проявляється бажання А. Лючкієвіча відійти від «гербартизму» — так популярного в педагогіці Східної Галичини наприкінці XIX ст., хоч не відкидає педагог і прийнятої тоді універсальної схеми формальних ступенів навчання, усталених Й.-Ф. Гербартом та його послідовниками.

У своєму підручнику А. Лючкієвіч значну увагу приділив особі вчителя, основним завданням якого є «будити і підтримувати дії дитини для творення суспільного добра, виховувати працьовитість, мораль, витривалість і присвятити себе для інших». Добрий вчитель має турбуватися про учнів і поза школою. Учитель, на думку автора, повинен любити дітей, бути добрим, лагідним, терпеливим, добре фахово підготовленим. Він зобов'язаний постійно над собою працювати, розвивати власні здібності і можливості. Чим кращу підготовку отримає вчитель в семінарії, тим з більшою віддачею буде працювати. Вчитель повинен не лише сам добре знати науки, а й вміти навчити інших, а тому має постійно практично вправлятися [3, 202]. Більш ніж століття пройшло з часу написання цих вимог до педагога, а чи є вони тепер менш актуальними? Отже, вже тоді наголошувалось, що увагу учня може викликати той педагог, який зацікавлений навчальною роботою і постійно працює над самовдосконаленням.

За основу для оцінки особи вчителя А. Лючкієвіч взяв «Обов'язки вчителя», запропоновані Г. Пірамовічем і які вперше були видані в 1787 р., а в XIX ст. перевидавалися 9 разів. В Австро-Угорщині вони вважались таким же офіційним документом, як і навчальні плани та інструкції. Ці обов'язки не втратили своєї актуальності й нині.

Загалом А. Лючкієвіч у своєму підручнику вперше у Східній Галичині порушив питання психолого-педагогічного курсу у професійній освіті вчителів, що, безумовно, відкрило нову сторінку в теорії і практиці їх фахової підготовки.

У книзі С. Залєського «Темнота Галичини у світлі цифр і фактів 1772 – 1902» вказано на недостатній рівень тогочасної педагогічної літератури. Автор наголошував на тому, що «директори і викладачі учительських семінарій повинні би писати і підручники, і глибокі педагогічні праці, статті, але, на жаль, робили це лише поодинокі особи, та і то переважно мужчини-вчителі, хоч жінок вчительок було набагато більше [3, 136]. До таких «мужчин-директорів» належав, зокрема, М. Барановський — директор учительської семінарії у Львові, автор підручників з педагогіки і дидактики, монографій про організацію та діяльність

педагогічних навчальних закладів. Його підручники стали основним джерелом знань з педагогіки і дидактики для студентів учительських семінарій на найближчі півстоліття.

У фондах бібліотек Львова зберігаються окремі праці М. Барановського, зокрема підручники «Педагогіка» (1896, 1902) і «Дидактика, доповнена засадами логіки», для учителів семінарій і вчителів народних шкіл» (1905). Автор був одним із тих, хто практично вирішив проблему забезпечення вчителів необхідними підручниками, посібниками, методичними рекомендаціями. Його підручники з педагогіки були єдиними, що написані польською мовою і рекомендовані до використання в учительських семінаріях.

Обидва (4-е і 5-е) видання підручника М. Барановського «Педагогіка» за структурою і змістом не відрізняються між собою, але, напевно, дещо відмінні від попередніх видань, про що свідчить приписка на титулі 4-го видання: «Видання четверте значно розширене і допрацьоване зарисом психологічного виховання». Змістову базу цього підручника становлять положення, котрі розкривають загальні питання педагогіки як науки про виховання (розділи I–IV; VI–X), і теми, що висвітлюють найважливіші відомості з психології виховання (V розділ): ознаки людської душі, можливості пізнання, формування пізнавального почуття, можливості і засоби розвитку психологічних процесів у дітей [1; 26–27]. Підходи автора до розгляду загальних питань виховання ґрунтуються на поглядах відомих філософів та мислителів минулого — Платона, І. Канта і Дж. Локка. Мету виховання М. Барановський визначив, опираючись на погляди Г. Песталоцці і Г. Пірамовича, що виразно підкреслює її релігійно-моральну основу. Він зазначає: «Мета виховання окреслюється по-різному. Святе Письмо визначає мету нашого життя як наслідування життя Бога, а звідси — виховання має бути спрямоване на самовдосконалення» [1, 88]. Від Песталоцці автор запозичує таку сентенцію: «Виховання повинно бути спрямоване на те, щоб діти були побожні, розсудливі і мали сили виконувати охоче і добре свої обов'язки щодо Бога і своїх батьків» [1, 3].

У наступних розділах підручника йдеться про взаємозв'язок біологічного і соціального начал в розвитку дитини. Значна увага приділяється ознайомленню майбутнього учителя з засобами, принципами і методами виховання [1, 88–124]. М. Барановський був прихильником християнської, гуманної педагогіки, тому великого значення надавав свідомій дисципліні без застосування тілесних покарань. У своїх підручниках він неодноразово наголошував, що фізичне покарання в суспільному вихованні є недопустимим.

Аналізуючи зміст підручника педагога, знаходимо підтвердження філософсько-педагогічних поглядів та ідей Герберта, Міллера, Фребеля та інших зарубіжних філософів і педагогів, що мали значний вплив на розвиток педагогічної думки східної Галичини наприкінці XIX ст.

На зміну підручникам М. Барановського в першій декаді XX ст. приходять більш сучасні в той час книги. Одна з них — праця С. Матусяка «Відомості з педагогіки і дидактики», видана у Львові в 1912 р., а в доповненому вигляді перевидана в 1917 р. Ця книга стала основним фаховим посібником для семінаристів III–IV курсів, де предмет «Педагогія» вважався основним. Підручник будується за відомою нам схемою, але з певними нововведеннями. Перший розділ повністю присвячений психології дитини, розвитку психічних процесів у школярів. У розділі «Дидактика і методика» автор ставить запитання: «Хто має вчити? Чому вчити? І як вчити?». Сам же даючи відповідь на поставлені питання, педагог стверджує мету дидактики [4, 36].

Нововведенням автора є розділ «Народна освіта», де зроблена спроба охарактеризувати систему освітніх закладів на українських землях в Австро-Угорщині — починаючи з народних шкіл і закінчуючи гімназіями. Особливу увагу С. Матусяк акцентує на вчительських семінаріях як основному закладі плекання педагогічної громади. Він стверджує, що ці семінарії — саме ті навчальні заклади, де молодь зростає в моральності, навчається людяності і терпіння [4, 6].

Завершальним є розділ «Вчитель», в якому автор детально описує завдання, що постають перед педагогом. Особливу увагу звертає на особисті чесноти вчителя і його професійний рівень. Його майстерність повинна бути різноплановою, бо здебільшого в селах він самостійно навчає найрізноманітнішим галуззям знань — від релігії до математики [4, 100].

Огляд підручників А. Лючкієвіча, М. Барановського і С. Матусяка, що протягом багатьох років були основними посібниками для психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогів, дає підстави зробити деякі висновки.

Автори зуміли в той час чітко сформувати основні завдання вивчення педагогіки: наочне ознайомлення з можливостями людського організму засобами розвитку цих можливостей; опанування засад виховуючого навчання і методик вивчення окремих предметів; вироблення навичок роботи з методичними посібниками при опрацюванні окремих предметів та ознайомлення з підручниками для початкової школи; засвоєння найістотніших моментів з історії педагогіки; вивчення нормативних документів про школу; вправляння у проведенні уроків тощо.

На початку XX ст. підручники зазнали змін у зв'язку з розвитком філософії, педагогіки, психології, дидактики, соціології, які безпосередньо або опосередковано впливали на формування та закріплення теоретичних і практичних знань студентів.

Однак загалом у країні бракувало спеціальних підручників, не завжди відповідали вони вимогам часу, недостатньо було навчальних книг, створених вітчизняними авторами. Останнє призвело навіть до того, що стійкі педагогічні поняття почали зникати з ужитку, а натомість з'являлися нові, введені в обіг зарубіжними вченими. Підготовка вчителів для загальних народних шкіл на професійному рівні поліпшувалася. Автори підручників для вчительських семінарій постійно працювали над їх удосконаленням.

ЛІТЕРАТУРА

1. Baranowski M. Pedagogika do wzytku seminarjow nauczycielskich i nauczycieliszkol lusowych. — Lwow, 1896. — 149 s.
2. Zaleski S. Cemnoya Galicyi w swietle cyfr s faktow (1772–1902). — Lwow, 1904. — 212 s.
3. Luczkiewicz A. Szkolnictwo na podstawie historycznego rozwojni zasad wychowania, podlug planu prezepisanego dla seminarjow nauczycielskich. — Lwow, 1872. — 278 s.
4. Matusiak S. Wiagomosti z pedagogoki i dudaktyki. — Lwow, 1917. — 120 s.

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Володимир КРАВЕЦЬ

ҐЕНДЕРНА ПРОБЛЕМАТИКА В УКРАЇНСЬКІЙ ПЕДАГОГІЦІ ХХ СТОЛІТТЯ

В статті відображено особливості ґендерного підходу до виховання в педагогічних системах видатних українських педагогів, проаналізовано питання роздільного та спільного навчання в українській школі ХХ ст., основні підходи до статевої соціалізації та дошлюбної підготовки школярів.

У сучасній педагогічній науці і практиці помітно зріс інтерес до ґендерної тематики. Відсутність повноцінного ґендерного виховання не лише призводить до відхилень у формуванні особистості, невротичних і поведінкових порушень, нещасливих шлюбних стосунків, а й виявляється інколи серед факторів, які зумовлюють виникнення серйозних психічних розладів. Очевидно, що жорсткі стандарти традиційної культури стосовно фемінінності й маскулінності, котрі проводяться суспільством через школу, є анахронізмом і стають об'єктивною перешкодою для ефективної соціалізації вихованців.

Нині все більше вчених сприймає парадигму ґендерного підходу в педагогіці. Для них привабливо, що ґендерний підхід орієнтований на формування й утвердження рівних, незалежних від статі можливостей самореалізації людини в усіх сферах життєдіяльності. Однак ґендерні підходи в педагогіці сприймаються, на жаль, як наукова екзотика. Мабуть, педагогіка має звикнути до нового знання. Для розуміння і професійної участі в процесі ґендерної соціалізації дітей педагогу необхідний відповідний методологічний і методичний апарат, що містить систему наукових знань про ґендер, ґендерні технології, фактори, умови і критерії ефективної ґендерної соціалізації школярів.

Важливим джерелом поповнення багажу знань про ґендерну проблематику є ознайомлення з працями вітчизняних педагогів ХХ ст., з практичними діями освітянських органів щодо організації спільного навчання, статевого виховання учнівської молоді та підготовки юнаків і дівчат до сімейного життя. Незважаючи на те, що терміни «ґендер» і «ґендерний» з'явились у вітчизняній педагогіці лише в кінці 80-х років ХХ ст., ґендерні мотиви пронизують праці класиків української педагогіки.

Мета статті — проаналізувати ґендерні аспекти української педагогіки ХХ ст.

На початку ХХ ст. основний акцент у вітчизняній педагогіці ставився на вирішенні жіночого питання в освіті, спільного навчання хлопчиків і дівчаток, статевого виховання дітей. Серед українських педагогів цього періоду виділялись А. Музиченко, Н. Гумпилович, М. Покровська, В. Ільїнський та особливо С. Русова. Остання, зокрема, окреслюючи характер майбутньої української школи, писала: «Наша школа має бути громадською, як колись наші братські школи… Хлопці в ній вчаться разом з дівчатами…» [9]. Говорячи про принцип коедукації (спільне навчання), вона відзначала, що «хлопці стають не такі зухвалі й сухі, дівчата набираються більшої сміливості та справедливості. Обидві статі краще пізнають одна одну» [8]. Велику увагу С. Русова приділяла проблемі формування досвіду нестатевої любові, адже формуючи любов до природи, своєї домівки, села чи міста, Батьківщини, рідних і близьких, свого народу, всього людства, можна розвинути широку любовну сферу молодої людини, котра стає базою для розвитку міжстатевої дружби і кохання.

У 1921 р. почалась розробка навчальних програм для нових типів шкіл. Програма із суспільствознавства для шкіл-семирічок включала відомості про сім'ю, рівноправ'я чоловіка і жінки. Відповідний матеріал відображений частково у програмах з літератури для шкіл ІІ ступеня. В 1923–1925 рр. науково-педагогічна секція Вченої ради Народного комісаріату освіти видала

комплексні навчальні програми, в яких містились установки на моральну підготовку учнів до сімейного життя. Деякі методисти радили висвітлювати статеве питання, питання проституції, шлюбу, материнства і дитинства. Аналізуючи подібні матеріали, можна виявити в них окремі питання історії сім'ї, анатомії, фізіології і гігієни людини, розуміння честі і совісті в стосунках статей, сутності материнського інстинкту, аналіз почуттів сорому, пристрасті, ревнощів, закоханості, повідомлення про венеричні хвороби, «ненормальні шлюби», обивательські погляди на сімейно-шлюбні стосунки. Однак була відсутня чітка та єдина концепція статевого виховання, не були визначені зміст, функції та методи його здійснення. Щоправда, в школах України в 1929 р. експериментально впроваджувався спеціальний курс «Азбука материнства».

На конференції з питань сексуальної педагогіки (1930 р.) більшість учасників доводили переваги спільного навчання хлопчиків і дівчаток. «Починаючи з першої групи, треба прагнути до того, щоб хлопчики і дівчатка разом сідали, входили в спільні робітничі ланки. Всі види праці мають бути обов'язковими для хлопчиків і дівчаток і ні на які поступки вимогам відсталої сім'ї йти не можна. Необхідне енергійне залучення дівчаток в усі ланки дитячої самоорганізації, в суспільну роботу, в роботу шкільних організацій… Треба створювати дитячий актив з дівчаток», — говорила на з'їзді директор Державного інституту соціальної гігієни А. Молькова.

У 1920–1930-і роки визначились основні шляхи позакласної і позашкільної виховної роботи зі статевого виховання та формування моральних взаємин між учнями різної статі: організація диспутів на різноманітну тематику («Як повинен комсомолець ставитись до почуття кохання?»; «Чи буде сім'я при соціалізмі?» тощо); спільна праця, громадська діяльність, активізація самоуправління; шефство старших учнів над молодшими; зустрічі з лікарями, правниками та іншими фахівцями.

У радянській психолого-педагогічній літературі 1920–1960-х років, яка повністю ґрунтувалась на ідеях К. Маркса та В. Леніна про сім'ю і статеві взаємини, а також на нищівній критиці вчення З. Фройда і його послідовників, тривалий час домінувала думка про недоцільність згрупування проблем сексуальної педагогіки в окрему галузь дослідження, про те, що виховавши всебічно гармонійно розвинуту особистість, тим самим формуємо хорошого сім'янина.

Багато педагогів і психологів у 1920–1930-і роки виступали проти спеціальної «статевої просвіти» школярів, зокрема молодших класів. Так, М. М. Рубінштейн твердив, що питання статі не повинно бути проблемою для дітей дошкільного і молодшого шкільного віку. Молодшим учням воно має висвітлюватися на уроках і в позакласних заняттях «поступово, попутно, часто навіть непомітно для самих дітей» [7, 85], а старшим школярам необхідно на природничо-науковій, соціальній та етичній основі широко висвітлювати проблеми шлюбу і сім'ї.

Суттєво поповнили розробку проблем статевої соціалізації педологи. В цей період з'являються цікаві, хоч і не завжди однозначні, а часто й суперечливі праці А. Бека, Г. Брука, К. Веселовської, М. Серебровської, Л. Сосюри, Б. Шапіро, в яких визначається місце статевого виховання в системі виховної роботи роль статевої просвіти у школі, розроблено форми і методи роботи вчителів, батьків з молоддю з підготовки її до сімейного життя.

Деякі педологи визначали два джерела закономірностей, що управляють розвитком людини, — спадковість і середовище та надавали пріоритетного значення в її психосексуальному розвитку соціальним факторам. Вони вважали, що статево-ролеве виховання є підготовкою до «відповідального подружнього життя і батьківства». Ця проблема була центральною у вітчизняній педології.

У статевому вихованні педологи виокремлювали дві складові: статева просвіта (вона допомагала правильно усвідомити психічні особливості статей) і власне статеве виховання, що вчило, як реалізувати дитині в житті свою психосексуальну індивідуальність «в благородних стилях поведінки». На думку значної частини педологів, бесіди з дітьми зі статевого питання підштовхують до передчасного збудження статевих інстинктів, тому краще відмовитися від статевої просвіти, ніж доручати її недостатньо підготовленим вихователям чи батькам. Основна турбота останніх повинна була полягати в тому, щоб зберегти чистоту думок дитини.

Протилежної думки дотримувались педагоги та вчені, котрі теоретично обґрунтували необхідність статевої просвіти, вважаючи, що вона має вестися «в площині колективних бесід», на основі дитячих спостережень. Питання, які виникають, висвітлюються до кінця в усій своїй реальності. Просвіта здійснюється на уроках природознавства, охоплюючи питання вагітності і

пологів. У старшому віці вона включає роз'яснення сутності фізичної культури і процесів сублімації в статевому оздоровленні, материнства і немовляцтва, статевої аномалії, проституції.

Заслуговують на увагу окремі думки українського педагога Григорія Григорійовича Ващенка (1878–1967). Його праця «Виховний ідеал» розкриває загальнолюдські і національні цінності, які необхідно класти в основу виховання української молоді, формування сім'янина. Розкриваючи сутність традицій народу, він акцентує увагу на українському побуті з його вірністю в коханні, статевою поздержливістю і здоровим сімейним життям. Ці риси за радянських часів, на думку педагога, зазнали великого ушкодження, але їх треба відновити для оздоровлення нації, і це може зробити добре поставлена виховна система, бо без здорової родини не може бути здорової нації.

Аналізуючи історію становлення виховного ідеалу в українського народу, Г. Г. Ващенко розглядає проблему статевої моралі і здорового побуту. При цьому він особливу увагу акцентує на питанні формування досвіду нестатевої любові. Любов до Бога, до ближніх, турбота про хворих, убогих, сиріт, вважає педагог, має поєднуватись із правдивістю, чесністю, вірністю даному слову. За високу чесноту він визнає любов до Батьківщини, до рідного краю, любов і пошану до батьків. Особливо яскраво Г. Г. Ващенко це робить, розглядаючи ідеал людини: «Здорова родина, в якій батьки люблять дітей, а діти з пошаною і любов'ю ставляться до батьків і живуть у згоді між собою, є основою здорового суспільного життя» [3, 131]. На його думку, здорова українська родина і насамперед сердечні стосунки між чоловіком та жінкою мають створюватися на ґрунті скромності, стриманості й вірності. До цього педагог додає ще альтруїзм і почуття симпатії, тобто здатність живо відчувати в своєму серці переживання іншої людини.

Наслідуючи українські традиції в галузі моралі, велику увагу звертає Г. Г. Ващенко на риси вдачі, що стають за основу здорового родинного життя. «У юнацтва, — писав він, — треба виховувати моральну чистоту, свідомість дівочої чи юнацької чести, стриманість, підкорення статевих почувань принципам моралі» [3, 132]. Разом з тим він вважає, що повноцінний громадянин і сім'янин має позбутися схильності до пияцтва, нестриманості, невміння контролювати свої пристрасті й обмежувати свої інстинкти.

Значне місце у формуванні майбутнього сім'янина Г. Г. Ващенко відводить естетичному вихованню. Естетика побуту, чепурність в одязі, житлі, уміння прикрасити приміщення, виховання смаку тощо мають прищеплюватись людині, що входить у доросле життя. І, нарешті, одним із завдань виховання є формування людини фізично здоровою, прищеплення їй здорових гігієнічних навичок. Без цього розбудова сім'ї педагогом не мислиться.

Цінний внесок у розробку проблем статевого розвитку і сексуального виховання дітей і підлітків зробив Павло Петрович Блонський (1884–1941). Він розділяв усіх вчених, які вивчали дитячу сексуальність, на дві групи, що займали діаметрально протилежні позиції. В одних домінує погляд на дитину як на істоту, абсолютно позбавлену сексуальності, якесь безлике, безстатеве створіння, інші ж вбачають у дитині потенційного еротомана. П. П. Блонський піддав критиці обидва напрямки, вважаючи, що не можна ні перебільшувати значення сексуальних потягів дитини, ні ігнорувати їх. У своєму дослідженні «Нариси дитячої сексуальності» він дав наукову інтерпретацію питань сексуального переживання хлопчиків і дівчаток різного віку, впливу цих переживань на статеве життя в зрілому віці; психології кохання; особливостей першої закоханості і кохання. Він вважав, що період статевого дозрівання вимагає уважного та обережного ставлення вихователів.

Спостерігаючи за підлітками в різних обставинах їх життя, П. П. Блонський обґрунтував свою основну тезу — саме в період статевого дозрівання, а не раніше, збуджується потяг до представника протилежної статі. Передчасна еротизація дитини виникає лише в тому разі, коли вона стає жертвою статевої агресії, що призводить до змін в її психіці, не кажучи вже про фізичну шкоду. Вона впливає і на майбутнє сексуальне життя людини: якщо стимул-збудник спричинив негативну реакцію, то у більш зрілому віці можуть розвинутися сексуальні фобії, огида до статевого акту; інакше виникне потяг до передчасного сексуального спілкування. Любовні переживання, які неможливі в цей період і не підкріплюють сексуальні відносини, будуть в часі та за інтенсивністю віддалені і не стануть природно привабливими, а людина в пошуках лише задоволення своїх фізіологічних потреб позбавиться можливості прилучення до складного культурного змісту кохання. В зв'язку з цим вчений наполягав на організації здорового оточуючого середовища для дитини.

Для вивчення сексуального розвитку дитини П. П. Блонський вибрав найбільш достовірні джерела – щоденники дітей і їх листування. Він критикував використання анкет і спостережень, відкидав метод експерименту, оскільки вважав, що штучне ініціювання сексуальних вчинків і переживань дітей може їм зашкодити. Неспроможним був, на його думку, і метод психоаналізу, за допомогою якого З. Фройд створив теорію дитячої сексуальності.

П. П. Блонський розширив сферу дослідження і вивчав сексуальні вчинки, думки, почуття, переживання. Будь-який сексуальний вчинок він пов'язував з емоційним переживанням і описував стадії розвитку кохання у підлітка. Настанню закоханості передує період сердечної незадоволеності. Потім йде пошук предмета кохання, що, зазвичай, супроводжується порівняно легкими захопленнями, іноді зовсім незначними, і через них переходить у стадію закоханості, для якої характерне постійне і дуже сильне прагнення до коханої людини [1].

Кохання дівчини-підлітка або зупиняється на цьому етапі (за П. П. Блонським — любовного еросу), або переходить в наступну й останню стадію — любовного спілкування, статевого зближення, тобто фактично шлюбних стосунків. Гальмом для переходу в остаточну фазу кохання може слугувати ранній вік, страх ускладнень, відсутність статевого досвіду, побоювання осуду близьких людей, соромливість, стриманість. Інакше кажучи, якщо середовище не еротизує дівчину передчасно, то її сексуальний розвиток паралельний розвиткові потягу і з дорослішанням шлях до статевого зближення йде через кохання. Зовнішній стимул при цьому діє як проявник, тому він може бути слабеньким за силою, хоча й може збудити готовий до збудження настрій. Іноді невеликий епізод у фільмі, де показано поцілунок, або сцена, прочитана в романі, збуджує сильну любовну емоцію дівчини-підлітка.

У хлопчиків процес статевого розвитку затягується порівняно з дівчатками на 2–3 роки, кількість закоханостей у них значно менша. Пізніше вони стають активнішими у своїх сексуальних устремліннях. Необхідно відзначити, що хлопчики більш піддані сексуальному насильству, бо в суспільстві вони менше оберігаються. У них зустрічаються такі прояви, як споглядання один одного, а також дівчаток під час купання й ін. Стаючи жертвами сексуальних домагань, хлопчики починають займатися мастурбацією, ведуть сексуальні розмови, розглядають еротичні картини, підглядають за сексуальними стосунками дорослих тощо. Однак з дорослішанням еротична свідомість вимагає збільшеного підкріплення і якщо підліток чи юнак не мають його, то приховане від усіх сексуальне життя одинака може завершитися психічними розладами.

Перше кохання підлітків, за визначенням П. П. Блонського, — це дійсно рання стадія людського кохання. Воно має затяжний характер і не доходить до завершення. Вчений визначив цілісний комплекс проявів закоханості в цьому віці: 1) прагнення до якомога інтенсивнішого спілкування; 2) збудження під час зустрічі; 3) підвищена чуйність і пильність; 4) мрійливість; 5) емоційне ставлення до всього, що пов'язане з предметом кохання; 6) слухняність і запобігливість; 7) ідеалізація; 8) співчуття [1, 247–248]. Підліток, який переживає любовний потяг, виглядає не лише старшим за своїх товаришів, а й ще більше прагне до дорослішання.

Основними засобами статевого виховання П. П. Блонський називав: усунення всього, що подразнює нервові центри (тертя, свербіж, теплові подразники, сексуально збуджуючі картини, порнографія); розвиток моторного контролю (спорт, фізична праця); розвиток соціального контролю (громадська думка, розвиток співчуття і поваги до іншої статі); розвиток розсудливого контролю (ідеологія статевої стриманості, статева гігієна); сублімація, концентрація уваги на інтелектуальній, суспільній чи технічній праці; боротьба зі шкідливими звичками.

П. П. Блонський наводить дані про сексуальність дівчат, які донині мають важливе наукове значення. Він заперечував надмірне еротизування переживань і дій дитини, а також сумнівався у правомірності використання З. Фройдом деяких аргументів (наприклад, приписування аналогічних станів малюку після ссання та чоловікові після оргазму). Його основний постулат полягав у тому, що значний вплив на сексуальний розвиток дитини чинить середовище, здатне передчасно її еротизувати. Вчений запропонував конкретні виховні заходи, що оздоровлюють це середовище, — різні для хлопчиків і дівчаток, чий сексуальний розвиток протікає неоднаково. Він писав, що «статева просвіта повинна передовсім бути суспільно-моральною просвітою. В коло її питань не можуть не входити питання суспільного ставлення до іншої статі — ставлення поваги і товариськості. Не може вона обійти і питань кохання»

[1, 275]. Основою правильного статевого виховання є формування у підростаючого покоління морального ідеалу сім'янина. «Дайте дитині працю, і її статева моральність піднесеться» [1].

Спираючись на всебічний аналіз численних фактів, П. П. Блонський глибоко обґрунтовує свою основну тезу: «За нормальних умов статевий потяг пробуджується тільки в період статевого дозрівання» [1, 263]. Статеве виховання дітей, на його думку, має починатися ще зі школи. Основна вимога до нього в цей період — здорове середовище. «Друга вимога, яку необхідно поставити до вихователів дитини — це вимога кращого нагляду за нею, вірніше, за тими, хто спілкується з нею» [1, 265]. Для шкільного віку, вважає П. Блонський, це явно недостатньо. «Школяр повинен виховуватися не в стилі вільних манер з «дівчатками» і «хлопцями», а в стилі культурно-ввічливого ставлення до людей іншої статі» [2].

Важливого значення надавав П. П. Блонський статевій просвіті, яка «повинна бути підпорядкована педагогічним завданням: вона повинна не просто інформувати, а виховувати». Її не можна обмежувати «винятково гігієнічним змістом, адресуючись лише до почуття обережності. Звісно, це важлива частина статевої просвіти, але тільки частина… Людське статеве життя має багатий зміст» [1].

Проблемі статевої соціалізації значну увагу приділяв Антон Семенович Макаренко (1888–1939). Він вважав, що правильне статеве виховання дитини — це передусім формування культури особистості, виховання її як майбутнього сім'янина, виховання глибокої поваги до жінки. Мета статевого виховання, на його думку, — виховати дітей так, аби вони ставилися до кохання як до серйозного і глибокого почуття, щоб власну насолоду, своє кохання і щастя реалізували в сім'ї. Культура любовного переживання неможлива без гальмування, організованого в дитинстві. Статеве виховання має полягати у вихованні тієї інтимної пошани до питань статі, яка називається цнотливістю.

А. С. Макаренко звертав увагу на виховання глибокої поваги до жінки: «...Той, хто здатний ставитись до жінки спрощено і з безсоромним цинізмом, не заслуговує довір'я як громадянин: його ставлення до загальної справи буде теж цинічним, йому не можна довіряти до кінця» [6, т. 4]. Але й дівчину треба вчити великої поваги до себе, до своєї жіночої гідності, щоб вона навіть приємних їй молодих людей зустрічала «з деяким перцем». Педагог відзначав, що для формування дружби юнаків і дівчат важливо виховати звичку поступатись один одному, йти назустріч; така звичка буде особливо необхідна в сімейному житті. В цьому ж зв'язку А. С. Макаренко розглядав виховання здатності до орієнтування, що ґрунтується на вмінні спостерігати найтонші нюанси в поведінці оточуючих і вносити відповідні корективи в свою поведінку. «Виховуючи у дитини чесність, працездатність, щирість, прямоту, звичку до охайності, звичку говорити правду, пошану до іншої людини, до її переживань та інтересів, любов до своєї батьківщини…, ми тим самим виховуємо її у статевому відношенні. Серед цих загальних методів виховання є такі, що до статевого виховання більше стосуються, є такі, що стосуються менше, але всі вони, разом узяті, великою мірою визначають наш успіх у вихованні майбутнього сім'янина, майбутнього чоловіка або майбутньої жінки» [6, т. 4]. Педагог звертав увагу на взаємозв'язок статевого виховання і пануючої моралі: «Що вимагає суспільна моральність у питаннях статевого життя? … щоб вони (діти) тільки по любові могли насолоджуватись статевим життям … і своє щастя вони реалізовували в сім'ї» [6, т. 4].

А. С. Макаренко справедливо стверджував, що «питання про статеве виховання стає важким лише тоді, коли його розглядають окремо і коли йому надають надто велике значення...» [6, т. 4]. Правильне статеве виховання дітей, на думку педагога, досягається на кожному кроці, якщо в сім'ї добре організоване життя, якщо склались правильні стосунки між юнаками і дівчатами. А. С. Макаренко вважав, що проблеми «полюбив — розлюбив», «обманув — покинув», «полюбив і буду любити все життя» не можуть бути вирішені без застосування ретельної орієнтації, розрахунку, перевірки й уміння планувати своєї майбутнє.

Сили «любовної» любові можуть бути знайдені, вважав педагог, тільки в досвіді нестатевої людської симпатії. Досвід цієї любові-дружби, пережитий у дитинстві, досвід тривалої симпатії до окремих людей, любов до Батьківщини, вихована з дитинства — все це найкращий шлях виховання майбутнього високого громадянського ставлення до жінки-друга. «Юнак ніколи не любитиме своєї нареченої і дружини, якщо він не любив своїх батьків,

товаришів, друзів. І чим ширша сфера цієї нестатевої любові, тим благородніша буде і любов статева», — писав він [6, т. 5, 172].

А. С. Макаренко вважав за доцільне проведення в школі серйозних бесід (з хлопцями і дівчатами окремо) з питань статевої гігієни, а в старшому віці — з проблем небезпеки венеричних захворювань. Такі бесіди повинні торкатися «статевої моралі». Приводом для таких бесід мають бути: цинічні розмови, підвищений інтерес до чужих сімейних справ, підозріле і не зовсім пристойне ставлення до любовних пар, легковажна дружба з дівчатами, неповага до жінки, надмірне захоплення нарядами, раннє кокетство, інтерес до книг, які надто відкрито зображають статеві стосунки.

Аналізуючи досягнення керованих ним закладів у питаннях статевого виховання, А. С. Макаренко писав:

«1. Ми утримуємося на лінії морального впливу, не перейшовши на лінію зовнішнього придушення.

2. Ми не допустили в комуні скільки-небудь помітної розпусти і безладних статевих контактів, локалізувавши статевий потяг у межах окремої пари і поєднавши його з основами дружби.

3. Ми сильно скоротили кількість пар і майже призупинили утворення нових.

4. Ми зробили обов'язковим положення, що кохання завершується шлюбом. Це надавало питанням кохання засади відповідальності і значно збільшило кількість гальмуючих стимулів» [6, т. 1, 202].

Важливою умовою статевого виховання педагог вважав правильно встановлений режим у сім'ї та школі, а також нормальну завантаженість дитини турботами і працею, спортом і продуманим дозвіллям. Він схвалював дії тих батьків, які залучають синів до домашніх справ, щоб полегшити становище жінки в сім'ї. Прагнення допомогти матері в домашньому господарстві розвивають у хлопчика благородство, повагу до жінки. Батьки мають стимулювати сина за «чоловічий» вчинок, коли він захистить дівчинку від розхлібаних однолітків, поступиться місцем у транспорті тощо.

У період статевого дозрівання підліткам, на думку А. С. Макаренка, особливо необхідний душевний контакт з батьками. Недопустиме «шпигування» за своїми дітьми, підозріле ставлення до різностатевої дружби. Це робить дітей потайливими, замкнутими, позбавляє дорослих можливості благотворно впливати на психіку і поведінку підлітків.

Не можна забувати, що А. С. Макаренко сформулював основний принцип статевого виховання: «Як і в усьому житті, так і в житті статевому людина не може забувати про те, що вона член суспільства… І у статевій сфері ця суспільна моральність ставить перед кожним громадянином певні вимоги. Вона вимагає, щоб статеве життя людини, кожного чоловіка і кожної жінки, перебувало у постійному стосунку до двох сфер життя: до сім'ї і до кохання… Звідси зрозумілі цілі статевого виховання». Далі він стверджував: «Навчити любити, навчити пізнавати кохання, навчити бути щасливими — це означає навчити поважати самого себе, навчити людській гідності. Ніякі освітні екскурсії в автономну сферу Венери не допоможуть цій справі… Статеве виховання не може бути вихованням фізіології. Статевий акт не може бути відособлений від усіх досягнень людської культури, від умов життя соціальної людини, від гуманітарного шляху історії, від перемог естетики. Якщо чоловік чи жінка не відчуває себе членом суспільства, якщо в них немає почуття відповідальності за його життя, за його красу і розум, як вони можуть покохати? Звідки в них візьмуться повага до себе, впевненість в якійсь своїй цінності, що перевищує цінність самця чи самки? Статеве виховання — це передовсім виховання культури соціальної особистості» [6].

Оцінюючи погляди А. С. Макаренка на статеве виховання, необхідно враховувати певні конкретно-історичні обставини:

1) ці погляди формувались не у зіткненні зі статевим вихованням, а в боротьбі з його спотвореннями, що породжені особливостями часу і педологією;

2) результати «статевої просвіти», з якими зустрічався педагог у своїх вихованців, що пройшли школу бездоглядності й асоціальності, не могли не насторожувати, як, зрештою, і деякі крайні тенденції статевого виховання в сім'ї;

3) блискуча організація дитячого колективу — цього надзвичайно сильного середовища, що виховує — усувала численні питання безпосередньої особистої участі дорослих у статевому вихованні як виховному діалозі з кожною окремою дитиною.

Глибокі думки А. С. Макаренка можна узагальнити так: статеве виховання — це не навчання підлітків техніці «безпечного сексу», а виховання в майбутньому чоловікові вміння бути мужчиною, а в майбутній жінці — вміння бути жінкою в усіх численних проявах життя. І в кожному випадку неодмінно — бути самим собою, тобто людиною неповторної індивідуальності, мислячою і такою, що відчуває, котра має честь і гідність, заслуговує поваги і любові. В цьому полягає один із постулатів статевого виховання.

Після розгрому педології в 1936 р. та в повоєнні роки школа ігнорувала проблему статевого виховання і підготовки учнів до сімейного життя. Якщо окремі вчителі й ставили її перед собою, то вирішували переважно у процесі викладання загальноосвітніх дисциплін або проведення епізодичних позаурочних заходів — бесід, обговорення книг і кінофільмів, присвячених здебільшого моральним аспектам міжстатевих стосунків, кохання, шлюбу та сім'ї. Більшість учителів бачили своє завдання в тому, щоб «заборонити», «викорінити» кохання в школі або просто не помічати його. Навіть можливості базових навчальних предметів використовувались недостатньо.

У 1943 р. в радянській школі була відновлена практика роздільного навчання. Було узаконено роздільне навчання для дівчаток і хлопчиків і впроваджено різні моделі соціалізації залежно від статі. Організація роздільного навчання хлопчиків і дівчаток була зумовлена передовсім тодішніми державними інтересами. Образ матері як панівної фігури в сім'ї був основою в жіночій освіті, в чоловічій освіті домінував образ чоловіка як захисника Вітчизни. Дівчаток виховували як майбутніх матерів, а хлопчиків — як воїнів, але водлночас передбачалось, що і ті, і другі будуть однаково добросовісно трудитися на виробництві, на благо країни. Офіційна ідеологія формувала світлий образ «матері-трудівниці», який задовольняв одразу дві суспільні потреби — демографічну і виробничу.

Моральний клімат шкіл з роздільним навчанням різко змінився. Стосунки хлопців і дівчат, які тепер могли зустрічатися на нечастих спільних вечорах під пильним наглядом учителів, втратили товариський характер, еротизувались і сексуалізувались. Згадуючи той час, І. Кон писав: «Я мав можливість спостерігати, як у чоловічих школах розквітав мат-перемат, а жіночі школи деякі директриси намагались перетворити у щось на зразок дореволюційних інститутів шляхетних дівчат, не допускаючи туди «цих гидких хлопців». На шкільних вечорах юнаки соромливо, хоч і з незалежним виглядом, підпирали стіни, даючи дівчатам танцювати одна з одною, й активізовувались тільки тоді, коли вечір вже підходив до кінця чи комусь вдавалося на кілька хвилин виключити світло» [5, 241]. В умовах роздільного навчання хлопці і дівчата виховувались як дві абсолютно різні групи людей, що мали протилежні сутності і призначення. Цим стверджувалось у свідомості людей уявлення про принципові відмінності чоловічої та жіночої психології, поведінки, життєвого шляху чоловіків і жінок. У 1954 р. роздільне навчання було відмінено і школа знову стала спільною.

У післявоєнне двадцятиріччя питання статевого виховання і підготовки учнів до сімейного життя не відображалося належно в науковій літературі, дисертаційних дослідженнях. Як справедливо відзначав відомий психолог і педагог В. М. Колбановський, «разом з мильною водою фрейдизму вихлюпнули і дитя». На проблему було накладено педагогічне табу. Інтерес до неї почав зростати з 1963 р. Це проявилось у тому, що в педагогічних виданнях з'явилися численні публікації, в яких розглядались окремі аспекти вказаної проблеми. Проводились експериментальні дослідження, були захищені перші дисертації з проблем дошлюбного і статевого виховання (роботи В. І. Барського, Ю. В. Флоровського, О. Р. Кунца й ін.).

У період «хрущовської відлиги» передові радянські педагоги, лікарі і психологи заговорили про необхідність хоча б якогось статевого виховання підлітків. У 1962 р. з'явилася стаття А. В. Петровського «Педагогічне табу», у 1964 р. — стаття В. М. Колбановського «Про статеве виховання підростаючого покоління у головному радянському теоретичному журналі «Радянська педагогіка» («Советская педагогика»), публікації В. О. Сухомлинського й ін. Треба зазначити, що виступи ці були аж ніяк не радикальними, радше навіть охоронними. Статеве виховання мислилось передовсім як виховання моральне, власне ж сексуальна просвіта

спричиняла у педагогів панічний страх і часто проголошувалась непотрібною. Про те, щоб знайомити підлітків з основами контрацепції, ніхто і не думав.

У шкільних підручниках з анатомії і фізіології людини описання статевої системи було відсутнє, про розмноження говорили на прикладі амеб і кроликів. Будь-яке зображення чоловічих і жіночих статевих органів вважалось порнографічним. В СРСР вийшли в перекладі російською мовою роботи східнонімецького лікаря-гігієніста Р. Нойберта «Питання статі» (1960, 1962) і «Нова книга про подружжя» (1969) — дуже «м'які», примітивно моралізаторські книги, які, однак, відразу ж стали бестселерами. Але навіть така інформація здавалась небезпечною. У передмові до останньої книги В. М. Колбановський чітко сформулював основне завдання радянського статевого виховання — вберегти молодь від сексуальності: «Щоб ослабити напруження центральної нервової системи від імпульсів, що йдуть із статевої сфери, необхідно відвернути увагу підростаючої молоді в бік пізнання різних явищ дійсності. Робота в наукових гуртках, на станціях юних натуралістів і техніків, заняття спортом, туризмом, проба своїх творчих сил в поезії, літературі, різних видах мистецтва, в громадській діяльності настільки захоплює і відвертає увагу від статевих переживань, що підлітки, юнаки і дівчата легко вправляються з ними» [4].

В науково-педагогічній спадщині Василя Олександровича Сухомлинського (1918–1970) ще до зародження ґендерної теорії і сплеску феміністичних рухів Заходу були ідеї та практичні рекомендації щодо виховання статей, які ґрунтуються на неупередженому ставленні до особи та повазі до неї, незалежно від статевої належності. Цінними є ідеї видатного педагога про необхідність готувати юнаків і дівчат в системі стосунків «чоловік — жінка»: «благородство у взаєминах між хлопцем і дівчиною, чоловіком і жінкою — це дерево, яке зеленіє тоді, коли його краса живиться глибоким корінням людської гідності, честі, поваги до людей і до самого себе, непримиренності до зла, бруду, приниження людської гідності» [10, т. 3, 313]. Він обґрунтував необхідність враховувати у вихованні особливості розвитку хлопчиків і дівчат, організовувати їх співробітництво в усіх видах діяльності: «Як вогню бійтеся, щоб дівчатка відчували: ми слабші, наша доля — підкорятися» [10, т. 1, 574]. На думку педагога, «необхідно створювати спеціальні обставини, щоб хлопчики стали справжніми чоловіками, а в шкільному колективі панував лицарський дух у ставленні до жінок…, хлопчики повинні бути набагато сильніші дівчаток, повинні бути загартовані справжніми «чоловічими труднощами» [10, т. 1, 131]. В усій творчості В. О. Сухомлинського простежується особливе ставлення до жінки, як до матері, як до людини, котра наповнює сім'ю духом власного народу, рідним словом. Він дав відповідь на запитання «слабкості» жінки, яким зловживають проповідники стереотипів.

В. О. Сухомлинський закликав так організувати діяльність учнівського колективу, щоб не було «спеціально чоловічих і спеціально жіночих видів діяльності»: «Не повинно бути таких трудових взаємовідносин, щоб дівчатка обслуговували хлопчиків і звикали таким чином до ролі домогосподарки. Те, що треба робити в домашньому господарстві, однаково вміло й старанно повинні робити чоловіки і жінки. Коли і є якийсь розподіл в самообслуговуванні, то він має бути тимчасовим: сьогодні хлопці виконують одну роботу, завтра — іншу». Неодноразово він повторював, що «не можна допустити того, щоб жінки наші ставали освіченими, інтелектуально багатими рабинями — одне з дуже важливих завдань школи» [10, т. 1, 574]. Закликаючи до чуйності і тактовності, педагог вважав неприпустимим для вихователя пояснювати ті чи інші позитивні або негативні риси дитини приналежністю до тієї чи іншої статі, тим більше протиставляти дівчат хлопцям або навпаки.

Практична діяльність В. О. Сухомлинського у Павлиській школі була орієнтована на формування благородства відносин між вихованцями різної статі. «Місія вихователя — допомогти кожній дівчинці знайти поле виявлення її індивідуальних здібностей у багатогранній діяльності, пов'язаній з навчанням... Чим багатше інтелектуальне життя колективу, тим яскравіше розкривається чоловік перед жінкою і жінка перед чоловіком передусім як людина з усім її багатством, а не як істота протилежної статі. Це дуже важливо для виховання справжніх жінок і справжніх чоловіків. Щоб полюбити дівчину як жінку, хлопець повинен здобути моральний досвід поваги її як обдарованої, самобутньої, мудрої, незалежної особистості», — писав він [10, т. 1, 574].

Говорячи про любовні стосунки між жінками і чоловіками, В. О. Сухомлинський акцентував увагу практиків на ґендерній відмінності в проявах почуття кохання: «Щоб уміти

по-справжньому, по-чоловічому любити, треба бути людиною сильної волі. Це, звичайно, потрібно однаковою мірою і дівчинці й хлопчикові, але чоловіча вірність і чоловіча любов — це далеко не одне й те ж, що вірність і любов жінки» [10, т. 1, 563].

Через 13 років після смерті В. О. Сухомлинського вийшла його «Книга про кохання», в якій зроблено спробу комплексно розглянути проблему кохання. «Кохання і моральний прогрес людини», «Єдність духовно-психологічних і морально-естетичних стосунків чоловіка і жінки», «Жіночність і кохання», «Моральна гідність жінки» — ці й інші розділи книги дають змогу усвідомити шляхи підготовки молодої людини до кохання, до боротьби за особисте щастя.

Наприкінці 1960-х років відбувся певний спад інтересу до дошлюбної підготовки молоді. Та вже на початку наступного десятиліття ця проблема зазвучала по-новому: на сторінках наукових видань, психолого-педагогічних журналів і центральних газет публікуються статті на морально-етичні теми, що тісно пов'язуються з проблемою підготовки майбутнього сім'янина. В цей період ведуться дисертаційні дослідження, виходять монографії, що розкривають різні аспекти статевої соціалізації молоді. Однак більшість дисертантів у дусі кращих радянських традицій обрали своїм предметом лише її моральний бік. Однак навіть ці рекомендації не були належно застосовані в шкільній практиці. Лише в 1981/82 навчальному році відповідно до рішення Міністерства освіти СРСР про експериментальне впровадження в школах країни факультативу «Етика і психологія сімейного життя» проблема статевої соціалізації стає предметом наукового вивчення багатьох наукових лабораторій і центрів. У їхніх дослідженнях розробляються питання морально-статевого виховання, диференційованого підходу до виховання хлопців і дівчат, дружби в учнівському колективі, перевиховання соціально занедбаних дітей. Значно менше уваги приділялось психологічним аспектам підготовки молоді до сімейного життя, формуванню сексуальної культури майбутнього сім'янина. Не досліджувалась роль психологічної служби в дошлюбній підготовці молоді, а, отже, і питання підготовки психолога у вищій школі тощо.

У 1980-і роки кількість дисертаційних робіт із розглядуваної проблеми різко падає, а після відміни в наступному десятиріччі курсу «Етика і психологія сімейного життя» інтерес педагогів, науковців до неї значно слабшає. Педагогізація статевих проблем провалилась.

В період перебудови і гласності (1985–1991) необхідність сексуального виховання і просвіти постала з усією очевидністю. Люди, які звикли до тотальної заборони, несподівано для себе зіткнулись з появою на телеекрані і в кіно оголеного тіла й відвертих сексуально-еротичних сцен. У столиці, обласних і навіть районних центрах організовувались конкурси краси. Один за одним відкриватися легальні і нелегальні, однаково безконтрольні відеосалони, в яких усі бажаючі, включаючи підлітків, могли дивитися еротичні і відверто порнографічні відеофільми піратського походження. Проституція, яку раніше соромливо приховували і замовчували, стала явною і навіть нахабною. Молодіжна преса почала писати, часто «смакуючи», про груповий секс, згвалтування, зваблювання дітей. Почули про гомосексуалістів і лесбіянок, котрі добивалися громадянських прав. Старшому поколінню було від чого розгубитись. Невипадково в ці роки значення сексуальних страхів різко зросло. Сексуальна свобода та еротика асоціювались у радянській масовій свідомості з насиллям і злочинністю, яких і справді з кожним днем ставало все більше. Проблема поділу між «пристойною» еротикою і «брудною» порнографією та між сексуальною свободою й експлуатацією сексу в комерційних цілях стала надзвичайно гострою та актуальною. Разом із тим серйозно відповідати на ці питання було нікому.

Антисексуальних культур, в яких не прийнято говорити про сексуальність, в історії людства не так вже й мало. Але в Радянському Союзі замовчували навіть статеві відмінності. В багатьох радянських енциклопедіях і словниках не було ні статі, ні сексу, ні статевих відмінностей. Така ж картина — в підручниках з психології і педагогіки. Діти, про яких йде мова в них, не є ні хлопчиками, ні дівчатками і не стають ні чоловіками, ні жінками. Це лише діти — молодші, середні, старші школярі. Вони вчаться, займаються громадською роботою, формують світогляд тощо, але статі в них немає, їх статева належність ні на що не впливає і в їх психіці ніяк не позначається.

Ніякі потуги ліберальних вчених переконати партійно-радянське керівництво країни в тому, що «страусова» політика заперечення і придушення сексу помилкова та фактично дає ефект бумеранга, що потрібна інша, реалістичніша стратегія, розрахована не на те, щоб «вберегти» людей від сексу, а на те, щоб навчити молодь розумно управляти цією важливою

сферою свого особистого і суспільного життя, що необхідні соціальні дослідження сексуальної поведінки молоді тощо, результатів не дали.

Міністерство охорони здоров'я, якому доводилось мати справу з підлітковими вагітностями та абортами, чудово розуміло необхідність сексуальної просвіти школярів, але освітянське керівництво рішуче не хотіло займатися цими проблемами. Подібними були справи і в суспільних науках. Соціологи обговорювали динаміку статевого розподілу праці, ступінь емансипації жінок, залучення чоловіків до домашньої праці. Радянська пропаганда завжди гордилася тим, що жінки масово були залучені в суспільно-політичне і культурне життя країни: в час перебудови вони становили 51% всієї робочої сили, дев'ять із десяти жінок працездатного віку працювали або вчились. За своїм освітнім рівнем вони не поступались чоловікам, а кількість жінок з вищою освітою була навіть більшою, ніж кількість чоловіків.

Навіть на початку перебудови, коли в інтелігенції ще існували ілюзії щодо можливості соціально-економічних реформ зверху, ніякої продуманої ґендерної політики, крім звичного «стримувати і не пускати», влада не мала. Говорячи про економіку, вона намагалась, хай не завжди послідовно, міркувати реалістично, доводячи необхідність реформ. Однак як тільки мова торкалась шлюбно-сімейних стосунків і відповідно дошлюбної підготовки молоді — а іншого контексту для обговорення проблем сексу в керівництва країни не було — реалізм відразу ж поступався місцем наївному і примітивному моралізуванню. Загальні фрази про зміцнення сім'ї, підвищення ролі жінки-матері, моральної основи виховання тощо не мали жодного відношення до реальної дійсності з її суперечностями.

Національне відродження та подальший розвиток духовної культури українського народу за умов незалежної держави зумовили нагальну потребу в зміцненні сім'ї, яка охороняє моральні чесноти, національні звичаї і традиції, плекає родовід минулих, сучасних і прийдешніх поколінь, є своєрідним духовним храмом. Однак у послідовному здійсненні ґендерної соціалізації та підготовки учнівської молоді до сімейного життя в Україні є чимало перепон: споживацтво та соціальний інфантилізм, незрілість більшості школярів; хибне уявлення про особливості статеворолевої поведінки; незнання елементарних норм сімейного права; відсутність психологічної готовності до домашньої праці, виконання господарсько-економічних функцій, рівномірного розподілу домашніх обов'язків; несформованість психологічних рис, необхідних для гармонійного спілкування в шлюбі, нерозуміння психологічних особливостей статей, психології кохання, невміння вирішувати конфліктні ситуації в міжстатевому спілкуванні; недостатній рівень статевої поінформованості, відхилення в статевій поведінці, необізнаність у питаннях сексуальної культури; відсутність психологічної і практичної підготовки до догляду і виховання дітей, виконання материнських і батьківських функцій. Вирішення вказаної проблеми ускладнюється реаліями сучасного політичного і соціально-економічного розвитку українського суспільства.

Проблема підготовки учнівської молоді до сімейного життя, ґендерного та сексуального виховання відображена в дисертаційних і монографічних дослідженнях багатьох вітчизняних педагогів. Ними вивчались такі аспекти цієї проблеми: теоретичні основи статевого виховання (І. П. Петрище, Л. І. Слинько); статеве виховання в сім'ї (А. В. Говорун, Г. Ф. Дейнега, О. М. Шарган); моральні аспекти підготовки школярів до сімейного життя (З. Г. Зайцева, І. А. Трухін); індивідуальний підхід до старшокласників у підготовці майбутнього сім'янина (В. М. Бизова, М. Ф. Феоктистова); диференційоване виховання юнаків і дівчат (Н. П. Пономаренко, І. М. Шалімова); формування правильних міжстатевих стосунків у шкільному колективі (М. Й. Боришевський, В. Л. Вечер, І. В. Мезеря, В. С. Черній, В. Л. Поплужний); особливості статево-ролевого самовизначення юнаків і дівчат (В. О. Васютинський, О. М. Кікінежді, Ю. Б. Тарнавський, Т. М. Титаренко,); взаємодія школи та сім'ї у підготовці учнів до шлюбу (В. Г. Постовий, Д. І. Перфильєвська, Є. В. Сичова, М. Г. Стельмахович); гігієнічні питання статевого виховання (І. Ф. Юнда); підготовка до виконання батьківських і материнських функцій (В. В. Бойко, Д. В. Луцик, Г. А. Чередниченко); демографічне виховання (І. А. Манцилова); формування культури інтимних почуттів (Л. І. Мороз, Т. С. Гурлєва, Л. А. Кульчицька); підготовка вчителя до статевого виховання школярів (В. О. Бойко, О. Л. Главацька, О. Я. Рибалко).

Все вищезазначене дає підстави сподіватися на поліпшення ґендерної політики в нашій державі загалом та освітній галузі зокрема. В цій важливій справі необхідним є використання досвіду українських педагогів ХХ ст.

ЛІТЕРАТУРА

1. Блонский П. П. Очерки детской сексуальности // Избранные педагогичнские и психологические произведения. Т. 1. — М.: Педагогика, 1979. — С. 202–277.
2. Блонский П. П. Отношения между полами // Избранные педагогические произведения. — М.: АПН, 1961. — С. 521–524.
3. Ващенко Г. Виховний ідеал. — Полтава: Полтавський вісник, 1994. — 191 с.
4. Колбановский В. Н. О половом воспитании подрастающего поколения // Советская педагогика. — 1964. — № 3. — С. 27–32.
5. Кон И. С. Сексуальна культура в России: клубничка на березке. — М., 1997. — 300 с.
6. Макаренко А. С. Педагогические сочинения в восьми томах. — М.: Педагогика, 1985.
7. Рубинштейн М. М. Половое воспитание с точки зрения интересов культуры. — М., 1926. — 119 с.
8. Русова С. Ф. Національзація школи // Вибрані педагогічні твори. — К.: Освіта, 1996. — С. 293–297.
9. Русова С. Ф. Нова школа // Вибрані педагогічні твори. — К.: Освіта, 1996. — С. 207–218.
10. Сухомлинський В. О. Вибрані твори в п’яти томах. — К.: Рад. школа, 1976–1978.

Юрій ПОЛІЩУК

ЕТНОГРАФІЯ ТА ЇЇ РОЛЬ У ДОСЛІДЖЕННІ ПРОЦЕСУ СОЦІАЛІЗАЦІЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті аналізується проблема дослідження процесу соціалізації молоді в історико-педагогічному контексті, зокрема, використання досягнень етнографії як засобу виявлення особливостей і тенденцій у зазначеному процесі.

Тісний зв’язок етнографії, історії та соціальної педагогіки ніде, мабуть, не виявляється так виразно, як у дослідженні соціалізаційних процесів в історико-педагогічній ретроспективі. Людина не може пізнати власної суті, не зрозумівши і не усвідомивши шляху свого становлення як особистості.

На думку відомого вченого І. Кона, за всієї різноманітності визначень предмета етнографії і її спільності з іншими науками дві ознаки залишаються постійними: порівняльний підхід, виявлення варіацій культурних і соціальних спільнот; прагнення описати єдність способу життя народу й особливо його традиційно-побутових компонентів [9]. І в тому, і в іншому разі процес соціалізації належить до опосередкованих об’єктів етнографічних досліджень.

Уже в ранніх розвідках етнографів, які вивчали спосіб життя народу, зустрічаються описи методів і засобів виховання та навчання дітей і підлітків, характеру їхніх взаємовідносин з дорослими та між собою, типів вікової стратифікації (соціальної диференціації), обрядів переходу з одного вікового періоду в інший і т. д. Проте ці дослідження мали дуже випадковий характер, оскільки дослідження загалом стосувалися побуту дорослих. Причиною цього є складність і специфічність дослідження соціалізації, багатогранність чинників впливу на цей процес. Справа й і в тому, що дослідники конкретно не ставили перед собою завдання вивчати ці чинники та їхній вплив на процес становлення і розвитку особистості.

Отже, **метою статті** є розробка механізму використання наукових досягнень етнографії та інших, дотичних до неї наукових дисциплін, для дослідження процесу соціалізації як історико-педагогічного і соціально-педагогічного явищ.

Завдання статті: 1) обгрунтувати доцільність організації досліджень соціалізації у історико-педагогічній ретроспективі; 2) розкрити можливості використання етнографії та її наукового апарату для вивчення процесу соціалізації молоді у попередні століття.

З другої половини XIX з’являються окремі розвідки і студії зарубіжних вчених щодо дитинства: Англії (Т. Спенсер, Е. Тейлор), Франції (Ш. Летурно, Д. Фрезер), Німеччини (Е. Вестермарк, Д. Фрезер) та ін. Однак ці дослідження переважно розглядали вплив пісень, загадок, скоромовок, казок, ігор та забавок, обминаючи повністю або розглядаючи лише частково й узагальнено чинники впливу на процес соціалізації підростаючого покоління.

У Російській імперії, до якої входила і Наддніпрянська Україна, вже з XIX ст. під впливом західної науки також починає розвиватися етнографія. До цього періоду належать і матеріали, які ми розглядаємо як джерела аналізу процесу соціалізації. Першою серед них можна назвати працю М. Костомарова «Очерк домашней жизни и нравов великорусского народа в XVI и XVII вв.». Цікаві факти містять соціологічні дослідження А. Терещенка («Быт русского народа»), В. Семевського («Домашний быт и нравы крестьян во второй половине XVIII века»), А. Желобовського («Семья в воззрениях русского народа, выраженных в пословицах и других произведениях народнопоэтического творчества») та ін. Як зазначає Г. Комарова, в цих працях ми знаходимо багато цікавих деталей з життя і побуту тогочасної сім'ї, знайомимося із стосунками між дорослими та молодим поколінням, обставинами його соціалізації [7].

Починаючи з 20-х років XX ст. проблематика етнографічних досліджень диференціюється. Умови життя і діяльності людей, в яких відбувався процес формування особистості, став предметом дослідження соціологів, демографів, психологів, педагогів, лінгвістів, антропологів, філософів, істориків. Зрозуміло, що у представників кожної з цих наук був свій предмет дослідження, але вони тією чи іншою мірою зачіпали процес соціалізації. Етнографічне вивчення вікових періодів було би неповним, коли б не включало лінгвістику і семіотику, дослідження вікової стратифікації — соціологію і демографію, аналіз етноспецифічних форм соціалізації — психологію, соціологію та історію. Але й ці науки, відповідно, не можуть обійтися без етнографії, що дає не лише широке й багате коло джерел соціалізації історико-педагогічного характеру, а й також методи і критерії зіставлення даних, що відносяться до різних культур.

За рубежем поворот від описової етнографії до теоретичної почався в кінці 20-х років XX ст. у зв'язку з загостренням старої суперечки про співвідношення біологічних і соціальних факторів розвитку людини. Цю суперечки Ф. Галтон ще в 1874 р. сформулював як антитезу «природи» (спадковість, вроджені нахили і все інше, з чим індивід приходить у світ) і «виховання», що включає всі впливи ззовні, яких людина зазнає після народження [8, 13].

Якщо в останній третині XIX ст. проблема ця розглядалася абстрактно, то в 20-х роках наступного століття, насамперед завдяки З. Фрейду, в ній з'являються глибші і складніші питання. Значною мірою під впливом фрейдизму і полеміки, зумовленої його появою на Заході, на перший план виходить проблема особливостей формування особистості дитини (підлітка, молодої людини) в різних культурах. Починаючи з цього часу умови, в яких відбувався процес формування особистості та її соціалізація, стають предметом самостійних монографічних польових досліджень відомих етнографів світу: Б. Малиновського (Англія), М. Міда (США), К. Дюбуа (Голландія), Д. Уайтінга (США) й ін.

В українській етнографії початку XX ст. серед творів, спеціально присвячених зазначеній проблематиці, можна відзначити працю А. Онищука «Родини, хрестини та дитина до шостого року життя» [11]. В ній подані деякі матеріали з дитячого побуту, наприклад: дитячі забави, допомога батькам по господарству, участь молоді в різних святах і обрядах тощо.

Все виразніше звучить думка, що життя дитини (підлітка, молодої людини) має самобутні риси, свої відмінності. Сприйняття світу, пізнавальні і художні запити дітей (підлітків, молодих людей) мають свої, інші від сформованих у дорослих людей особливості.

Все це спонукало етнографів-педагогів виділити в етнографії все, що стосується світу підростаючого покоління, в окрему галузь, що дістала узагальнену назву «етнографія дитинства». Вперше цей термін використав відомий вчений-етнограф Г. Виноградов у 20-х роках XX ст., який поставив питання про необхідність виокремити проблему впливу різних чинників на розвиток і становлення дитини в окрему галузь етнографії. Він доводив, що «дитинство — його світ й побут — мають свої особливості, що дитяча етнографія — це вивчення процесу вростання нового покоління в життя дорослих» [2, 3].

У своїй праці «Детский народный календарь» Г. Виноградов відзначав, що етнографи недостатньо уваги приділяють вивченню умов життя молодого покоління. Ті матеріали, що є в руках вчених, не тільки не охоплюють всього, а навпаки, вихоплюючи частки, руйнують живу цілісність. Звідси й помилки, мало матеріалів, які би дозволяли науковцям з великою достовірністю реконструювати процес формування особистості [1].

Термін «етнографія дитинства» вживала відома в 20-30-і рр. XX ст. дослідниця О. Капіца. В праці «К вопросу об этнографии детского возраста» вона висловлює думку, що етнографія дитинства

охоплює всі сторони процесу становлення і розвитку особистості, закінчуючи віком, коли остання повністю входить у життя дорослих [6]. До етнографії дитинства дослідниця включає і його духовну культуру, тобто всі види впливу на процес соціалізації. Навіть якщо кожну з цих галузей виділити як самостійне завдання для вивчення, писала О. Капіца, потрібно завжди пам'ятати про взаємозв'язок: вивчення однієї сторони становлення особистості неможливе без іншої [6].

Саме так і побудована наступна праця О. Капіци «Детский фольклор (песни, потешки, дразнилки, сказки, игры)» [5]. Особливо важливим, на думку дослідниці, вивчення етнографії дитинства є для педагогіки: Ведучи мову про науково-теоретичне значення етнографії дитинства, ми повинні також пам'ятати про величезне прикладне значення вивчення дитячого побуту, середовища і всього дитячого оточення, всіх тих нашарувань, які впливають на формування особистості, розкриттю яких може допомогти етнографія [6].

На початку 20-х рр. XX ст. вчені прийшли до висновку, що стаціонарний метод дослідження побуту народу є найбільш ефективним і досконалим. Саме за таким методом досліджував все пов'язане з дитинством і юністю відомий український вчений, педагог Є. Грицак в містечку Могильна Гайсинського повіту на Поділлі. Результатом цих досліджень став значний обсяг накопиченого фактичного матеріалу з відповідними аналізом і висновками.

Ще більш ґрунтовну і багату фактичним матеріалом монографію підготувала відомий український етнограф Н. Заглада [4]. Її дослідження здійснювалося за ініціативою та планом керівника відділу етнології Музею ім. Ф. Вовка при Всеукраїнській Академії Наук А. Онищука в 1921 р., який в с. Старосілля на Черкащині заснував першу в Україні етнографічну дослідну станцію з метою вивчення людини як виробничої сили, її побуту і найближчого оточення. Для цього було зібрано колектив вчених-дослідників з відповідним розподілом напрямків роботи. Н. Загладі та її невеличкому колективу було доручено досліджувати життя і побут дітей та молоді віком до 18–20 років. «Провідною ідеєю нашої праці, — писала пізніше дослідниця, — було з`ясувати всі обставини, всі впливи життя і побуту дітей та молоді на їхнє становлення як дорослих людей (тобто на процес соціалізації — Ю. П.)» [4, 13].

Н. Заглада вважала, що тільки систематичне, всебічне вивчення дитячого і юнацького побуту, передусім стаціонарним методом, можуть дати відповідні матеріали, які допоможуть педагогам усвідомити вплив життя родини і громади на молоде покоління [4, 26].

Дослідниця ставить під сумнів думку Г. Виноградова про необхідність обмеження «дитячої етнографії» періодом до 12–14 років. Вона ставить питання про необхідність розширення рамок дослідження до повноліття, а, можливо, і до 25–30 років. Отже, фактично Н. Заглада висунула ідею «етнографії соціалізації». Обґрунтовуючи її, дослідниця розподіляє «народну громаду» на 5 верств, а саме: «діти, хлопці і дівчата (підлітки), парубки й дівки (молодь), одружені чоловіки і жінки й старі люди». Аналізуючи особливості вивчення життя й побуту цих «верств», Н. Заглада приходить до думки що, обмежитися в рамках «дитячої етнографії» лише дітьми було б помилкою, адже дитячий вік — це тільки початок формування особистості. В зв'язку з цим вона чітко обґрунтовує завдання послідовного дослідження умов, в яких відбувався процес становлення особистості відповідно до вікової періодизації. Зокрема, дослідниця вважає, що «одне з основних завдань, яке стоїть перед суспільством при аналізі умов життя і побуту дітей, хлопців і дівчат, — це підготувати ці верстви до майбутнього продуктивного життя». Вся увага і зусилля дорослих повинні бути зосереджені на «діях, що мають за мету дальший розвиток фізичних та інтелектуальних сил, поглиблення досвіду й практичних знань, потрібних для майбутньої діяльності в дорослому віці».

Третя «верства» молодого покоління — це молодь дорослого віку («парубки й дівки»). Це дуже важливий період в житті людини і його, на думку дослідниці, потрібно уважно вивчати. Досліджувати необхідно ще й тому, вважала Н. Заглада, що «парубки й дівки об'єднуються у так звані молодецькі громади, інституції, що їх початок сягає в дуже давні часи нашого народу; в деяких місцях України вони збереглися в більш або менш виразних, своїх первісних формах» [4, 27].

Однак ці ідеї тривалий час не привертали уваги вчених. І тільки в 60-і роки XX ст. з'являються праці Г. Волкова, який вперше вжив термін «етнопедагогіка». У 80-х роках побачили світ фундаментальні роботи І. Кона, котрий вважав, що етнопедагогічні дослідження дитинства не претендують на те, щоб дати цілісну картину процесів соціалізації; це завдання інших наук — соціології виховання, соціальної педагогіки. Етнографію цікавить передусім традиційно-побутова

культура і зокрема — її етноспецифічні риси, що пізнаються в порівнянні. При цьому можливі три головні системи підрахунку: перша — це культурологічний аналіз образу дитини в системі вікового символізму; друга — соціологічний аналіз становища дітей і підлітків у системі вікової стратифікації, вивчення специфічної вікової діяльності, взаємодії різних інститутів соціалізації; третя — психологічний аналіз послідовного розвитку особистості [9, 10].

І. Кон зазначав, що в етнографії дитинства вимальовуються два зустрічні підходи: пояснення світу дитинства і юності особливостями соціальної структури та культури суспільства дорослих і пояснення соціальної поведінки дорослих людей специфікою їх дитячо-юнацького досвіду [10, 54]. На думку вченого, етнографія дитинства не може існувати поза широким соціокультурним контекстом, що враховує еволюцію способів виробництва, статевовікової стратифікації, типів сім'ї, системи родинних, інших міжособистісних стосунків, орієнтирів культури тощо [10, 54].

Із сучасних дослідників, які розглядають проблему етнографії дитинства, варто згадати О. Батухіну, З. Болтарович, Н. Довженюк, Т. Мацейків, М. Стельмаховича, О. Сухомлинську, Є. Сявавко, Н. Сивачук та ін. Їхні праці мають важливе методологічне, теоретичне і прикладне значення для закладання основ дослідження соціалізації як історико-педагогічного і соціально-педагогічного явища.

Викликають інтерес погляди Б. Попова, викладені ним у статті «Історичні форми етнічної самосвідомості і соціально-педагогічний потенціал етнографії». Серед головних об'єктів етнографії він визначає два класи. До першого належать етнічні процеси, які відбуваються стихійно, до другого ж — процеси, що в тій чи іншій формі піддаються суспільному регулюванню. В першому випадку завданням етнографії є об`єктивне, наукове вивчення фактів і максимально повне й точне реконструювання минулих етнічних культур; у другому — завданням є здійснювати в межах своєї компетенції також соціально-технологічну функцію чи у більш вужчому смислі — соціально-педагогічну функцію [12, 5]. Якщо погодитися з тим, що кінцевою метою процесу соціалізації особистості є досягнення певного рівня сформованості ціннісних орієнтацій, особистісних якостей і властивостей, професійна самовизначеність, соціальна зрілість, то треба визнати й те, що єдина справжня можливість досягнути цього — це провести індивідуума шляхами багатовікового поступу людства до сучасних досягнень культури. Освічена, духовно багата, професійно визначена і соціально зріла особистість може сформуватися лише в умовах розвинутого етносу, на основі прилучення до етнічної і світової культури.

Базуючись на вищезазначеному, вважаємо, що назріла необхідність введення в науковий обіг нового поняття, а саме «етнографія соціалізації». На нашу думку, це значно ширша і глибша за своїм змістом і віковими рамками категорія, ніж «етнографія дитинства». Розуміємо, що може виникнути сумнів: чи не надумане це поняття? Адже в науці вже посіли своє місце і народна педагогіка, і етнопедагогіка, і народознавство, і дитинознавство, і народна культура тощо.

Щоб відповісти на це запитання, звернемося до відомої дослідниці Є. Сявавко. Вона відзначає, що «нерідко навіть в серйозних наукових дослідженнях зміщуються такі поняття, як народна педагогіка, народознавство, народна культура тощо. Все це приписується до розряду етнопедагогіки. До етнопедагогіки відносять також всю, без винятків, народну обрядовість. Хоча відомо, що обрядовість постала з певних об'єктивних причин і лише в народній системі соціалізації у поєднанні з іншими засобами використовується для формування особистості. Це ж стосується й інших сторін культури народу — народного мистецтва, пісенної творчості, сімейного побуту» [14, 40]. Якщо «етнографія дитинства» є базовою основою «етнопедагогіки», то «етнографія соціалізації» може стати такою ж основою дослідження процесу соціалізації в історико-педагогічному контексті, тобто «етносоціальної педагогіки». Це дає змогу розвести предмет дослідження з етнопедагогікою та етнографією дитинства.

Цікавими щодо цього є думки О. Сухомлинської, котра зазначає, що виховання як соціальне явище загалом і шкільне виховання зокрема — це феномен, що вміщує в собі спадщину багатьох поколінь і багатьох народів. Це — не встановлений набір методів і форм, шляхів і засобів впливу на особистість, групу чи колектив, не завершений ансамбль знань, цінностей, правил і норм поведінки, етнічних чи релігійних принципів [13]. У зазначеному трактуванні тісно поєднані і соціалізація, і виховання. Запропоновані поняття «етнографія

соціалізації» і «етносоціальна педагогіка» дозволяють чітко розділити предмети дослідження соціалізації і виховання в історико-педагогічній ретроспективі.

Для посилення наших позицій знову звернемося до визначень: «Етнографія, — зазначається в «Універсальному словнику-енциклопедії», — це наука, яка займається описанням культур різних народів; ... предметом етнографії є культури різних народів, загальна культура народів, зміна традиційних культур у сучасному світі» [16, 481].

«Етнопедагогіка, — за визначенням Є. Сявавко, — це народна педагогіка певної етнічної спільності» [15, 6]. Чим же тоді є «народна педагогіка»? Дослідниця вважає, що «народна педагогіка — це емпіричні педагогічні знання і сам досвід народних мас у справі виховання. Вона знайшла вияв у народних виховних традиціях, у фольклорних творах з дидактичним змістом і спрямованістю, у звичаях і обрядах, якими супроводжуються найважливіші події в житті дітей і молоді, в іграх, а також в досвіді сімейного виховання» [15, 5].

С. Гончаренко розглядає народну педагогіку як «галузь емпіричних педагогічних знань і народного досвіду з мети й завдань виховання, відповідних засобів, умінь та навичок виховання й навчання. Народна педагогіка включає в себе фольклор та етнографічні матеріали, виховні традиції, ігри та іграшки, свята, сімейне виховання тощо» [3, 225]. Якщо згадати, що виховання й навчання — це цілеспрямований та організований вплив на процес формування особистості, то народна педагогіка — це фактично педагогіка соціалізації або процес соціалізації.

Таким чином, наявною є спроба штучно педагогізувати пояснення процесу соціалізації в попередні епохи: замість пошуку й обґрунтування чинників впливу на формування особистості чітко простежується спроба науковців, які працюють в галузі історії педагогіки, пояснити процес соціалізації, використовуючи старі, напрацьовані педагогічні схеми. Вважаємо, що назріла необхідність розробки принципово нової теоретико-методологічної основи осмислення процесу соціалізації в історико-педагогічному та соціально-педагогічному контекстах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Виноградов Г. Детский народный календарь (Из очерков по детской этнографии). — Иркутск, 1924. — 32 с.
2. Виноградов Г. Народная педагогика (Отрывки и наброски). — Иркутск, 1926. — С. 3.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник. — К.: Либідь, 1997. — С. 225.
4. Заглада Н. Побут селянської дитини. — К.: Київ-Друк, . — С. 13, 26–27.
5. Капица О. И. Детский фольклор (песни, потешки, дразнилки, сказки, игры). — Л., 1928. — 124 с.
6. Капица О. К вопросу об этнографии детского возраста // ІМФЕ ім. М. Т. Рильського НАНУ. Ф. 1. — № 74. — Арк. 1–27.
7. Комарова Г. А. О понятии «этнопедагогика» в советской этнографической и педагогической науке // Изучение преемственности этнокультурных явлений. — М., 1980. — С. 67–89.
8. Кон И.С. В поисках себя. Личность и её самопознание М.: Политиздат, 1984. — С.13.
9. Кон И. С. Этнография детства (Проблемы методологии) // Советская этнография. — 1981. — № 5. — С. 10.
10. Кон И. С. Ребёнок и общество (историко-этнографическая перспектива). — М.: Наука, 1988. — С. 54.
11. Онищук А. Родини, хрестини та дитина до шостого року життя. — Львів, 1912. — 115 с.
12. Попов Б. Історичні форми етнічної самосвідомості і соціально-педагогічний потенціал етнографії // Народна творчість та етнографія. — 1997. — № 2. — С. 5.
13. Сухомлинская О. Этнопедагогика — средство поликультурного воспитания // Украинский обозреватель. — 1994. — № 8. — С. 1–2.
14. Сявавко Є. Етнопедагогіка: сучасний стан дослідження // Науково-методичний вісник. — Львів. — 1995. — № 3. — С. 40.
15. Сявавко Є. Українська етнопедагогіка в її історичному розвитку. — К.: Наукова думка, 1974. — С. 5–6.
16. Універсальний словник-енциклопедія. — К.: Ірина, 1999. — С. 481.

Наталія КЛІМКІНА

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ПІДЛІТКІВ ІЗ НЕПОВНИХ СІМЕЙ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМИ

У статті висвітлено актуальність проблеми формування соціальної активності підлітків із неповних сімей в умовах загальноосвітньої школи. Серед причин девіантної поведінки учнів автор

виокремлює шкільну дезадаптацію, емоційну неврівноваженість, відсутність педагогічної взаємодії в системі «вихователь-підліток» та відчуття родинного благополуччя.

Формування соціальної активності підлітків з неповних сімей є однією з найактуальніших проблем соціально-педагогічної науки та навчально-виховної практики. У сучасному освітньому просторі значну стурбованість викликають поширені у дитячому та молодіжному середовищі асоціальні та криміногенні явища (алкоголізм, наркоманія, проституція, грабіжництво тощо, про які щоденно інформують органи внутрішніх справ усіх рівнів. Більшість громадян України, які не допускають відхилень від морально-правових норм поведінки, охоплені соціальним песимізмом, зневірою у завтрашньому дні, соціальною пасивністю, що значною мірою трансформується на дітей, зокрема підліткового віку.

Про моральну деградацію суспільства, душевні хвороби його громадян свідчить факт існування тенденції зростання кількості самогубств у дитячому і молодіжному соціумі. Так, «на початку 90-х років у нашій країні на кожні 100 тис. населення зареєстровано самогубств серед дітей 5–9 років –0.1: 10–14 років –2,6; 15–19 років –13,3» [9, 55]. У великих містах з населенням 1 млн. і більше осіб за один рік з кожних 100 тис. мешканців наклали на себе руки 10 дітей віком до 14 років (хлопчиків-самовбивць удвічі більше, ніж дівчаток). У цьому випадку морально хворі діти не скоїли правопорушення щодо оточуючих, а «помстились» самі собі, що можна також вважати злочином. На жаль, тенденція зростання дитячих самогубств, за всіма даними, зберігається донині.

Як зазначав у 1999 р. Т. Ковтун, спостерігається високий рівень злочинності серед підлітків: кожен четвертий злочин в Україні здійснювався неповнолітніми; тоді на обліку в інспекціях у справах неповнолітніх перебувало понад 70 тис. школярів, серед яких 8% — молодші школярі, решта — учні підліткового віку [4, 424]. Крім того, на думку вченого, неповнолітні правопорушники — це резерв злочинності дорослих, оскільки майже 80–90% дорослих злочинців відзначалися тими чи іншими відхиленнями в поведінці у підлітковому віці. [4, 425].

Підлітки, схильні до девіантної поведінки, як правило, є вихідцями із сімей, які з різних причин стали неповними. У Законі «Про охорону дитинства» неповна сім'я визначається як сім'я, що складається з матері або батька і дитини (дітей) [2, 33]. Вихованець, позбавлений права на емоційне сімейне спілкування, відчуття душевної захищеності в колі найближчих людей, почувається некомфортно, оскільки в ровесників є батько й мати. За даними статистики, «більша половина дітей, які вчинили злочини, росли в проблемних сім'ях, кожний третій підліток-правопорушник має неповну сім'ю» [11, 51].

У таких сім'ях ускладнюється задоволення психосоціальних потреб дитини, зокрема її емоційний зв'язок з батьками, почуття захищеності, впевненість у собі, статус у школі чи групі товаришів. Як засвідчують результати численних наукових досліджень, 49,3% підлітків з неповних сімей відчувають недоліки у сфері задоволення соціально-матеріальних потреб, 52,4% дітей не задовольняють свої психосоціальні потреби, 38,7% — мають гостру потребу у рекреаційно-оздоровчій діяльності (організації культурного дозвілля у сім'ї, школі та поза нею) [6, 134].

Подолання цих та інших подібних негативних явищ потребує з'ясування їх причин і вироблення надійних теоретико-методологічних орієнтирів, які слугували б основою організації виховної роботи в сім'ї, школі, позашкільних дитячих закладах. Серед завдань, що стоять перед сучасною загальноосвітньою школою, вказується у Концепції загальної середньої освіти (2001 р.), виокремлюють «виховання життєво і соціально компетентнісної особистості, здатної здійснювати самостійний вибір і приймати відповідні рішення у різноманітних життєвих ситуаціях» [5, 110]. Звертається увага на взаємодії школи, сім'ї і суспільства у вихованні дітей, їх адаптації до умов соціального середовища, що здійснюється в ході соціально-педагогічного патронажу [5, 111].

Питанням методології виховного процесу, пріоритетним засадам його вдосконалення належить чільне місце у дослідженнях І. Беха, А. Бойко, М. Боришевського, О. Киричук, В. Мадзігона, Н. Лисенко, Г. Пустовіта, О. Сухомлинської та інших учених. Значна увага приділена формуванню в учнів загальнолюдських цінностей шляхом гуманізації та гуманітаризації навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи (Ю. Мальований, С. Гончаренко).

Вивченню окремих напрямів виховання дітей з неповних сімей присвятили наукові праці Л. Ваховський, В. Костів, І. Курляк, О. Максимович, В. Постовий, М. Фіцула; психолого-педагогічні аспекти профілактики правопорушень серед неповнолітніх відображені у роботах

В. Оржеховської, Т. Ковтун; соціально-психологічні аспекти виховання підлітків, схильних до девіантної поведінки, висвітлили Л. Орбан-Лембрик, І. Гоян, О. Двіжона, Г. Федоришин; використання етнопедагогічного досвіду у формуванні особистості досліджували П. Ігнатенко, В. Павленчик, О. Семеног, Р. Скульський, М. Стельмахович, методологічні основи реформування змісту шкільної освіти — Р. Арцишевський, О. Савченко, Е.Соф'янц та ін.

Мета статті полягає в тому, щоб висвітлити педагогічні засади формування соціальної активності підлітків з неповних сімей та виокремити педагогічні умови коректування актів девіантної поведінки.

У соціально-педагогічному аспекті причини асоціальних явищ серед підлітків треба шукати в недосконалій системі превентивних впливів у структурі соціально-педагогічної роботи різних інстанцій, зокрема школи. Кожна соціальна інституція (сім'я, школа, дитячі громадські організації та ін.) за певних обставин може стати вирішальним у формуванні соціальної активності зростаючої особистості. Так, наприклад, за несприятливих умов сімейного виховання дитина піддається небажаним впливам з боку «вулиці», стає злодієм чи наркоманом і в кінцевому підсумку — жертвою духовно-морального падіння.

Однією з причин девіантної поведінки підлітків, на нашу думку, є їх соціальна дезадаптація, різні деформації, передовсім у системі педагогічного спілкування «вчитель (батько) — підліток». Так, В. Оржеховська акцентує, що «важковиховуваність завжди виступає як фактор ризику» щодо правопорушень, обґрунтовує істотно новий підхід до організації соціально-педагогічної профілактики на засадах гуманізації шкільного життя [7, 54].

Наявність у «важких» підлітків великої кількості «зайвого часу» (у 76% респондентів дозвілля триває 6–8 годин кожного дня), відсутність індивідуальних захоплень і невміння організувати культурне дозвілля стимулює їх до надмірного захоплення комп'ютерними іграми й телепередачами, які часто-густо пропагують насильство, чинять негативний вплив на їхній соціальний розвиток. Герої віртуального світу нерідко акумулюють негативну енергетику, агресивність, грубість. У результаті в дітей спостерігається схильність до девіантної поведінки, зникає інтерес до навчально-пізнавальної діяльності.

Власну методику здійснення превентивної діагностики пропонує згадана вище В. Оржеховська. Вона переконує в доцільності побудови багатоступінчатої системи педагогічної діагностики, що уможливлює різнобічну оцінку соціального середовища в межах школи та комфортність у ньому важковиховуваного підлітка. Чотирьохразова педагогічна діагностика — це вивчення підлітка на різних рівнях: 1) мікрорайону (оцінювання учнівського мікро середовища з допомогою соціального паспорта мікрорайону); 2) школи (соціально-профілактична робота в навчальному закладі); 3) класу (шляхом аналізу анкети «Я і мій клас»); 4) індивідуально-психологічних особливостей [7].

Отож педагогам варто систематично здійснювати психолого-педагогічну діагностику школярів з метою вивчення соціального середовища, виявлення відхилень у їхніх діях, щоб вчасно спроектувати соціально-педагогічні превентивні впливи на їхню свідомість.

Іншою, не менш важливою причиною асоціальних дій дітей підліткового віку слугує емоційна неврівноваженість. Емоційні переживання поділяють на позитивні (радість, любов, почуття задоволення) та негативні (сум, печаль, гнів). Завдяки позитивним емоціям, відзнає В. Помагайба, знання дитини про природу, суспільство, людину перетворюються на переконання, якими вона керується в своїй поведінці та діяльності [8, 4]. На формування позитивних емоцій у процесі навчання і виховання особистості акцентують увагу в своїх науково-педагогічних дослідженнях Ю. Бабанський, М. Скаткін, І. Підласий, О. Савченко та ін.

Емоційні конфлікти часто стають джерелом можливих порушень емоційної сфери і дітей, і батьків. Відомий американський дослідник агресивної й асоціальної поведінки дітей Д. Олвеус довів, що основу відмінностей між тими, які кривдять, становлять передусім особливості контактів з батьками. В агресивних дітей ці контакти виявилися менш стійкими, менш благополучними, ніж у дітей, яких кривдили. Найбільш теплими були контакти з батьками у дітей, які не кривдили інших і не дозволяли кривдити себе [3, 37].

Батькам потрібно визначити чіткий стиль родинного виховання, що ґрунтується на принципах системності й послідовності. Не можна, приміром, щоб батько здійснював покарання підлітка, а мати одночасно його розраджувала. За таких обставин відсутня єдність

вимог до дитини з боку всіх членів сім'ї, тому вона вибирає собі той психолого-педагогічний підхід, який їй більше до вподоби. А це, здебільшого, — безкомпромісність і вседозволеність.

Сутність педагогіки гуманізму, як вважає Т. Ковтун, полягає в тому, що основним видом впливу на особистість є не покарання, а гуманне ставлення до дитини, оскільки в багатьох випадках неадекватність поведінки важковиховуваного підлітка зумовлена негуманним підходом у ставленні до його особистості [4, 426]. Тому важливою умовою, що детермінує процес формування соціальної активності підлітків, вважаємо гуманізацію міжособистісних взаємин між учасниками навчально-виховного процесу та єдність вимог у вихованні.

У середовищі сучасних підлітків через їхнє прагнення до самовираження, на жаль, «пропагується» орієнтація на різні асоціальні явища — кар'єризм, лихослів'я, хабарництво, безсоромність, лицемірство, дармоїдство, цинізм та ін. Як засвідчують результати наукових досліджень, 74% опитаних учнів на перше місце в ієрархії цінностей поставили матеріальне благополуччя, а вірніше матеріальне багатство [1, 17]. Прагнення до матеріального збагачення не може слугувати самоціллю людини, тим більше підлітка. Добробут повинен допомогти людині у творчому й духовному зростанні. Аналогічно вважаємо й щодо інших ціннісних орієнтацій, пріоритетних для школярів, наприклад, фізичного вдосконалення за рахунок вивчення прийомів спортивної боротьби. Фізична сила теж є засобом самовираження у соціальному середовищі, але вона повинна використовуватись для гуманних цілей. Тому наступною педагогічною умовою забезпечення стимулювання соціальної активності підлітків з неповних сімей вважаємо плідну роботу вчителів і вихователів щодо формування істинних ціннісних орієнтацій (чесності, духовності, гуманності, доброзичливості, справедливості, любові, поваги до старших та ін.).

За даними В. Оржеховської, поведінці «важких» підлітків (значна частина їх виховуються в неповних сім'ях) часто властиве зневажливе ставлення до виконання своєї соціальної функції — вчитися, набувати знання: 77% з них вчаться погано, 21% — посередньо, непослідовні у своїх діях та безвідповідальні, їм властиве «інформаційно-комунікативне хобі», тобто вони не перевантажують себе інтелектуальною діяльністю, навчальною працею [7, 55]. Природно, що шкільне життя для таких підлітків сприймається монотонним і нецікавим, тому вони є ініціаторами порушення дисципліни, часто без поважних причин пропускають заняття. Система соціально-педагогічної профілактики, що опирається на ідею гуманізації навчання й виховання, передбачає створення сприятливого соціального середовища у школі, активізації творчого потенціалу підлітків, культивування вчителями особистісно зорієнтованого підходу в ставленні до кожного школяра. Крім того, умовою стимулювання навчально-пізнавальних інтересів, формування позитивного ставлення до учіння «важких» школярів вважаємо використання у навчальному процесі інноваційних педагогічних технологій, активних форм організації виховання, залучення їх до позаурочної роботи в межах школи.

Ще іншою умовою, від якої значною мірою залежить забезпечення ефективності формування соціальної активності підлітків із неповних сімей, слугує етновиховна практика. В народній педагогіці передання соціально-культурного досвіду, трудових умінь і навичок здійснюється в природній невимушеній атмосфері через загальновідомі норми. Традиційна українська мораль значною мірою детермінована громадською думкою села (міста), району, краю; недарма в народі побутує думка: «А що скажуть люди? ». Тому щоденна поведінка особистості трансформувалась через призму загальнолюдських норм, в основі яких — цінності християнської культури.

Так, у минулому у багатьох українських селах довгими зимовими вечорами збирались молоді люди (часто приводили з собою і дітей) на так звані вечорниці, де поєднували відпочинок з виконанням господарських робіт, що супроводжувалось народними піснями, іграми, а також бувальщинами дотепних оповідачів із числа старших, досвідчених людей (часто дідусі та бабусі), яких запрошувала молодь. На ці зустрічі молоді люди, як правило, «брали із собою якусь роботу»: вишивати, прясти, дерти пір'я, лущити кукурудзу та ін. Молодь училась у старших, а також обмінювалась практичним досвідом виконання тих чи тих господарських робіт. Приміром, 13 грудня за новим стилем відзначали народне свято Калити (церковне — день Андрія Первозванного). Водночас на вечорницях спільно випікали Калиту (тонкий солодкий корж із прісного тіста). Господиня научала молодих дівчат: «Давайте до борошна яєць, меду, маку, аби наша Калита була смачна. Ви, дівчата, розкачуйте тісто, а ви ліпіть узори-колоски-промінчики, зубчики... Ми... прикрасимо її (Калиту — *Н. К.*) калиною, щоб сяяла на столі весь вечір... » [10, 148–149].

Часто батьки приходили на сільські танці, гаївки, аби стежити за поведінкою вже дорослих, проте ще малодосвідчених дітей. Таке спілкування забезпечувало тісний зв'язок поколінь. Молоді люди, зазвичай, соромились, коли припускались помилок у своїх діях, які осуджувались громадою. Згадаймо хоча б «Катерину» Т. Шевченка, де головну героїню через її негативну поведінку зреклися батьки і вона змушена була залишити рідне село, аби не ганьбити свою родину. Прогресивні ідеї народознавства, виховні традиції етнічної педагогіки, родинні раритети мають лягти в основу програми формування соціальної активності сучасних підлітків, які б не цурались немічних батьків, не соромились свого родоводу, приналежності до сільської (міської) громади, української нації, народу.

Отже, процес формування соціальної активності школярів підліткового віку є ефективним, якщо ґрунтується на принципах цілеспрямованості, природовідповідності, конфіденційності, гуманності, етнічної соціалізації, збереження духовної єдності, наступності і спадкоємності поколінь тощо. Вважаємо, що орієнтація на відзначені в статті педагогічні умови щодо забезпечення ефективності соціально-педагогічної діяльності вчителів і вихователів у тісній співпраці з батьками дітей слугуватиме практичному вирішенню зазначеної проблеми.

ЛІТЕРАТУРА

1. Болгаріна В. С., Терещенко Ю. І. Ідеал: цінність і духовний вектор // Цінності освіти і виховання: Наук.-метод. збірник / За заг. ред. О. В. Сухомлинської; упоряд. О. М. Павліченка. — К., 1997. — С. 16–19.
2. Закон України «Про охорону дитинства» // Нормативно-правове забезпечення освіти. У 4 частинах. Ч. 2. — Харків: Основа, 2004. — С. 100–113.
3. Кириленко Т. С. Виховання почуттів. — К.: Політвидав України, 1989. — 93 с.
4. Ковтун Т. В. Профілактика протиправної поведінки неповнолітніх у змісті гуманітарної освіти // Гуманітарна освіта: досвід і проблеми: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Трансформація гуманітарної освіти», 25–27 травня 1998 р. — Ужгород: Ґражда, 1999. — 612 с.
5. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) // Нормативно-правове забезпечення освіти. У 4 частинах. Ч. 1. — Харків: Основа, 2004. — 144 с.
6. Костів В. Моральне виховання дітей із неповних сімей. — Івано-Франківськ, 2001. — 304 с.
7. Оржеховська В. Профілактика правопорушень серед неповнолітніх: Навч.-метод. посібник. — К.: ВіАн, 1996. — 352 с.
8. Помагайба В. Емоційність як принцип навчання // Радянська школа. — 1965. — № 3. — С. 4.
9. Тюріна В. Причини самогубства дітей і підлітків // Педагогіка і психологія. — 1998. — № 2. — С. 53–60.
10. Уроки з народознавства: Посібник / Упоряд. М. К. Дмитренка, Г. К. Дмитренко. — К.: Народознавство, 1995.
11. Чупринський Б. Проблема кримінальної відповідальності неповнолітніх // Проблеми педагогічних технологій: Зб. наук. праць. — Луцьк, 2002. — Вип. 3. — С. 51–55.

Валентин ВОВК

СУТНІСТЬ І ПРИЧИНИ ВИНИКНЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ЗАНЕДБАНОСТІ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

У статті розкривається сутність і причини виникнення соціальної занедбаності в молодшому шкільному віці, розкриваються поняття «соціальна занедбаність», «педагогічна занедбаність», «важковиховуваність». Показаний вплив соціально-економічних, соціально-політичних, психолого-педагогічних і медико-біологічних факторів на появу соціально та педагогічно занедбаних і важковиховуваних дітей.

Молодь нашої країни формується в складних соціокультурних умовах. На школі позначаються всі економічні й політичні суперечності, неврівноваженість соціальних процесів, криміногенність суспільства. В останні роки значно зросла кількість відхилень у поведінці неповнолітніх. Це явище характеризують такі ознаки: по-перше, зростання чисельності дітей, у яких спостерігається порушення норм поведінки; по-друге, відхилення у поведінці стають дедалі більш соціально небезпечними; по-третє, омолодження цих порушень. За даними досліджень, 6–8% дітей, що стоять на обліку в кримінальній міліції у справах неповнолітніх, — це діти молодшого шкільного віку й навіть дошкільники [1].

Мета статті — розкрити сутність соціальної занедбаності і причини її виникнення серед учнів початкової школи.

Проблема соціальної занедбаності привертала увагу багатьох педагогів і психологів (П. Блонський, Л. Виготський, О. Залкінд, А. Макаренко, В. Сорока-Росінський, В. Сухомлинський, С. Т.Шацький). Поглибився інтерес вчених до вказаної проблеми й протягом останніх десятиріч (М. Алемаскін, В. Баженов, Б. Бєлкін, Т. Драгулова, З. Зайцева, Л. Зюбін, М. Максимова, І. Невський, Р. Овчарова, В. Оржеховська, Л. Славіна, В. Татенко, Т. Титаренко, Д. Фельдштейн та ін.).

Суттєвою особливістю значної кількості досліджень цього напряму є їх зосередження на підлітковому віці, тоді як соціальній занедбаності серед молодших школярів увага приділяється недостатня (Р. Овчарова, В. Оржеховська, Т. Федорченко).

Для того, щоб краще зрозуміти особливості соціально занедбаних дітей, ми вважали за доцільне конкретніше зупинитися на суттєвих характеристиках деяких категорій дітей, зокрема важковиховуваних, педагогічно занедбаних і соціально занедбаних.

Важковиховуваність означає відхилення в поведінці й психіці дитини, що вимагає посиленої уваги педагогів, індивідуалізації засобів впливу для їх подолання. Прикладом таких відхилень можуть бути: понижені адаптивні здібності, неадекватність самооцінки, недостатній розвиток для цього віку мотиваційно-вольової сфери й пізнавальних процесів.

Педагогічна занедбаність є відхиленням від норми в поведінці чи навчальній діяльності, спричиненим недоліками педагогічного впливу. На думку Р. Овчарової, педагогічна занедбаність — це стан, протилежний розвиненості, освіченості (навченості): відсутність необхідного запасу знань, слабке володіння, способами й прийомами їх набуття і нерозвиненість навчально-пізнавальних мотивів. Її варто вважати важковиховуваністю, тобто власне педагогічну складність дитини, слабко виражену індивідуальність у навчально-пізнавальному процесі [2].

Цікавим є підхід до визначення педагогічної занедбаності В. Крутецького, який вважає, що важкі діти — це завжди педагогічно занедбані діти, стосовно яких десь, колись і кимсь був допущений педагогічний прорахунок, педагогічна помилка, проторований принцип індивідуального підходу у вихованні. На його думку, термін «важкий школяр» не означає негативної характеристики, не містить у собі осуду чи засудження. «Важкий» — не означає «поганий», «зіпсований», «непридатний», тим паче, «безнадійний». «Важкий» — це такий школяр, який потребує особливого ставлення, ретельної уваги вихователя й колективу, учень, до якого необхідний індивідуальний підхід у вихованні» [3, 249].

Соціальна занедбаність формується під впливом відповідного фактора, який, переломлюючись у конкретній ситуації розвитку дитини, зумовлює певні деформації його особистості. Основними проявами соціально занедбаності в дитячому віці є нерозвиненість соціально-комунікативних якостей властивостей особистості, низька здатність до рефлексії, труднощі в оволодінні соціальними ролями. Соціальна занедбаність протилежна вихованості як певному рівню розвитку соціально значимих властивостей і якостей особистості, стаючи, таким чином, основою важковиховуваності й соціальної занедбаності [4].

Окремі дослідники соціальну й педагогічну занедбаність тісно пов’язують. Так, Р. Овчарова пише: «Соціальний і педагогічний аспект занедбаності взаємопов’язані й взаємообумовлені. Загальні соціальні уміння і навички переносяться в гру й навчання, допомагаючи оволодіти ними. Неуспішність у діяльності, ненавченість, неосвіченість, разом із тим не володіння знаннями соціально-етичного характеру, впливають на рівень соціального розвитку дитини, її адаптацію в школі, серед друзів» [2, 220]. Далі вчений вказує, що соціальна педагогічна занедбаність є станом особистості дитини, яка проявляється у несформованості в неї властивостей суб’єкта діяльності, спілкування, самосвідомості й концентровано виражається в порушеному образі «Я». Цей стан обумовлений соціально-педагогічними умовами, в яких розвивається дитина: з одного боку, вона повинна володіти соціальною активністю, з другого — виховне оточення стримує її.

Вищевказана категорія школярів — це не типологія, а термінологічне позначення ступеня їх складності в навчанні та вихованні. Проведений аналіз дає підстави вважати, що загальною особливістю таких дітей є викривлення в суспільній спрямованості особистості, прагнення задовольнити свої бажання, не рахуючись з вимогами та інтересами колективу, суспільства, вчителів, батьків, всупереч нормам моралі. Через несамокритичність до себе вони заперечують

обов'язки бути дисциплінованими, підкорятися існуючим правилам і порядкам. Крім того, в усіх дітей цієї категорії рівень уподобань не відповідає їхнім можливостям. Егоїстична життєва позиція змушує їх оцінювати все з точки зору власної вигоди. Ці негативні риси занедбаних дітей і підлітків повсякденно проявляються у формах образ, грубощів, неслухняності, бійках, відмовах від доручень, небажання вчитися, паління в школі, крадіжках, вживанні спиртних напоїв, наркотиків, жорстокості, знущання над слабшими тощо.

Соціально-педагогічна занедбаність бере початок у ранньому дитинстві (приблизно в трьохрічному віці), тобто співпадає з початком розвитку самосвідомості дитини, її правильно осмисленої поведінки й нормативної діяльності. В несприятливій ситуації розвитку ознаки й прояви занедбаності накопичуються і переходять в якісне новоутворення — симптомокомплекси. Проявляються вони спочатку в поведінці дитини, не зачіпаючи її особистість, яка перебуває в стадії становлення (дошкільне дитинство). В подальшому занедбаність розповсюджується на особистісний рівень [2].

У молодшому шкільному віці в зв'язку з переходом до навчання в розвитку занедбаності головну роль починають відігравати шкільні фактори: непосильність вимог, перевантаження навчальними завданнями, негативна оцінка результатів навчання, методика негативного стимулювання поведінки тощо. Виникає дидактична запущеність. У цьому випадку, при наявності несприятливої ситуації розвитку в сім'ї, дитячому садку й школі, зачіпаються всі особистісні структури дитини, починають складатися дисгармонії психосоціального її розвитку, порушуються процеси формування самосвідомості особистості, гальмується розвиток її суб'єктивних властивостей. У результаті дитина стає соціально дезадаптованою [2].

Дошкільний і молодший шкільний вік є періодом інтенсивної соціалізації особистості, здобуття нею життєвого досвіду. Захисні механізми її психіки тільки починають формуватися. Саме від подій цього періоду життя залежить, якими вони будуть у майбутньому — продуктивними, тобто такими, що стимулюють розвиток і саморегуляцію особистості, чи непродуктивними, які деформують картини зовнішнього світу, а також поведінку дитини[1].

В. Сухомлинський писав: «Багаторічна практика виховної роботи, дослідження розумової праці й духовного життя дітей — все це призводить до переконання, що причини, через які дитина стала важкою, невстигаючою, в переважній більшості випадків ховаються у вихованні, в умовах даного дитинства... І якщо дитина стала важкою, якщо все, що посильно іншим дітям, їй непосильно, отже, в дитинстві вона не одержала для свого розвитку від навколишніх людей, того, що повинна була одержати. Важкою дитина стає якраз у віці від року до семи» [5].

Упродовж XX ст. на теренах нашої держави було кілька «спалахів» такого соціального явища, як поява педагогічно занедбаних дітей, зумовлених соціально-історичними та економічними причинами:

– період Першої світової війни (1914–1918 рр.): воєнна розруха, сирітство дітей через загибель батьків у війні, окупація територій чужоземними військами;

– громадянська війна (1918–1920 рр.): руйнування народного господарства, масштабне переміщення певних прошарків населення в країні та за її межі, безробіття, хвороби, голод тощо;

– 30-і роки: голодомор, масові репресії;

– Друга світова війна (1939–1945 рр.): смерть батьків, окупація, голод, сирітство, значні економічні труднощі;

– останні десятиріччя XX ст.: зниження рівня життя населення у зв'язку з трансформацією соціально-економічної системи, послаблення відповідальності за виховання дітей [6].

Соціальній занедбаності сприяють насамперед соціально-економічні й соціально-політичні фактори — так звана соціальна сфера. Ще англійський соціаліст-утопіст Р. Оуен стверджував, що «асоціативна, злочинна поведінка індивіда залежить не від нього, а від системи, в якій він виховується. Усуньте обставини, які сприяють створенню злочинних характерів, і злочинців більше не буде; заміність їх обставинами, які розраховані на створення звичок порядку, регулярності, стриманості, праці — і людина буде володіти цими якостями» [7, 161].

Отже, на дитячу занедбаність впливають різні тимчасові й місцеві умови, які виникають у процесі розвитку суспільства (господарські труднощі, деякі негативні наслідки урбанізації, міграції населення, послаблення організаторської та виховної роботи в деяких районах, колективах тощо). Наприклад, внаслідок урбанізації, міграції населення може статися

відчуження людей, ізоляція їх у невеликі професійні й сімейні групи, самодіяльні об'єднання, що позначаться на системі виховання підростаючого покоління, послабить вплив і контроль із боку дорослих. Але не завжди умови життя у великому місті більш криміногенні від умов у сільській місцевості. Тут взаємодіє більша кількість факторів, виділяються більші комплекси проблемних ситуацій, наприклад, такі умови, як величина міста, окремих його районів та їхні функціональні характеристики, темпи розвитку, структура підприємств, установ, щільність населення та його склад, матеріально-побутові умови населення, можливості культурного дозвілля та підвищення освітнього й професійного рівня, організаційна й ресурсна характеристика органів, що здійснюють виховно-профілактичну роботу, тощо [8].

Нині в нашому суспільстві існує соціальна напруга внаслідок болісного процесу переходу вітчизняної економіки на ринкові відносини, помилок і прорахунків державної влади в управлінні суспільством, зростання злочинності, корупції та інших протиправних явищ, краху політичних міфів та моральних ідеалів, значного соціального розшарування населення за матеріальною ознакою тощо. Це, на нашу думку, суттєво породжує явище соціальної занедбаності.

До виникнення важковиховуваності призводять складні умови життя, несприятливі умови сімейного виховання, а саме: батьки зловживають спиртними напоями, вживають наркотики, ведуть аморальний спосіб життя; постійні конфліктні ситуації у взаєминах між батьками й дітьми; турбота лише про матеріальний добробут сім'ї на шкоду моральному, духовному всіх членів сім'ї й насамперед дітей, сім'ї із зниженим морально-культурним та освітнім рівнем батьків; малозабезпеченість сімей тощо.

Важковиховувані діти можуть бути й у зовні благополучних сім'ях внаслідок педагогічної неосвіченості батьків, помилок, недоліків, прорахунків у сімейному вихованні, безвідповідального ставлення дорослих до виховання дітей; формалізм у взаєминах батьків і дітей; зневажливе ставлення до духовного, морально-етичного розвитку дитини; безконтрольність; суперечливі вимоги до дитини тощо [9].

Так, дослідження З. Зайцевої виявили, що у важковиховуваних вільного часу значно більше, ніж у інших дітей, через прогули уроків, невиконання домашніх завдань та ін. Проте раціонально його організовувати вони, як правило, не вміють, і тому вільний час перетворюється в цих учнів не у фактор розвитку особистості, а у фактор її деморалізації. Вони віддають перевагу беззмістовним розвагам, видовищам, які не збагачують їх, а лише заповнюють вільний час, швидко переходять від одного заняття до іншого .

З'ясовано, що, крім соціально-економічних, соціально-політичних і психолого-педагогічних факторів, на появу соціально занедбаних, важковиховуваних та педагогічно занедбаних дітей впливає й медико-біологічний фактор. Ми погоджуємось з думкою, що важковиховуваність може спричинитися різними нескладними розладами нервової системи, видами акцентуацій, тимчасовими неоднозначними затримками психічного розвитку тощо. Діти з такими вадами, коли послаблено педагогічний контроль з боку батьків, учителів і не враховується їхні індивідуально-психологічні особливості, здатні на негативні вчинки, можуть ставати на шлях правопорушень [9].

Досліджуючи причини виникнення соціально-педагогічної занедбаності, ми встановили, що окремі автори (Р. Овчарова й ін.) виділяють причини занедбаності зовнішні і внутрішні. Зовнішніми причинами соціально-педагогічної занедбаності в дитячому віці є дефекти сімейного виховання, на які нашаровуються недоліки й прорахунки в навчально-виховній роботі в дитячому садку й школі, зокрема дегуманізації педагогічного процесу й сімейного виховання. Внутрішніми причинами виникнення й розвитку занедбаності дітей можуть бути індивідуальні психофізіологічні й особистісні особливості дитини: генотип, стан здоров'я, домінуючі психоемоційні стани, внутрішня позиція, рівень активності у взаємодії з оточуючими тощо [2].

На виникнення відхилень у поведінці дітей і підлітків впливають також психолого-педагогічні фактори. Серед цих причин найчастіше зустрічаються:

– незнання педагогами індивідуально-психологічних особливостей важковиховуваних учнів, неврахування їх у організації навчально-виховної роботи з ними;

– недостатні знання причин виникнення важковиховуваності, а тому й недоцільний вибір засобів виховного впливу;

– відсутність системи в роботі школи з важковиховуваними учнями та їхніми батьками;

– формалізм, адміністрування в роботі школи, бездіяльність органів самоврядування, несамостійне вирішення проблем шкільного життя учнями, недоліки в організації діяльності учнівського колективу в роботі з важковиховуваними;

– вади в організації навчально-виховної роботи школи в навчальний і позанавчальний час;

– недоліки виховної роботи школи, недостатня увага до розвитку духовності учнів, виховання таких морально-етичних якостей, як доброта, милосердя, чуйність, взаємодопомога, товариськість;

– незнання умов сімейного виховання, недиференційований підхід у роботі з батьками важковиховуваних учнів, недоліки в педагогічній пропаганді серед цієї категорії батьків;

– недостатнє залучення до роботи з важковиховуваними учнями та їхніми батьками громадськості, відсутність єдності виховної роботи школи та спеціальних органів, які займаються неповнолітніми правопорушниками;

– відсутність спеціальної підготовки педагогічних кадрів до роботи з важковиховуваними учнями та їхніми сім'ями, одноманітність, однобічність виховних впливів, невміння враховувати інтереси, потреби учнів у процесі виховної роботи, організувавши спілкування в класних колективах між однолітками, а також невміння спілкуватися з учнями та їхніми батьками.

Сказане вище дає змогу зробити наступні висновки:

- Робота школи із соціально і педагогічно занедбаними, важковиховуваними учнями повинна бути спрямована насамперед на корекцію життєвої позиції, формування їхньої соціальної активності, виявлення й реалізацію внутрішніх сил і можливостей особистості кожного;
- Для успішного вирішення цього завдання необхідна система в роботі школи, тобто активна цілеспрямована робота всього шкільного механізму, від дирекції до обслуговуючого персоналу, яка має базуватися на глибокому вивченні причин виникнення соціально-педагогічної занедбаності, важковиховуваності кожного, його індивідуально-психологічних особливостей, цілеспрямованому залученні до різних видів діяльності з урахуванням позитивних якостей особистості, тісного контакту з батьками цієї категорії учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Федорченко Т. Є. Рання профілактика негативних проявів у поведінці дітей: Навч.-метод. посібник. — К.: ТОВ «ХІК», 2003. — 128 с.
2. Овчарова Р. В. Технологии практического психолога образования. Учеб. пособие. — М.: Сфера, 2000. — 448 с.
3. Крутецкий В. А. Педагогически запущенные дети и проблема индивидуального подхода в воспитании // Психология обучения и воспитания школьников. — М.: Просвещение, 1976. — С. 248–268.
4. Раттер М. Помощь трудным детям: Пер. с англ. / Общ. ред. А. С. Спиваковской. — М.: Прогресс, 1987. — 424 с.
5. Сухомлинский В. А. Трудные судьбы. — М.: Знание, 1967.
6. Волкова Н. П. Педагогіка: Посібник. — К.: Академія, 2001. — 578 с.
7. Оуэн Р. Педагогические идеи. — М., 1940.
8. Миньковский Г. М. Проблема профилактики правонарушений в условиях крупного города // Социология исследований. — 1979. — № 2. — С. 46–55.
9. Зайцева З. Г. Школа та важковиховувані підлітки: Книга для вчителя. — К.: Рад. школа, 1991. — 77 с.

Ігор ШЕРЕМЕТ

ПОТЕНЦІЙНІ МОЖЛИВОСТІ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЯК ЗАСОБУ АНТИАЛКОГОЛЬНОГО ВИХОВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Фізична культура — це частина загальної культури суспільства і людини, сформований рівень їхнього розвитку, результат освіченості, вихованості, засіб оздоровлення, вдосконалення фізичних здібностей, спортивних досягнень, чинник формування потенціалів людини, що виявляється у таких цінностях, як здоров'я, рівень фізичного розвитку і фізичної підготовленості до життя.

Фізична культура як засіб є системою заходів, які забезпечують процес формування цінностей під час специфічної активності людини, що сприяє якісному вирішенню завдань, котрі стоять перед людиною та суспільством.

На велику роль фізичного виховання у подоланні пиятцтва вказує А. Бальсевич. Він відзначає: «Систематична активність, високий рівень фізичної і духовної культури людини створюють такий моральний настрій, за якого вживання спиртного є воістину протиприродним, «фізично» неприйнятим. Матеріальною основою чіткої особистостісної установки служить, як показують дослідження, особливий фізіологічний статус організму людини, котра веде здоровий спосіб життя, наповнений постійною активністю» [1, 3].

Виховання школярів засобами фізичної культури (спеціальні уроки, спортивні змагання, туристичні походи, військові ігри, народні і класичні ігри, спортивні вікторини і «веселі старти» тощо), на думку В. Сухомлинського, є тією базою, на якій формується: по-перше, уявлення учнів про норми і правила здорового способу життя (взаємозв'язок фізичного, психічного, духовного, соціального стану із сукупністю сосбистісних цінних орієнтирів); по-друге, турбота про здоров'я і життя як найвищі цінності, що є не тільки особистою справою учня, а й виявом відповідальності перед суспільством, державою; по-третє, забезпечується гармонія розвитку фізичного і духовного життя учня, його готовність до суспільно-корисної праці, до захисту Вітчизни.

Якщо суспільство здобуває фактичну можливість цілеспрямованого впливу на людину засобами культури, то фізична культура і її види (фізичне виховання, спорт, рекреація, рухова реабілітація) є одним з необхідних і неодмінних засобів всебічного і гармонійного розвитку людини, оскільки володіє як здатністю, властивою іншим видам культури, так і своїми специфічними можливостями впливу на людину, яким не володіє жодна інша галузь діяльності та інший вид культури.

Своєрідна особливість фізичної культури — те, що її завдання, засоби і методи, на відміну від інших засобів виховання, одночасно зорієтовані на біологічну і морально-психологічну сфери людини [2, 4].

Можливості фізичної культури у формуванні людської особистості надзвичайно широкі. Вони охоплюють кілька напрямків: гігієнічний, оздоровчо-реакційний, загальнопідготовчий, спортивний, лікувальний, професійно-прикладний тощо.

Усі розглянуті напрямки використання засобів фізичної культури і спорту дають можливість реалізувати зміст антиалкогольного виховання, розкриваючи його негативний вплив на організм людини та її діяльність, а залученням особистості до активної участі в цих напрямках відвернути її від потягу до вживання алкогольних напоїв.

Знання учні набувають передусім на уроках, тому складна робота з формування антиалькогольної свідомості здійснюється переважно у процесі навчання. Оволодіваючи основами наук, у тому числі з фізичної культури, учні засвоюють ті етичні норми, якими керуються у повсякденному житті і діяльності.

Разом з тим, як засвідчують дослідження, можливості антиалкогольного виховання, закладені у змісті навчальної програми з фізичної культури, використовуються недостатньо. Тому однією з актуальних проблем навчання є формування антиалкогольної свідомості учнів у процесі вивчення навчального матеріалу, максимальне використання змісту програмного матеріалу як резерву підвищення ефективності антиалкогольного виховання молоді.

Цінністю та інструментом для вдосконалення молоді можна назвати і спорт, оскільки він «є органічною частиною фізичної культури, особливою сферою виявлення та уніфікованого порівняння досягнень людей у певних видах фізичних вправ, технічної, інтелектуальної та іншої підготовки шляхом змагальної діяльності» [6].

Добре відомо, як підтягуються у навчанні і поведінці юнаки та дівчата, якщо для участі у змаганнях організатори встановлюють суворий ценз: зразкова поведінка та добра успішність. Заняття спортом несумісні із захопленням алкоголем, а вищі досягнення в ньому вимагають повної відмови від спиртного [5, 7].

Організація антиалкогольного виховного впливу на старшокласників може бути ефективною лише за умови, що педагог знає своїх підопічних. Знання й розуміння особистості учня дають у руки вчителя фізичної культури той «ключ», що дозволяє відкривати серця і душі своїх вихованців, виявити інколи невідомі ні їм самим, ні їхнім батькам джерельця здібностей і можливостей.

Щодо антиалкогольного виховання засобами фізичної культури важливо формувати у старшокласників інтерес до неї. Б. Ведмеденко пропонує формування інтересу до занять фізичною культурою і спортом здійснювати поетапнно: споглядальний інтерес, споглядально-дійовий, розвиток причинно-піднавального інтересу, пізнавально-творчий.

Отже, тільки через інтерес до власного розвитку, усвідомлення учнями необхідності самовдоконалення можна вийти на здоровий спосіб життя нації, ефективне використання засобів фізичної культури в антиалкогольному вихованні молоді.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бальсевич В. К., Запорожанов В. Н. Физическая активность человека. — К.: Здоров'я, 1987. — 224 с.
2. Балакірева О. М., Яременко О. О. Рівень розповсюдження та структура вживання алкоголю і інших наркотичних речовин серед підлітків України: соціологічний вимір. — К.: Ніка-центр, 1998. — 144 с.
3. Белухин Д. А. Психология здорового образа жизни. — М.: СТН, 2000. — 36 с.
4. Василькевич Я. З., Рик С. М. Морально-психологічна ефективність фізичної культури // Концепція підготовки спеціалістів фізичної культури в Україні. Матеріали першої республіканської конференції. — Луцьк: Надстиря, 1994. — С. 1–5.
5. Ведмеденко Б. Ф. Профілактика негативних звичок учнів засобами фізичної культури та спорту // Гурманізація навчально-виховного процесу як засіб попередження правопорушень серед учнівської та студентської молоді. — К.: ІСДО, 1994. — С. 14–50.
6. Закон України «Про фізичну культуру і спорт.» — К.: БППДКНТ, 1994. — 23 с.
7. Здоровий спосіб життя: Міні-виставка про шкідливість алкоголю, куріння. // Практична психологія та соціальна робота. — 2001. — № 5. — С. 4–6.
8. Цьось А. В. Спорт як засіб виховання особистості у вузі // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Педагогічна технологія у сучкасному вузі.» — Луцьк: Вежа, 1995. — С. 8–13.
9. Шевченко С. Шкідливі звички шкільної молоді (До проблеми оздоровлення нації) // Рідна школа. — 2000. — № 2. — С. 1–2.

ЛІНГВОДИДАКТИКА

Галина ДІДУК-СТУП'ЯК

ПРОБЛЕМА ІНТЕРАКЦІЇ КОМУНІКАТИВНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОГО І КОМПЕТЕНТНІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДІВ У ЧИННИХ ПРОГРАМАХ І ПІДРУЧНИКАХ

У статті проаналізовано використання інтеракції комунікативно-функціонального і компетентнісно-орієнтованого підходів у чинних програмах і підручниках загальноосвітніх навчених закладів, враховано важливі стратегічні завдання реформування змісту мовної освіти та результати сучасних вітчизняних і зарубіжних психолого-педагогічних й методичних досліджень, рекомендації Ради Європи з мовного питання; описано можливості електронного підручника з української мови як активізатора пізнавальної діяльності школярів мультимедійного характеру.

Оновлення змісту освіти є визначальним складником реформування освіти в Україні і передбачає приведення його у відповідність до сучасних потреб суспільства. Одними із стратегічних завдань реформування змісту мовної освіти є розробка державних стандартів і відповідне вироблення системи та обсягу знань про мову і мовлення, лінгвістичні й мовленнєві уміння та навички, досвід творчої діяльності, досвід емоційно-ціннього ставлення до світу, переорієнтація процесу навчання на розвиток особистості учня, формування його компетентностей.

На основі змісту освітньої галузі «Мови і літератури» Державного стандарту базової і повної середньої освіти розроблено нову чинну програму з української (рідної) мови для 5-12 класів (2005р.) із урахуванням вітчизняного законодавства в галузі освіти та результатів сучасних вітчизняних і зарубіжних психолого-педагогічних та методичних досліджень, зокрема Рекомендацій Ради Європи з мовної освіти [5].

Метою статті є аналіз чинних програм і підручників стосовно реалізації у них комунікативно-функціонального та компетентнісно-орієнтованого підходів до вивчення української мови в основній школі.

Відзначимо, що в програмі за 2005 р. враховано, по-перше, високий державний статус української мови і відповідні державотворчі суспільні функції, відповідно до яких вона є визначальною ознакою нашої держави, скарбницею неповторних культурних надбань нації і людства, засобом міжособистісного і міжнаціонального спілкування, єднання громадян України в суспільно-історичну спільноту. По-друге, взято до уваги специфіку навчального предмета, що має виразні інтегративні функції, здатність справляти різнобічний, розвивальний і виховний вплив на учнів, сприяти формуванню національно свідомої, духовно багатої мовної особистості, готової до активної, творчої діяльності в усіх сферах життя демократичного суспільства.

Зазначимо, що зміст освіти як педагогічно адаптований соціальний досвід розглядається в аспекті соціального досвіду. Саме в цьому разі він має бути подібним за структурою (звичайно не за обсягом) до соціального досвіду і містити такі компоненти: досвід пізнавальної діяльності, зафіксований у вигляді її результатів — знань; досвід здійснення відомих способів діяльності — у вигляді умінь і навичок діяти за зразком; досвід творчої діяльності — у формі вміння приймати ефективні рішення в проблемних ситуаціях; досвід емоційно-ціннього ставлення до світу — у формі особистісних орієнтацій.

Отже, добір навчального змісту нової програми рідної мови для 5–9 класів здійснювався на основі поєднання особистісно орієнтованого, комунікативно-діяльнісного, соціокультурного підходів.

Як відомо, підхід означає загальну вихідну концептуальну позицію. Так, комунікативно-діяльнісний підхід означає вивчення мови як засобу спілкування і здійснюється у процесі взаємопов'язаного й цілеспрямованого вдосконалення чотирьох видів мовленнєвої діяльності учнів (аудіювання (слухання), розуміння, читання, говоріння й письма).

Соціокультурний підхід передбачає вивчення мови крізь призму народознавства і створеної українцями оригінальної і яскравої культури, що збагачує загальнолюдську культуру, поєднання й переробка вивчених з інших предметів відомостей про світ в особистісний погляд на життя, своє місце в ньому.

У нинішніх умовах основної і старшої школи домінуючою стає особистісна орієнтація навчання, яка передбачає збагачення оптимальних умов для різнобічного мовленнєвого розвитку кожного учня, врахування його індивідуальних потреб, інтересів, прагнень, заохочення до самостійності у вивченні мови, самопізнання і саморозвитку. З цього підходу визначальними стають групова робота, учнівські диспути, рольові ігри, кероване дослідження, розігрування діалогів, ведення бесіди, розвиток уяви, творчих здібностей, самооцінка, використання освітніх можливостей позакласних заходів мови тощо.

Метою навчання української мови в освітній школі є формування комунікативної компетенції, що базується на засвоєнні мовних норм, які забезпечують оволодіння основами літературної форми української мови, а також на мовленнєвих знаннях і вдосконаленнях умінь у чотирьох видах мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння й письма).

Освітній зміст предмета в новій програмі структуровано на чотири взаємопов'язані змістові лінії: мовленнєву, мовну, соціокультурну і діяльнісну.

Зазначимо, що комунікативно-діяльнісний підхід, який покладено в основу навчання рідної мови, передбачає пріоритетний розвиток умінь і навичок мовленнєвої діяльності, а робота над мовною теорією, формування знань та вмінь з мови підпорядковується інтересам розвитку мовлення. Тому зміст програмового матеріалу з рідної мови у кожному класі розпочинається мовленнєвою змістовою лінією.

Реалізація мовленнєвої мети навчання передбачає не лише знання мовних засобів, необхідних і достатніх для спілкування, а й автоматизоване їх використання в актах комунікації. У зв'язку з цим важливе значення для методики має розмежування одиниць мови та мовлення, без чого неможливо побудувати ефективний процес оволодіння мовленням. Адже подальша конкретизація мети навчання рідної мови спирається на дихотомію «мова — мовлення», згідно з якою між ними існує нерозривний зв'язок: мовлення неможливе без мови, а мова реалізується лише у мовленні.

У зміст навчання мови (насамперед у відбір навчального матеріалу як відповіді на запитання «Чого вчити») найвагомішим є внесок суміжної з методикою науки психолінгвістики. Видатні представники цієї науки (С. Виготський, О. Леонтьєв, В. Рядова, Ю. Пасов та ін.) розробили теорію мовленнєвої діяльності, яка розглядається ними як один із багатьох видів людської діяльності і визначається як «активний, цілеспрямований, опосередкований мовою та зумовлений ситуацією спілкування процес прийому і видачі мовленнєвого повідомлення у взаємодії людей між собою». Адже у людини є притаманна лише їй специфічна потреба у висловленні думки та одержанні мовленнєвої інформації (комунікативно-пізнавальна потреба).

Зупинимось на тому, як же співвідносяться між собою такі поняття, як мова і мовлення.

Мова — це нормалізована система звуків, морфем, слів та правил їх сполучення на морфологічному, синтаксичному, семантичному та логічному рівнях, тобто система знаків, що є основним засобом спілкування членів певного людського колективу, засобом переробки і передачі інформації від покоління до покоління.

Мовлення — це застосування мови у процесі спілкування. Мова як система — виключно суспільне явище, вона постійна, стала, має нормативний характер і зобов'язує кожного, хто нею користується, підпорядковується її законам, а мовлення — індивідуальне, динамічне, ситуативне. Мовлення є найуніверсальнішим засобом комунікації.

Розрізняють чотири основних види мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо). У процесі говоріння та письма (продуктивна мовленнєва діяльність) людина висловлює свої думки, а при аудіюванні та читанні (рецептивна мовленнєва діяльність) вона одержує мовленнєву інформацію, приймає і розуміє думки інших людей. Зазначимо, що в аудіюваня і читання матеріальною основою є наукова система мови, а в говоріння і письма — графічна.

Таким чином, Державний стандарт мовної освіти і відповідно нові чинні програми з української мови для початкової, основної і старшої школи розглядають мову і мовлення у

тісному взаємозв'язку, як внутрішні засоби та способи реалізації мовленнєвої діяльності людини. Ці терміни використовуються у методиці навчання не тільки української, а й інших мов. Поділяємо думку, що нині, на превеликий жаль, коли ведеться навчання у 5, 6 і вже у 7 класах за апробованою програмою і підручниками, авторами деяких нових підручників рідної мови, які виграли у Всеукраїнському конкурсі, відкидається термін «мовлення», безпідставно заперечується доцільність його використання в навчанні школярів рідної мови, що викликає обурення як серед науковців, викладачів ВНЗ, методистів, так і вчителів-словесників. У підручнику цей термін змінено на термін «розмова», «мовна діяльність», «мовні стилі» і т.п. Є всі підстави вважати, що такий «авторський» підхід до використання усталеної в методиці навчання мови термінології спричиняє висновок про невідповідність поданої в новому підручнику термінології Державному стандарту з мовної освіти і чинній програмі з української мови і веде до нерозрізнення вчителями української мови таких понять, як мовні вміння і мовленнєві вміння, мовна компетенція і мовленнєва компетенція, мовленнєвий розвиток, збагачення мовлення тощо.

Ще в 70-х роках 20 ст. відомий вчений І. Синиця в своїх працях наголошував на тому , що у проблемі взаємовідношення мови й мовлення багато не до кінця розв'язаних питань, і це дало підстави відомому мовознавцеві В. Звегінцеву висловити дотепне зауваження: «Мабуть навряд чи можна знайти навіть двох лінгвістів, які б в усьому погоджувалися один з одним при тлумаченні проблеми мови й мовлення» [7].

Відомо, що продуктом говоріння та письма виступає текст (усний або письмовий). Навчання усного і писемного мовлення в методиці здавна називається розвитком зв'язного мовлення. Зв'язне мовлення, будучи складним і багатогранним питанням, використовується в лінгвістичній психології (психолінгвістичній), методичній літературі. Відомий методист М. Стельмахович зазначав, що «мова як єдність структури і функції, будови і використання мови і мовлення може бути вивчена з різних сторін». Вона може бути сприйнята (й описана) як мовленнєва діяльність (процеси сприйняття і продукування), як мовний матеріал (текст) [9].

Надзвичайно важливим для організації роботи з розвитку зв'язного мовлення є сформульовані авторами програм з української мови положення, які випливають з теорії мовленнєвої діяльності. Спираючись на досягнення вчених в галузі психолінгвістики, вчені-методисти стверджують, що: «1) спілкування слід розглядати як мовленнєву діяльність — один із різновидів діяльності людини; 2) реалізація будь-якого виду мовленнєвої діяльності вимагає формування в учнів необхідних для спілкування комунікативних умінь», що спирається на відповідні знання понятійні (лінгвістичні, мовленнєвознавчі); операційні (правила і способи побудови зв'язного тексту, різноманітні вправи репродуктивного і продуктивного характеру) [11].

Продуктом аудіювання і читання є розуміння прослуханого або прочитаного. Психологи стверджують, що під час слухання і читання відбуваються такі основні процеси: розпізнавання мовленнєвих одиниць, їх смислова переробка і на цій основі – розуміння мовлення.

Зауважимо, що одиницею мовленнєвої діяльності є мовленнєва дія. Мовленнєві дії під час говоріння і письма називають мовленнєвими вчинками (за В. Артемовим), які реалізуються на рівні судження, що виражається у формі речення. У рецептивних видах мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання) мовленнєвою дією виступає смисловий умовивід. Отже, у процесі виконання мовленнєвих дій формуються навички мовлення, у процесі виконання того чи іншого виду мовленнєвої діяльності — мовленнєві вміння.

Отже, призначення мовленнєвої змістової лінії чинної програми з української мови для 5-их – 9-их класів полягає в забезпеченні цілеспрямованого формування і вдосконалення в учнів умінь та навичок в усіх видах мовленнєвої діяльності — аудіюванні, читанні, говорінні, письмі (мовленнєва компетенція) [5].

Таким чином, навчання мови як засобу спілкування відповідно повинно передбачати: 1) навчання засобів мови; 2) навчання частково мовленнєвих (орфоепічних, акцентологічних, лексичних, граматичних) умінь і навичок; 3) навчання вмінь і навичок в усіх видах мовленнєвої діяльності; 4) навчання умінь і навичок спілкування за допомогою мови .

Отже, мовленнєві вміння й навички пов'язані з володінням видами мовленнєвої діяльності – рецептивними (читанням, аудіюванням), продуктивними (говорінням, письмом). Комунікативні вміння й навички пов'язані з організацією мовленнєвого спілкування відповідно до мотивів, мети, завдань з дотриманням норм мовленнєвої поведінки. Всі перераховані види

вмінь і навичок знайшли місце в мовленнєвій змістовій лінії нової програми з рідної мови. Передбачено взаємопов'язане формування їх в учнів, при цьому базою є виучувані мовні засоби, а вершиною — комунікативні вміння й навички.

У будь-якому зв'язному тексті (висловлюванні) вирішується комплекс завдань, які стосуються передусім змісту, композиції і мовного оформлення тексту.

Для їх розв'язання слід залучати такі види роботи, які б сприяли виробленню в школярів певного комунікативного вміння.

Для формування комунікативних умінь і навичок потрібна раціональна система вправ і завдань, яка забезпечить процеси засвоєння й навчання мови і мовлення [6].

Програмою також передбачено, що «...заняття з української мови потрібно будувати так, щоб кожен із проведених видів роботи виконував свою роль у формуванні певного комунікативного вміння, щоб учні успішно оволодівали діалогічним і монологічним мовленням, спираючись на знання про текст, стилі, типи і жанри мовлення, ситуацію спілкування, набували культури мовлення і спілкування» [8].

Щодо новітніх підручників, то проблема розробки і використання електронних підручників і посібників під час навчання української мови назріла давно і пов'язана із упровадженням у навчальний процес сучасних інформаційних технологій. Починати її розв'язання слід із вивчення функціональних можливостей цих навчальних засобів щодо мовленнєвого розвитку школярів в двох основних аспектах — змістовому і процесуальному. Водночас слід урахувати також, яке місце посяде застосування інформаційних технологій на уроці і в самостійній роботі учнів, що залежить від різних чинників: якості комп'ютерів, гігієнічних норм та інших факторів (професійної готовності вчителів щодо використання комп'ютерів на уроці тощо).

Упровадження інформаційних технологій гальмується низкою чинників. По-перше, школи оснащені значною кількістю комп'ютерів, які не є належною мірою безпечні для школярів, через що їм дозволяється працювати за комп'ютером, не більше 8 хвилин протягом уроку. По-друге, комп'ютерів не вистачає на всіх учнів: у комп'ютерних класах зазвичай комп'ютерів не більше десятка, проектори для передачі зображення з дисплея на великий екран практично відсутні, тому учні мають працювати з комп'ютером по-черзі. По-третє, дуже мало розроблено програмових навчальних засобів, а ті, що наявні, найчастіше розроблені вчителями-ентузіастами самотужки і використовуються здебільшого лиш для перевірки знань і вмінь школярів, тобто вузькофункціонально.

У зв'язку з цим гостро постає проблема створення таких навчальних посібників і підручників на електронних носіях, які б, з одного боку, враховували реалії сьогодення, тобто неможливість швидкого переоснащення шкіл високоякісними і безпечними для здоров'я дітей комп'ютерами нового покоління в достатній кількості, з другого, функціонально були різноманітними, або їх можна було використовувати на різних етапах уроку, з третього, щоб учні мали можливість працювати з програмовими навчальними засобами на електронних носіях самостійно при наявності високоякісного комп'ютера в сім'ї.

Зіставлення друкованого й електронного підручника у плані їх змістового наповнення показують незаперечні переваги електронного його варіанта в можливостях розміщення в ньому навчальної інформації як у кількісному, так і в якісному відношеннях. Зокрема, традиційний паперовий підручник суворо обмежений в кількості поданого в ньому навчального матеріалу, хоча об'єктивно наявна потреба в значно більшій його кількості, тому що учні істотно різняться між собою у багатьох відношеннях: за наявним рівнем мовної і мовленнєвої компетенції, за швидкістю і якістю опанування навчального матеріалу, за індивідуальними особливостями пізнавального процесу тощо [2].

Ми поділяємо думку вчених-педагогів та вчених-методистів, що в електронному варіанті підручника чи посібника зазначені недоліки друкованого підручника можуть бути усунуті, бо в ньому можна розмістити таку кількість завдань кожного типу, яка необхідна для формування вмінь і навичок в учнів найнижчого рівня пізнавальних можливостей. Окрім того, у додатках можна розмістити різні типи словників — тлумачний, фразеологічний, орфографічний, орфоепічний, словники лексичних синонімів та антонімів.

Як відомо, кількісні обмеження переходять у якісні недоліки традиційного підручника, які яскраво вирізняються порівняно із можливостями електронного, бо теоретичний матеріал, система

вправ у ньому можуть бути викладені значно різноманітніше. Так, теоретичні відомості, наприклад, правило, в електронному варіанті підручника, який не має обмежень щодо обсягу, можна подати у вигляді тексту, в таблиці чи схемі, а також у вигляді алгоритму застосування, що сприятиме їх кращому опрацюванню, запам'ятанню і використанню. Окрім того, як свідчать спеціальні дослідження, є можливості подати навчальний матеріал у вигляді гіпертекстової інформаційної моделі, що містить мережу вузлів (фрагментів, модулів, фреймів) і породжує тривимірний інформаційний простір, адекватний глибинній структурі переробки ідей людським мозком, тобто у більш ефективній для користувача інформаційній формі. В електронному варіанті підручника є більше можливостей для структурування навчальної інформації шляхом відповідного її розміщення, виділень з допомогою різних шрифтів, кольорів, графічних засобів тощо.

Істотно багатшою в електронному підручнику, практично необмеженому обсягом, може і має бути система вправ, в якій значно ширше можна подати завдання стилістичного, трансформаційного, експериментального, конструктивного характеру, завдань з елементами цікавості, з культури мовлення, що більш повно задовольнятиме пізнавальні можливості і потреби учнів, ефективніше розвиватиме мовні й загальнонавчальні вміння, пізнавальний інтерес, а тому й інтерес до самостійної роботи над удосконаленням власного мислення, культури власного мовлення. Зокрема навчальний матеріал для спеціальних уроків розвитку мовлення є можливість подати в значно яскравішому вигляді. Наприклад, можуть бути не малоформатні і низькоякісні паперові репродукції, а відображені на дисплеї персонального комп'ютера яскраві кольорові відповідники картин відомих художників, демонстрація яких може супроводжуватися близьким за тематикою і тональністю класичними музичними творами знаменитих композиторів, забезпечуючи тим самим синкретичність і глибину їх сприйняття, що є важливою умовою формування відтворюючої і творчої уяви, креативних здібностей школярів, необхідних для написання якісних творчих робіт за картиною та інших робіт креативного характеру тощо.

Електронний підручник має значно потужніші засоби активізації пізнавальної діяльності школярів мультимедійного характеру, ніж його паперовий варіант. Зокрема це можуть бути мікромультфільми, відеокліпи, аудіофайли для активізації асоціативних зв'язків, мислення, творчої діяльності лівої і правої півкуль головного мозку [10].

Невід'ємним складником змістової частини електронного підручника є модель самоконтролю і контролю для визначення рівня знань і практичних умінь і навичок учнів, елементи якого якщо і наявні у паперовому підручнику, то в дуже обмеженому вигляді, тоді як у підручнику на електронних носіях є можливість реалізувати як самоконтроль в належному обсязі, так і поетапний дружний контроль під час вивчення нового матеріалу, забезпечуючи вчасне усунення допущених мовних помилок, а також об'єктивний контроль на завершальному етапі вивченні логічно завершальної теми знань з мови, також ступеня сформованості відповідних мовних навичок, окрім умінь і навичок мовленнєвих, які засобами інформаційних технологій поки що належним чином оцінити не вдається.

Процесуальні можливості електронного підручника значною мірою зумовлюються його змістовими особливостями і тому закономірно також переважають аналогічні можливості друкованого навчального засобу. Найважливіша його перевага полягає в можливості «актуалізації та індивідуалізації навчального процесу шляхом урахування суб'єктивних особливостей (наприклад, темпу подання матеріалу) сприйняття навчального матеріалу кожною особою, яка вивчає певний курс» [11].

Як відзначають дослідники, в електронному підручнику «Програмні модулі мають відносно самостійне значення. Це дає можливість учителю самостійно розширювати функціональні фрагменти електронного підручника», тобто до певної міри ставати його співавтором відповідно до власних планів корекції навчально-виховного процесу [8]. І не тільки вчителеві, бо згідно з рекомендованим переліком літератури з певної теми учні можуть продовжити пошуки інформації, відсутньої в підручнику, в мережі Інтернету, доповнюючи додатки підручника самостійно дібраними і систематизованими матеріалами, що можуть слугувати опорою як для написання творчих робіт, так і для досліджень лінгвістичного характеру.

Електронний підручник має значно ширші процесуальні можливості в плані озброєння учнів «сучасними методами пізнання, зокрема, наукового експерименту, порівняння, спостереження, абстрагування, узагальнення, конкретизації, аналогії, індукції, дедукції, аналізу

і синтезу, об'єктного моделювання, системного аналізу тощо», що мають стратегічне значення як у плані розвитку пізнавальних можливостей, так і мовленнєвого розвитку, оскільки мовлення і мислення нерозривні [8]. У цьому аспекті відповідні завдання можна об'єднати у підсистеми загальної системи вправ і завдань з метою більш цілеспрямованого формування кожного з пізнавальних методів чи прийомів.

Наявність постійного контролю з боку операційної системи на відповідність друкованого учнем тексту правописним нормам розкриває нові можливості щодо підвищення грамотності в процесі систематичного використання інформаційних технологій.

Отже, проблеми інтеакції комунікативно-функціонального і компетентістно-орієнтованого підходів досить активно має використовувати інформаційні технології, що найповніше реалізуються в електронному підручнику, відкривають нові можливості для реальної індивідуалізації навчання мови і літератури у їх взаємозв'язку, реалізації особистісно-зорієнтованого навчання і виховання, якісного піднесення ефективності уроку української мови, зокрема істотного вдосконалення мовленнєвої культури учнів основної школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексюк А. Концепція вихідних засад демократизації навчального процесу в освітніх закладах України. Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні. — К.: Либідь, 1997. — С. 58–76.
2. Герман М. І. Електронні засоби подання навчального матеріалу як компонент навчально-методичного комплекту // Проблеми сучасного підручника: Зб. наук. праць. Вип. 4. — К.: Педагогічна думка, 2003. — С. 42–46.
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / Кол. Авторів під загальною редакцією ред. О. В. Овчарук. — К., 2004.
4. Мадзігон В. М., Лапінський В. В., Дорошенко Ю. О. Педагогічні аспекти створення і використання електронних засобів навчання // Проблеми сучасного підручника: Зб. Наук. Праць. Вип. 4. — К.: Педагогічна думка, 2003. — С. 70–78.
5. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Українська мова 5–12 класи (Автори — Л. В. Скуратівський, Г. Т. Шелехова, А. М. Корольчук, В. І. Новосьолова, Я. І. Остаф). — К.: Перун, 2005. — 176 с.
6. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів: Рідна мова, 5–11 класи / В. Новосьолова, Л. Скуратівський, Г. Шелехова. — К.: Шкільний світ, 2001. — 95 с.
7. Синиця І. О. Психологія усного мовлення учнів 4–8 класів. — К.: Рад. школа, 1974.
8. Соколовська Т. П. Електронний підручник: особливості структури та функціонування // Проблеми сучасного підручника: Зб. наук. праць. Вип.3. — К.: Пед. думка, 2003. — С. 162.
9. Стельмахович М. Система робота з розвитку зв'язного мовлення в 4–8 класах. — К.: Рад. школа, 1981.
10. Шерман М. І. Електронні засоби подання навчального матеріалу як компонент навчально-методичного комплекту // Проблеми сучасного підручника: Зб. Наук. Праць. Вип. 4. — К.: Педагогічна думка, 2003. — С. 42–46.
11. Rogers E. M. Diffusion of innovations. — Fress Press, 1983. — № 4.

Наталія БОЙКО

ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ В ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

У статті охарактеризовано мультимедійні навчальні програми («Английский язык. Путь к совершенству», «Англійська мова для абітурієнтів», «English Grammar», «English Grammar in Use», «How to Teach Pronunciation» та ін.), які використовуються при вивченні англійської мови. Визначено доцільність і можливість їх використання у організації самостійної роботи студентів факультетів іноземних мов.

У контексті реформування вищої освіти відповідно до вимог Болонського процесу велика увага приділяється самоосвіті студентів, автономізації навчання та забезпеченню потреби в освіті протягом усього життя. Особливо гостро постає питання про самоосвіту в контексті підготовки майбутніх педагогів, адже кожен учитель повинен іти в ногу з часом і бути готовим учитись усе життя. Особливо актуальним є питання мовної самоосвіти, адже мова – це живий організм, який щодня змінюється та модифікується: деякі слова набувають нових значень, інші, навпаки,

зникають і т. д. По-друге, методика і методологія навчання іноземних мов теж постійно змінюється і вдосконалюється, тож вчитель повинен весь час бути «в курсі» подій і нововведень.

На нинішньому етапі особлива роль у здійсненні процесу мовної самоосвіти належить сучасним інформаційним технологіям (СІТ). Недарма велика кількість сучасних публікацій присвячена проблемам використання СІТ у навчальному процесі у ВНЗ (О. Бігич, Ю. Давиденко, В. Коломієць, Л. Скалій та ін.). Всі вони сходяться на думці, що використання сучасних технологій допоможе вирішити проблему мовної самоосвіти в сучасному ВНЗ. Отже, перед викладачем ВНЗ стоїть завдання виробити в студентів потребу і готовність до самоосвіти.

Використання комп'ютерних технологій у навчанні іноземних мов почалося у 90-х роках минулого століття. Щоб визначити ефективність їх використання, була проведена велика кількість експериментальних занять. Результати досліджень свідчать, що навчання за допомогою комп'ютера є значно ефективнішим у контексті автономного навчання. Зокрема, С. Ламбахер використовував комп'ютерні технології для навчання фонетики англійської мови японських учнів. Результати показали значне покращення сприйняття і відтворення звуків англійської мови, адже учні мали можливість слухати і повторювати їх стільки разів, скільки вони хотіли. Експерименти Ф. Кіліская свідчать, що використання комп'ютерних технологій дає найкращі результати у розвитку таких мовних навичок, як читання і говоріння.

Безперечно, основна роль у процесі самоосвіти належить мотивації, адже, як зазначають І. Москальова та С. Голубєва, «професійне становлення можливе лише при усвідомленій активності студента. Успішне формування професійної підготовки … залежить від якості семінарсько-практичних занять, мета яких полягає у формуванні … певного набору професійно значимих умінь, а також озброєнні студентів прийомами самостійної, близької до дослідницької, діяльності» [5, 83]. Збільшення мотивації називає серед інших переваг використання комп'ютерів у навчанні (самостійність, можливість повторення матеріалу, постійний зворотній зв'язок зі студентами, гнучка схема навчання) Ф. Кіліская. Вона зазначає: «Однією з основних умов успішного навчання є висока мотивація і якраз використання комп'ютерних технологій здатне її забезпечити, адже студенти можуть вивчати матеріал стільки часу, скільки їм необхідно; витрачати більше часу на складний, з їх точки зору, матеріал; повторювати вивчений матеріал стільки разів, скільки їм потрібно» [10, 8]. Крім цього, використання СІТ забезпечує доступ до величезної кількості інформації з різноманітних джерел та ресурсів, що часто недоступні у письмовому вигляді на місцевому рівні.

Зміст освітніх засобів в електронній формі постійно розвивається. Це сприяє кращому оцінюванню і гарантує високу якість освітніх послуг як для вчителів, так і для студентів. Разом з тим використання СІТ — це необмежені можливості для індивідуальної творчості, наприклад, написанні листів в Інтернеті чи навіть створенні власних програм або проектів.

Мовна самоосвіта у контексті використання СІТ здійснюється через:

– можливості Інтернету;

– мультимедійні програми і мультимедійні додатки до навчальних матеріалів.

Безсумнівно, що Інтернет володіє необмеженими можливостями для самоосвіти. Сприяють цьому такі фактори, як великий вибір віртуальних освітніх послуг, можливість зворотнього зв'язку, можливість професійного спілкування (В. Коломієць), організація самостійної роботи з ліквідації пробілів у знаннях, формування та вдосконалення граматичних і лексичних навичок (Є. Полат), можливість встановлення персонального ритму навчання (Ю. Давиденко), розвиток трансферних звичок, підвищення мовної компетенції (О. Токменко). Очевидно, що головною функцією всесвітньої мережі у навчанні іноземних мов є розвиток самостійності студентів.

Крім того, науковці пропонують різноманітні форми роботи, які можуть бути використані викладачем при побудові занять. Наприклад, Л. Скалій визначає наступні види самостійної дослідницької роботи вчителя і учнів:

– презентації студентів;

– лекції викладача;

– електронні дискусії [7, 8–9].

Багато статей, присвячених можливостям Інтернету, подають конкретні адреси сайтів, де можна знайти необхідну для вчителя іноземних мов інформацію, зокрема, розробки уроків, наукові публікації, електронні журнали, присвячені вивченню іноземних мов.

Велика кількість публікацій присвячена також використанню сучасних мультимедійних програм, щоправда, це переважно статті рекламного змісту. Проте на нинішній час немає комплексного системного аналізу всіх мультимедійних програм, в зв'язку з чим уведення СІТ в освіту здійснюється подекуди стихійно і несистематично. На нашу думку, доцільно приділити більше уваги опису та детальніше проаналізувати програми, що вже існують. Це дасть можливість більш якісного їх впровадження та використання у навчальних програмах та навчальному процесі загалом.

Мета статті — проаналізувати мультимедійні навчальні програми, які доцільно використовувати у процесі автономного навчання майбутніх вчителів іноземної мови.

Передусім варто зауважити, що всі мультимедійні програми можна поділити на кілька типів відповідно до:

– рівня (elementary, pre-intermediate, intermediate, advanced);

– мовленнєвих навичок, на розвиток яких спрямована мультимедійна програма (аудіювання, читання, письмо);

– сфери мовної компетенції (граматика, фонетика, лексика).

Багато мультимедійних навчальних програм спрямовані на розвиток одночасно двох чи більше навичок. Так, наприклад, використання мультимедійної навчальної програми «Oxford Platinum» дозволяє не лише користуватися словником, а й містить комплекс вправ з граматики (морфологія і синтаксис), фонетики (звуки, склади, наголос, ритм та інтонація), діалоги і навіть фільм.

Спеціальні програми складені для вивчення граматики. Це «English Grammar» та «English Grammar in Use». Вони включають теоретичний матеріал з прикладами, різноманітні вправи і тести. Після виконання вправ кожен користувач може перевірити якість власних знань і навіть одержати оцінку від комп'ютера. Крім того, заключна частина програми «English Grammar in Use» дозволяє студенту побути у ролі викладача, адже йому доведеться виправляти помилки.

Усе це подано у цікавій та доступній формі, що дозволяє легко засвоювати граматичний та лексичний матеріал, сприяє високій мотивації навчання. Взагалі, практично в усіх мультимедійних навчальних програмах велика увага приділяється граматиці. Так, програма «GCSE English» включає цікаві «Grammar Games» («Fruit Machine Spelling», «Pool Table Plurals», «Pinball Parts of Speech» і т. д.). Крім того, перша частина включає інформацію щодо написання листів, есе, доповідей та багато іншого.

Заслуговує на увагу програма «How to Teach Pronunciation», яка включає вивчення звуків (голосних і приголосних), наголос у словах та реченнях, інтонацію та деякі фонетичні явища (асиміляцію, зв'язне «r» і тощо).

Програма «Англійська мова для абітурієнтів» містить тексти для читання, розмовні та граматичні теми, необхідні випускникам шкіл, що мають намір вступати на факультет іноземних мов ВНЗ, проте, звичайно, можуть використовуватися студентами як допоміжні джерела інформації чи при підготовці власних занять або їх фрагментів. Програма «Учите английский (британский вариант)», що включає розмовну практику з найбільш корисних тем (наприклад, «У ресторані», «Покупки»), може бути використана студентами при підготовці конспектів занять для педагогічної практики у школі.

Надзвичайно цікава і корисна програма «Английский язык. Путь к совершенству». Цей дворівневий (Intermediate та Advanced) мультимедійний комплекс поділяється на 12 частин (по 6 на кожному рівні), кожна з яких містить 5 уроків, об'єднаних однією темою. Всі ці уроки наповнені великою кількістю інформації. Вони містять автентичні записи діалогів, словничок та граматичний матеріал з теми й особливо корисні тим, що дозволяють не тільки тренувати вимову і вправлятися у швидкості мовлення, а й допомагають у створенні власних діалогів, а це сприяє розвитку творчих можливостей. Уся тематика цієї програми сучасна і цікава, причому кожна частина включає всі чотири види діяльності (говоріння, слухання, читання і письмо). Перша частина (Unit 1), наприклад має назву «Social Settings» і включає такі уроки: «Meet New People» (Speaking), «Converse at Dinner» (Speaking), «Invite a College Out»(Writing), «Social Gatherings» (Listening) і «Trends in Dining» (Reading).

Розглянемо схему, яка допоможе студентам ІІ курсу самостійно вправлятися у вимові англійських звуків, тренувати інтонаційні зразки і одночасно покращувати свій словниковий запас (самостійна робота відповідно до програми з практичної фонетики за кредитно-модульною системою). Спочатку викладач обирає певну форму роботи (найкраще — listening), добирає тему і рівень складності. Передусім студентам дається завдання прослухати певний діалог, записати його у зошити, заінтонувати. Після цього вони виконують усі види завдань уроку. Традиційно — це тести на розуміння прослуханого, граматичні або лексичні вправи. Наступне завдання — повтор слів та фраз. Студенти мають можливість одночасно слухати і читати діалог, зупиняти прослуховування у потрібному місці, повертатись назад, порівняти свою вимову та інтонацію із записом і т.д. Оптимальна кількість повторень кожної фрази — 4–5 разів. Останнім видом завдань є запис і прослуховування себе самого. Кожен студент має можливість обрати певну роль у діалозі. Іншу роль виконує комп'ютер. Студент повинен встигнути вимовити фразу за певний час (приблизно такий же, що і в автентичному діалозі), при цьому продемонструвавши свої навички вимови англійських звуків і відповідні інтонаційні навички. Прослухавши запис, викладач має змогу перевірити правильність вимови та інтонації, вказати на недоліки, поставити оцінку. Крім цього, можна дати завдання поміняти ролі; доречно також дати можливість студентам послухати один одного у записі й самим визначити найкращих і т. д.

Іншою формою роботи може бути, наприклад, читання. Такий вид діяльності використовується на заняттях з практики мовлення. Курс «Практика усного і писемного мовлення» передбачає певну кількість годин, відведених для самостійної роботи. Звичайно, студенти працюють і вдома, і в бібліотеці, проте двічі чи тричі на тиждень вони приділяють одну або півтори години самостійній роботі у комп'ютерному класі.

Тексти для читання у мультимедійній програмі «Английский язык. Путь к совершенству» сучасні, цікаві і можуть стати темою подальших обговорень під час занять з практики усного та писемного мовлення. Таким чином, викладачу не доведеться витрачати дорогоцінний час заняття на читання, і він зможе ефективніше використати його на розвиток усного мовлення студентів. Крім того, урок читання містить не лише текст, а й певну кількість завдань після нього. Зазвичай, завдання включають:

1) тести на розуміння прочитаного;

2) перелік нових слів, причому дано їхнє пояснення, вимова (знову ж таки студент має змогу повторити за мовцем) і приклад використання у реченні;

3) граматичний матеріал та вправи до нього.

Виконання таких завдань займає приблизно 40–50 хвилин і є більш ефективним, ніж робота з книжкою вдома, адже одночасне прослуховування слів, можливість бачити їх на екрані, повторити вголос і прослухати свою вимову сприяє кращому засвоєнню лексичного матеріалу, а виконання граматичних вправ і тестів допомагає повторити і краще зрозуміти граматичні явища. Крім того, використання цих мультимедійних комплексів дає необмежені можливості для творчості. За змістом прочитаного можна влаштувати обговорення, ток-шоу, рольову гру тощо.

Доцільно зупинитись детальніше на програмі «Longman dictionary». Крім власне словника, вона містить:

– активатор, що дає можливість дізнатись більше інформації про кожне слово (синонімічний ряд, антонім до слова, сфера його вживання і т. д.);

– граматичний сектор (теоретичний матеріал та вправи з граматики);

– лексичні вправи (вправи на розуміння слів, пошук «зайвого» слова, знаходження синонімів чи антонімів певних слів, вправи на використання фразеологічних зворотів і т. д.), багато з яких ілюстровані картинками;

– розробки уроків (для середнього рівня розуміння мови), що містять готові конспекти занять.

При вивченні теми «The World. Countries and Nationalities» (ІІ курс, практика усного та писемного мовлення) доцільно використовувати мультимедійну програму «Encyclopedia Britannica». Вона містить ілюстрації та записи про різні визначні місця світу, географічні карти, а також величезну кількість різноманітної інформації з усіх сфер життя суспільства. Використовуючи що інформацію, студенти можуть самостійно приготувати презентацію «Around the world» і представити її на наступному занятті. За додатковою інформацією з того

чи іншого питання можна відразу ж звернутись до додаткового джерела — сайта «Encyclopedia Britannica». Така форма діяльності сприяє розвитку аудіювання та мовлення і водночас забезпечує високу мотивацію навчання, надаючи можливість кожному студенту стати активним учасником навчального процесу.

Кредитно-модульна система передбачає індивідуально-дослідні завдання. Деякі програми можуть допомогти і в цій формі перевірки знань. Програма курсу «Практична фонетика», наприклад, передбачає наступні види індивідуально-дослідних завдань: прослухати та записати текст, затранскрибувати у ньому 5 речень і знайти у них такі фонетичні явища: редукцію, асиміляцію, фонетичні вибухи та зв'язне «г»; скласти діалог за зразком; прослухати та записати текст, поставити наголос, затонографувати і вивчити текст. Очевидно, що для цього можна успішно застосувати будь-яку програму відповідного рівня, яка містить запис тексту чи діалогу та відповідні фонетичні явища.

Крім того, нині ВНЗ використовують різноманітні програми для тестування студентів, зокрема, можна проводити вступні тести, здійснювати проміжний та підсумковий контроль. Це дозволяє більш об'єктивно оцінювати знання і вміння студентів.

Існує багато інших програм, що здатні забезпечити потребу сучасного студента у самоосвіті. Звичайно, багато залежить від мотивації студента і в цьому велику роль відіграє педагог. Організація самостійної роботи, її координація, чітке визначення цілей — це прерогатива викладача. Саме від цього залежить, чи буде ефективною робота студентів з мультимедійними програмами. Крім цього, незаперечну роль у мотивації студентів відіграє Інтернет, адже тут існує безпосереднє мовне середовище, що формує потребу у вивченні іноземної мови. Студенти, які мають доступ до Інтернету, можуть користуватися послугами електронної пошти, що дозволяє спілкуватися з носіями мови. Зараз існує багато сайтів, де студент може знайти друзів, поспілкуватися з однолітками, обговорити різноманітні теми, а заодно підвищити свій рівень володіння іноземною мовою. Звичайно, ніякий комп'ютер не замінить живого спілкування з викладачем на лекції чи семінарському занятті, але він може стати важливим помічником у побудові та проведенні занять. СІТ та Інтернет дають практично необмежені можливості для розвитку навичок самостійної роботи завдяки доступу до інформаційних ресурсів. Важливим завданням, що стоїть перед кожним майбутнім вчителем іноземної мови, є опанування вміннями і навичками роботи з мультимедійними засобами та Інтернетом і використання цих навичок у подальшій роботі.

Отже, сучасні інформаційні технології:

– є надзвичайно корисними для підвищення ефективності самостійної роботи студентів факультетів іноземних мов;

– дозволяють підвищити професійний рівень майбутнього вчителя;

– дають можливість постійного зворотнього зв'язку;

– відповідають принципам індивідуального навчання;

– забезпечують високий рівень інтерактивності;

– збільшують мотивацію навчання;

– дозволяють майбутньому педагогу орієнтуватися у системі сучасної освіти і використовувати різноманітні методи навчання у своїй подальшій діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бігич О. Б. Мультимедійне забезпечення лекції як комплекс засобів активізації пізнавальної діяльності студентів // Іноземні мови. — 2006. — № 2. — С. 18–21.
2. Давиденко Ю. Є. Використання інформаційно-комунікативних технологій для мовної освіти // Іноземні мови. — 2005. — № 3. — С. 40–41.
3. Коломиец В. А. Профессиональное общение учителей иностранного языка с помощью Интернета // Иностранные языки в школе. — 2006. — №1. — С. 66–69.
4. Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык. — М.: АРКТИ, 2002. — 174 с.
5. Москалева И. С., Голубева С. П. Использование компьютерных технологий для профессиональной подготовки учителей иностранного языка // Иностранные языки в школе. — 2005. — № 1. — С. 83–87.
6. Полат Е. С.Интернет на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. — 2001. — № 2. — С. 4–10.

7. Скалій Л. І. Використання інформаційних технологій у формуванні професійної компетенції майбутнього вчителя іноземних мов // Іноземні мови. — 2003. — № 4. — С. 5–9.
8. Тамбовкина Т. Ю. Самообучение иностранному языку как основная составляющая языкового образования // Иностранные языки в школе. — 2005. — № 5. — С. 76–80.
9. 9. Cambridge Advanced Learner's Dictionary (2003) (Version 1.0). [Computer software]. Cambridge. Cambridge University press.
10. Ferit KiliÇkaya. The effect of computer-assisted language learning of Turkish learner's achievements on the TOEFL exam // Teaching English with Technology. — 2007. — V. 7. — Issue 1.
11. Lambacher S. A CALL tool for improving second language acquisition of English consonants by Japanese learners // Computer-Assisted Language Learning. — 1999. — № 12. — P. 137–156.

Майя КУЛАКОВА

ДИНАМІЧНЕ ЧИТАННЯ ЯК ВИД САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ КУРСАНТІВ ЩОДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ ФАХІВЦІВ МОРСЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Стаття присвячена проблемі організації самостійної роботи курсантів морської академії при вивченні динамічного читання в процесі навчання.

Перехід на ступеневу систему підготовки спеціалістів в морській академії дозволяє здійснювати безперервне професійне навчання курсантів із застосуванням нових педагогічних технологій, що уможливлюють вихід на нову модель спеціалістів відповідно до нових вимог замовників морських кадрів. Це обумовило необхідність по-новому організувати практичну підготовку в складних умовах переходу економіки до ринкових відносин, вести підготовку фахівців відповідної спеціальності з урахуванням потреб ринку [1].

Організація педагогічного процесу професійної підготовки сучасного офіцера морського флоту повинна бути спрямована передусім на формування та розвиток його готовності до фахової діяльності. Отож ми вважаємо, що готовність до професійної діяльності морських спеціалістів — це інтегративна якість особистості, що виявляється в активності і дозволяє виконувати відповідні типові завдання професійної діяльності, прогнозувати шляхи підвищення продуктивності фахової роботи.

Реалізація такої підготовки залежить від багатьох чинників. І серед них чи не найістотніша полягає в організації самостійної індивідуальної діяльності курсанта — навчальної, наукової, суспільної. Ефективність професійної підготовки залежить передусім від власної пізнавальної діяльності курсанта. Індивідуальний пошук знань є характерною рисою роботи тих, хто навчається, а весь процес навчання — це в кінцевому підсумку ефективно організована самостійна робота. Тому ця робота є найважливішою складовою навчального процесу.

Роботи сучасних педагогів В. Болотова, М. Гомзякова, М. Євтюхіна, Ю. Павличенко, В. Седих та інших свідчать, що до останнього часу система професійної підготовки фахівців морських спеціальностей була зорієнтована на постійне збільшення випускників. Таке становище вело до економічних втрат і загострення суперечностей у суспільстві, тому що значна кількість дипломованих фахівців морських спеціальностей працювали на посадах, котрі не вимагали рівня підготовки, який відповідає вищий освіті. З іншого боку, кількість увійшла в протиріччя з якістю підготовки випускників морських ВНЗ. Традиційні форми й методи навчання не були орієнтовані на реальні потреби життя, а тому не могли ліквідувати суперечність між підготовкою і практичною діяльністю майбутніх фахівців.

Мета статті — розкрити значення прийомів динамічного читання під час організації самостійної роботи курсантів.

Самостійна робота сприяє формуванню високої культури розумової праці курсантів і необхідних навичок та умінь і є загалом визначальним фактором у досягненні високих результатів професійної підготовки морських спеціалістів. Але справа не тільки в цьому: вона виховує самостійність не лише як сукупність визначених умінь і навичок, а і як рису характеру.

Самостійна робота розвиває в курсантів такі якості, як організованість, дисциплінованість, ініціатива, завзятість у досягненні поставленої мети, формує вміння

аналізувати факти і явища, самостійно мислити, що призводить до творчого розвитку й створення власної думки, своїх поглядів. Самостійна робота є головним засобом перетворення отриманих знань у переконання [2].

Основними формами самостійної роботи є: лекції, семінарські та індивідуальні заняття, всі види практик і консультацій, проведення контрольних робіт, написання рефератів і курсових робіт, виступи на наукових конференціях, участь в олімпіадах. Нині пропонується новий зміст й інші підходи оволодіння освітніми технологіями. За цих умов викладачу і курсанту необхідно орієнтуватись у широкому спектрі сучасних інноваційних технологій, що представлені такими формами, як дистанційні, модульні, комп'ютерні технології навчання, рейтингові системи оцінки знань.

Організація самостійної роботи студентів передбачає, що студент володіє достатнім рівнем самоорганізації та мотивації, має певний стартовий рівень освіти; відкритість і загальну оглядовість завдань; наявні детальні методичні рекомендації щодо виконання роботи; здійснюється індивідуальний підхід при виконанні самостійної роботи; нормуються завдання для самостійної роботи, які базуються на визначенні затрат часу і трудомісткості різних їх типів; підтримується постійний зворотній зв'язок із студентами в процесі здійснення самостійної роботи, що є фактом ефективності навчального процесу.

Варто звернути увагу на роль самостійної роботи у формуванні професійних знань майбутніх спеціалістів. Практична підготовка курсантів, їхні фахові уміння і навички формуються через навчальні практичні заняття, виробничу практику, самостійну роботу. Практичні заняття є домінуючим видом на першому етапі.

Практичні заняття можуть бути проведені із застосуванням різних методів, які дозволили би курсантам оволодіти необхідним рівнем знань, умінь, навичок. Це проведення занять за такими видами: практичне заняття — самостійна робота студентів; практичне заняття — диференційована групова робота; практичне заняття — інтегроване навчання; практичне заняття — із залученням вивчення методики динамічного читання, використанням прикладних програм.

Визначну роль у прищепленні практичних навичок і умінь має самостійна робота студентів щодо оволодіння швидким читанням. На кафедрі СДМ нагромаджено значний досвід щодо проведення самостійної роботи, а також впроваджено вивчення курсу динамічного читання.

Динамічне читання — це активне, раціональне, аналітичне читання з високою якістю засвоєння символьної інформації при мінімальних витратах часу і зусиль; уміння швидко виокремлювати головні думки і запам'ятовувати текст; один із методів роботи з науковою літературою. В процесі навчання динамічного читання формуються навички миттєвого переглядового читання, швидкого вибіркового читання, швидкого пошукового читання і навіть повільного читання, уміння гнучко змінювати швидкість читання залежно від мети і трудності тексту, уміння запам'ятовувати будь-які тексти, знаючи механізм запам'ятовування, використовуючи необхідні способи і володіючи різними стратегіями читання [3].

Зростання швидкості читання відбувається за рахунок формування нових навичок обробки інформації шляхом організації ефективного процесу навчання, що спирається на створення атмосфери співробітництва, доброзичливості і співпереживання у колективі, а також на поетапній системі навчання динамічного читання з урахуванням індивідуальних особливостей тих, хто навчається [6].

Способи динамічного читання:

– швидке горизонтальне (дві фіксації);
– вертикальне швидкочитання;
– комбіноване (горизонтальне і вертикальне);
– скемирування і сканування;
– читання штурмом.

Прийоми динамічного читання:

– активізація перцептивних здібностей;
– поширення зони уваги;
– фіксація зору на словах і рядках;
– відмова від мисленнєвого проголошення;
– передбачення змісту;

– «уживання» в зміст.

Навчання прийомам динамічного читання здійснюється за допомогою спеціальних вправ, що забезпечують загальну активізацію здібностей сприйняття зорової інформації, поширення зони уваги (від окремих букв до обсягу всього абзацу і сторінок), відвернення уваги від мисленнєвого проголошення тексту, що читається, «уживання» в зміст тексту. Опанування означеними прийомами дає можливість раціонально й ефективно працювати з навчальними текстами [5].

Важливим показником, який забезпечує результативність самостійної роботи, варто вважати її спрямованість на розвиток професійної працездатності, психологічної усталеності і витривалості, формування професійного мислення, пам'яті, уваги, професійної відповідальності, об'єктивності, тобто всіх основних властивостей і якостей, що становлять основу професійних знань фахівця морського флоту. Серед цих якостей важливе значення має самостійність, яку студенти можуть проявити у час проходження практики.

Одночасно із виконанням програми практики студенти виконують самостійно індивідуальні завдання, які мають практичне значення і забезпечують одержання навичок творчої, науково-дослідної роботи, збирають фактичний матеріал для виконання випускної роботи, обробки його на комп'ютері.

З метою підвищення ефективності організації самостійної роботи курсантів необхідно: обов'язково ознайомлювати їх на початку семестру зі змістом цієї роботи; забезпечити узгодження термінів проведення окремих форм контролю самостійної роботи з різних дисциплін; постійно оновлювати і підвищувати якість індивідуальних завдань; поповнювати бібліотечний фонд – базу для самостійної роботи курсантів.

Сучасне впровадження нових освітніх технологій зумовлює необхідність розробки методичних вказівок з індивідуальної роботи курсантів при вивченні кожної навчальної дисципліни, а також узагальнено і для курсантів тієї чи іншої спеціальності.

Ми вважаємо, що формування і розвиток готовності до професійної діяльності в майбутніх морських офіцерів буде продуктивним, якщо реалізувати нову технологію, що передбачає такі педагогічні умови: організацію процесу професійної підготовки курсантів морських ВНЗ, спрямованого на формування та розвиток професійної готовності майбутнього фахівця; застосування особистісно орієнтованого підходу до підготовки командних кадрів плавскладу, створення особистісно орієнтованих взаємовідносин; використання віртуальних методів навчання із застосуванням нових освітньо-інформаційних технологій.

Вдосконалення системи підготовки спеціалістів морського флоту повинно йти безперервно і динамічно, оскільки розвиток науки та суспільства, морської індустрії постійно вимагає від вищої школи вирішення нових, більш складних завдань, створення відповідних умов професійної освіти і пошуку раціональних форм організації самостійної роботи студентів, яка містить планування, систему контролю і керування з боку викладача, що сприятиме підвищенню якості навчального процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гомзяков М. В. Методики компьютеризированной оценки знаний при аттестации судовых механиков. Проблемы транспорта Дальнего Востока: Пленарные доклады пятой международной научно-практической конференции. — Владивосток: ДВО Российской академии транспорта, 2003. — С. 74–76.
2. Словарь-справочник практического психолога / Под ред. Н. И. Конюхова. — Воронеж: МодЭк, 1996. – 224 с.
3. Словник-довідник з професійної підготовки / За ред. А. В. Семенової. — Одеса: Пальміра, 2006. — 264 с.
4. Курлянд З. Н. Система освіти в Україні / Педагогіка: Навч. посібник. — Одеса: ПДПУ, 2001. — С. 55–56.
5. Баквинкель Х., Штурц П. Техника быстрого и эффективного чтения. — М.: Омега, 2007. — 128 с.
6. Шилин А. Самоучитель: Как научиться быстро читать. — Минск: Харвест, 2003. — 272 с.

ЗА РУБЕЖЕМ

Наталія КОСТЕНКО

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ КОНЦЕПТУАЛЬНИХ ОСНОВ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФІЛЬНОЇ ОСВІТИ В СТАРШІЙ ШКОЛІ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

На межі століть наукова спільнота починає визнавати людський фактор, тобто інтелектуальну власність держави, а не її природні ресурси, як домінанту економічного потенціалу країни. Ця тенденція зумовлена переходом людства від індустріальних до нових науково-інформаційних технологій, що базуються на інтелектуальному потенціалі кожної нації. Безумовно, вказана тенденція, вплинула на характер освітніх реформ і в Україні, яка взяла курс на модернізацію обов'язкової освіти в контексті загальноєвропейських вимог.

Закономірною передумовою зміни орієнтирів школи загалом і старшої школи зокрема став беззаперечний суспільний запит нових шкіл, які б створювали сприятливе навчальне середовище, диференціювали освітній процес, вираховували схильності учня щодо поглибленого вивчення певних навчальних дисциплін і надавали освітні послуги щодо вивчення їх. В індустріально розвинених країнах за останні півстоліття проведено реформи шкільної обов'язкової освіти, зорієнтовані на реалізацію демократичних принципів, що визнають за пріоритет особистість учня, його потреби та здібності і їх втілення в дійсність засобами обов'язкової профілізації старшої школи. Як і переважна більшість європейських високорозвинених країн, наша держава визнає її доцільність в старшій ланці загальноосвітньої школи.

Україна нині зробила значні кроки щодо впровадження профільного навчання у практику середньої освіти. Проте недостатньо розроблені принципи та форми його організації зумовлюють необхідність звернутися до досвіду розвинених європейських країн, зокрема Великої Британії — країни, яка вважається однією з найбільш консервативних в питаннях освіти. Її школи мають стійку репутацію «жорстких» шкіл, тобто таких шкіл, що наслідують традиційні, суворі методи навчання та виховання [11]. Однак за останні декілька десятиліть в цій країні відбулись численні зміни, які можна визначити перехідними щодо здійснення трансформації — від авторитарної системи освіти до ліберальної [1].

Тому, на нашу думку, насамперед необхідно проаналізувати систему теоретичних обґрунтувань, а саме: філософські, психологічні та педагогічні концепції, які відображають та обумовлюють особливості освітніх процесів в певний часовий проміжок, з позиції профільності усіх ланок школи.

Історія британської педагогіки та школи, в тому числі проблема профілізації старшої школи, зумовлена одночасним існуванням та ідеологічною боротьбою педагогічних концепцій (теорій), що ґрунтуються на психологічних і філософських дослідженнях. Останні дали змогу розглянути проблему індивідуалізації на якісно новому рівні — з урахуванням сучасних напрямків у психолого-педагогічній науці, переважно в рамках розвиваючого навчання, принципів дотримання цілісності, комплексності та наступності [9].

Розвиток освіти у Великій Британії, за весь період існування країни, відбувався в контексті філософії есенціалізму (essentialism), на відміну від континентальної Європи. Ця філософська течія визначає пріоритетом освіти передання та засвоєння винятково основних (essential) знань і вмінь. Отож, зміст освіти повинен бути зосереджений лише на найважливішому і суттєвому. Британська (як і американська) освіта характеризується цілковитим прагматизмом, тобто домінантою визначено спрямованість на практику. Ця характеристика виокремлює британську освіту серед енциклопедично спрямованих аналогів, таких як Франція чи Росія, де визначальним є прагнення навчити дитину якомога більшій кількості дисциплін, причому обов'язково [12].

Поява нових філософських течій, що по-іншому визначали людську цінність та зміщували акценти на її користь, були спричинені Першою світовою війною та її наслідками. Орієнтація життя людини на загальнолюдські (моральні) цінності набула характеру світової тенденції, оскільки у повоєнні часи розглядалася як необхідна умова виживання людини на фоні негативних процесів розвитку суспільства. В освітніх колах на той час розповсюдження набула теорія педоцентризму. Згідно з її основними положеннями школа покликана створити такі умови для врахування індивідуальних запитів окремого учня, які би забезпечували реалізацію його власної особистої освітньої траєкторії [6]. Теоретичною основою для розвитку зазначеної теорії стали психологічні дослідження А. Бена. Він стверджував, що здатність дитини до оволодіння знаннями — неоднакова, і одночасно кожна дитина визнавалась такою, яку можливо навчити. Прихильники цієї теорії Дж. Лендон і Дж. Ганн відстоювали позицію, що «середня дитина» (за показником її інтелектуального розвитку) здатна до навчання за умови правильної організації її діяльності в рамках школи [8]. Таке оптимістичне трактування навчання було сформульовано в концепції позитивізму та філософії успіху [15].

Ця спрямованість модифікацій системи середньої освіти привела до нових здобутків у педагогіці. Супроводжувався цей процес зміною філософських основ, а саме – закріпленням позицій фаталізму, що прийшов на зміну колишньому позитивізму, та недооцінкою людських здібностей.

Одними із головних чинників зацікавленості в особистості учня були:

– погляди Дж. Дьюі, котрий в навчанні пріоритетними визнає спонтанні уподобання учня [5];

– психометрична теорія освіти і виховання, прихильники якої (С. Берт й ін.) стверджували що освіта, яка висуває до всіх учнів однакові вимоги, ігнорує індивідуальні особливості учнів.

Існуючі концепції, безумовно, мали зв’язок з домінуючою на початку XX ст. філософською теорією — теорією гуманістичного підходу до організації навчальної діяльності школярів [6]. В контексті даної теорії, стратегічний напрям розвитку освітнього простору вбачався в забезпеченні особисто-орієнтованої освіти, за умов якої особа учня та його пізнавальна діяльність була б визначальними в навчанні.

Парадигма гуманістичних реформ проявляється у філософії, психології і освіті Великої Британії. Бихевіористи, які також зосереджували зусилля на розвитку індивідуальності учня, в своїх поглядах містили значні відмінності від представників гуманістичного напрямку. Останні принципово інакше розуміють сутність ставлення до людської індивідуальності. Психологи і педагоги завжди усвідомлювали необхідність орієнтації на індивідуальні особливості учнів, проте пропонували такі шляхи досягнення цієї мети, які не задовольняли соціальний запит суспільства.

Ближче за інших до реалізації в педагогіці ідей особисто-орієнтованого навчання підійшли бихевіористи і гуманісти. Різниця між ними полягала в тому, що перші пропонували технологічне вирішення проблеми на основі біологічної сутності людини. В дещо загостреній формі вони пропонували певну педагогічну технологію, виконання якої, за їх твердженням, повинно гарантувати досягнення запланованих результатів. Гуманісти принципово і аргументовано заперечували таку «технологізацію», наголошуючи на унікальності як учня, так і вчителя, котрі не можуть діяти за принципом штучних механізмів. Однак це не означає, що гуманісти не визнавали технологій навчання, а бихевіористи вимагали діяти суто за розробленими алгоритмами. Протилежність характеру сприйняття кожної з позицій зумовлена відокремленим розумінням суті термінів «технологія навчання», «педагогічні технології» [3]. Ми відштовхуємося від загальноприйнятого дефінітивного аналізу поняття «технології». В широкому значенні технологія — це сукупність методів якої-небудь діяльності в процесі виробництва. В суто педагогічному контексті технології навчання можна визначити як сукупність методів, прийомів в їх логічній послідовності, які є складовими процесу навчання.

Серед різноманітних напрямів нових педагогічних технологій найбільш адекватними поставленим цілям, на нашу думку, є:

– метод проектів;

– навчання в співпраці;

– навчальний пакет;

– різнорівневе навчання;

– індивідуальний і диференційований підхід до навчання, який реалізується в перерахованих вище технологіях.

Серед різноманіття інноваційних напрямків в розвитку сучасної дидактики нашу увагу привертають навчання в співпраці (cooperative learning) і різнорівневе навчання. В умовах використання класно-урочної системи, що дотепер є найбільш розповсюдженою, вони найоптимальніше інтегруються в навчальний процес, не впливаючи на зміст освіти, який визначений освітнім стандартом. Разом з тим якщо йдеться про гімназії, ліцеї, інші типи навчальних закладів, які передбачають дещо інший характер навчання — більш поглиблений, профільно зорієнтований, то ці технології легко вписуються в ці освітні системи. Ці технології, впроваджуючись у реальний навчально-виховний процес, сприяють досягненню поставлених програмою цілей з кожної дисципліни, іншими, альтернативними традиційним методами, зберігаючи при цьому всі досягнення вітчизняної дидактики, педагогічної психології, приватних методик.

Також ці суто педагогічні технології гуманістично наповнені не лише за своєю філософською і психологічною суттю, а й в суто етичному аспекті. Застосування зазначених технологій забезпечує успішне засвоєння навчального матеріалу та інтелектуальний розвиток дітей, їх самостійність, доброзичливість щодо вчителя і терпимість у ставленні один до одного. Суперництво, зарозумілість, грубість, авторитарність, так часто породжувані застарілою педагогікою і дидактикою, несумісні з цими технологіями.

Перераховані вище технології називають «технологіями XXI століття». Якщо кожна з них буде інтегрована в тому чи іншому обсязі, то вона знайде своє стабільне місце в навчально-виховному процесі, поступово витісняючи традиційні методи і форми роботи [13].

Однак педагоги-практики завжди вносять в будь-які теорії власні корективи, дотримуючись розумної доцільності. Внаслідок цього гуманізм реалізувався в програмі загальноосвітньої школи Великої Британії у вигляді варіативності профільних спрямувань. Переважно увага в навчальних закладах приділялась освіті, яка кінцевим результатом продукувала «віртуозну (virtouos — благодійну) особистість», яка наділена високо моральними якостями, гнучким і творчим мисленням, соціальною мобільністю. В межах такого підходу розглядається спеціалізація за профілями як передумова розвитку особистісних інтересів учнів (наголос робиться на академічності та гуманітаризації змісту навчання).

З позиції іншої важливої концепції «вокаціоналізму» освіта повинна бути безпосередньо спрямована на економічні потреби суспільства, а саме «продукування» кваліфікованих працівників, внаслідок чого значна увага приділяється формуванню відповідного ставлення підростаючого покоління до праці і трудової діяльності (наголос робиться на прикладні дисципліни).

Порівнюючи ці два підходи, можливо виокремити їхні висхідні позиції. Перший робить акцент на формуванні моралі, індивідуалізації та профілізації навчання (виокремлення спеціалізацій за дисциплінами), інший же наголошує на задоволенні економічних потреб суспільства, на «корисності» окремого індивіда в суспільстві і знову ж таки засобами спеціалізації. Ймовірно, що ці дві течії, маючи різні першочергові цілі, не тільки не суперечать одна одній, а й успішно «співіснують» в одному освітянському просторі держави.

Через десятиліття, у світлі західних суспільно-політичних реформ, зацікавленість дослідників у сфері освіти цими течіями не згасла, навіть значно зросла. Крім того, стало очевидним, що розглядати ці дві течії окремо неможливо, оскільки соціальний запит, зумовлений потребами нового інформаційного, постіндустріального типу виробництва (до якого, до речі, за висновками спеціалістів, Велика Британія наближена більше від інших країн), відображає не лише операційно-діяльнісну структуру індустрії, а більшою мірою особистісні показник її працівників [4].

Отже, існуючі на той час індивідуалістичні тенденції освіти – це адекватне відображення настроїв, що панували в суспільстві. Відповідно застосування головного принципу прагматичного навчання — «навчання через діяльність» — ініціювало ідею автономності школяра як в навчанні, так і у виборі напрямку діяльності. Переживши повоєнну розруху, люди стали більше цінувати невід'ємне право особистості на життя.

За таких умов школа мала розвивати здібності дитини і спричиняти в неї інтерес до всіх проявів суспільного життя, зокрема, до виробничо-професійної та науково-інтелектуальної сфери. Виникає необхідність оновлення орієнтації змісту освіти, пов'язана з природними закономірностями розвитку дитячого мислення. Ці та інші положення педоцентриської педагогіки почали справляти вплив на формування освітньої політики країни того часу.

Однак після Другої світової війни в англійській педагогіці на противагу педоцентризму виникла інша філософсько-педагогічна течія — педагогіка предметоцентризму [14]. Прихильники цієї теорії Р. Дірден, Р. Пітерс і П. Херст мали іншу точку зору: за їхнім переконанням, навколишнє середовище є повністю визначальним у становленні особистості, а головне призначення вчителя — навчати, давати готову інформацію для заучування, гальмуючи тим самим пізнавальну активність дитини [14].

Крім того, на орієнтацію освітніх процесів в суспільстві значний вплив мали чисельні психологічні теорії, які коригували та дещо по-іншому висвітлювали сутність освітніх змін, їх передумови та можливі наслідки з позицій психологічних тлумачень. Особливості цих концепцій будуть розглянуті відповідно до характеристик періоду їх заснування та впровадження.

Освіта у Великій Британії історично розвивалася в напрямку ессенціалізму, тобто основна увага школи зосереджувалася на найважливішому, найсуттєвішому [2]. На сучасному ж етапі домінує теорія прагматичної педагогіки, яка сформувалася ще наприкінці XIX ст. Здатність людини змінювати професійні заняття, бути мобільною, навчатися самостійно протягом усього життя була продиктована характером інтенсивного розвитку інформаційних технологій. Центром уваги прагматичної педагогіки є учень, який має самостійно здобувати знання, що надаються йому не у вигляді готової інформації, а як результат індивідуальної пошукової діяльності. Характерною рисою прагматизму є його спрямованість на практику й одночасне дотримання традицій суто елітарної середньої та вищої освіти [4]. Отож, аналізуючи ці факти, зауважимо, що історично, політично, соціально та культурно обумовленими напрямками роботи школи, були і є два профільні орієнтири — професійно орієнтоване та академічне навчання.

Екзистенціалізм, який існує поруч з прагматизмом, дотримується висхідних положень «філософії існування» [10]. Це одна з найбільш поширених течій сучасного філософського ідеалізму. Концептуальне призначення виховання екзистенціоналісти вбачають у захисті індивіда від втрати його власної неповторності, злиття з масою. Основні якості й характерні риси людини виникають самостійно і будь-який зовнішній вплив може лише завдати шкоди. Вплив другорядних соціальних факторів мінімалізується. Важливе місце в педагогіці екзистенціоналізму відводиться проблемі вибору. Молодь повинна бути відповідальна за свій вибір, за свої оцінні судження і за свої вчинки, оскільки саме вибір у кінцевому підсумку й формує особистість. Цей педагогічний підхід широко застосовується в практиці британських шкіл і нині.

Аналізуючи суперечливий шлях становлення та розвитку шкільної освіти, варто зазначити, що процес виникнення наукових теоретичних засад обумовлювався комбінованим поєднанням соціально-економічних, політичних, культурних чинників [15].

Історико-ретроспективний аналіз зазначеного аспекту в англійській педагогіці доводить, що досліджувана нами проблема певною мірою відображається на всіх етапах періодизації розвитку як суспільства загалом, так і освіти зокрема, оскільки формування державної системи освіти Великої Британії — багатовимірний процес, який супроводжується сукупністю змін політичного, культурного та людського виміру.

ЛІТЕРАТУРА

1. Борзенко И. М., Кувакин В. А., Кудишина А. А. Основы современного гуманизма / Под ред. В. А. Кувакина и А. Г. Круглова. — М.: Российское гуманистическое общество, 2002. — 350с.
2. Воскресенская Н. М. Великобритания: стратегические направления развития образования // Педагогика. — 1996. – № 4. — С. 91–96.
3. Геращенко И. В. Гуманистический прагматизм в образовании // Частные школы. — 1997. — № 5. — С. 134–142.
4. Горвиц Ю. М. Великобритания: имена, фирмы, программы на BETT96 // Информатика и образование. — 1996. — № 2. — С. 24–36.
5. Дьюи Дж. Школа и общество. — М.: Работник просвещения, 1925. — 126 с.
6. Кравець В. П. Історія класичної зарубіжної педагогіки та шкільництва: Навч. посібник для студентів пед. навч. закладів. — Тернопіль, 1996. — 436 с.
7. Локшина О., Ткаченко Ю. Підходи до реформування середньої освіти у Великій Британії // Освіта і управління. — 1999. — № 3. — С. 203–206.
8. Саймон Б. Общество и образование / Пер. с англ. — М.: Прогресс, 1989. — 200с.
9. Braves W. Education in comprehensive school. — L. and N. Y., 1995. — 75 p..

10. Gordon P., White J. Philosophers as educational reformers. The influence of idealism on British educational thought and practice. — London, Boston and Henley: Routledge and Kegan Paul, 1979. — 314 p.
11. Her Majesty's Inspectorate. Education for Adults: a review by HMI (London: HMSO), 1991. — 154 p.
12. Holmes B. Comparative Education: Some Consideration of Method. — London, 1981. — 134 p.
13. Loney M. Guidance in British schools. — N. Y.: Holt, Rinehart & Winston, 1998. — 275 p.
14. Lowe R. A. The philosophical bases of education. — Cambridge: University Press, 1970. — 77 p.
15. Wonzoon E. The Development of British education system after the Second World War. — London: Longman, 1995. — 270 p.

Анна РОМАНОВСЬКА-ТОЛОЧКО,
Мірослава МАРКС

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА КОНСУЛЬТАЦІЯ Й ОСВІТА БАТЬКІВ ЯК ЗАСІБ ПОДОЛАННЯ ТРУДНОЩІВ У ВИХОВНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ У ПОЛЬЩІ

Психолого-педагогічна консультація й освіта для батьків є потребою сучасного життя. Ця діяльність може вберегти багато осіб від виховних помилок і служити опорою у вирішенні проблемних ситуацій з дитиною. В процесі проведених досліджень отримано інформацію, яка стосується діяльності базових шкіл та психолого-педагогічних консультацій в царині організації освітніх занять для батьків і надання виховних консультацій, а також вивчення думки батьків про використання пропозицій цих осередків. Виявлено, що потреба батьків у знаннях і виховній допомозі є значною, але думка про можливість їх отримання — негативна. Досліджувані осередки можуть небагато запропонувати батькам у сфері психологічної освіти та консультацій.

У добу глибоких суспільно-економічних та політичних змін, у час постійного розвитку науки й техніки така важлива сфера людської діяльності, якою є виховання дитини, не може залишатися на узбіччі й тривати у незмінній традиційній формі, здалека від прогресу, що відбувається. Навчання батьків у галузі знань про розвиток і виховання дитини, пробудження їх педагогічного мислення, а також допомога й підтримка сім'ї у виховних труднощах є потребою сучасного життя.

Психологи й педагоги, вказуючи на існування зв'язку між відхиленнями у поведінці дитини й впливом середовища, яке є джерелом негативних емоційних подразників, що виникають із способу трактування дитини батьками, вважають, що допоміжним способом є навчити їх основних принципів виховної поведінки та пробудити педагогічне мислення. Низький рівень педагогічних знань, нерозуміння психіки дитини та незнання наслідків, які викликають різні форми поведінки дитини, причиняють багато виховних помилок, що призводять значною мірою до виникнення негативних емоційних станів і некорисних модифікацій поведінки дитини [3].

Відсутність повного усвідомлення завдань і виховної відповідальності, безпорадність і незнання батьків стосуються процесу виховання та їх ролі в цьому процесі, а низький рівень культури співжиття, що характеризує деякі сім'ї, є частою причиною дисонансу й конфліктів [4]. Мала обізнаність із законами розвитку дітей і молоді, нерозуміння їх потреб, автократія батьків, ігнорування думки підростаючих дітей, а також відсутність послідовності, надмірна поблажливість і звільнення від усіляких обов'язків — ось основні помилки, які допускаються в багатьох сім'ях. У результаті допущених батьками помилок порушується так звана виховна інтеракція, що спричиняє порушення перебігу й ефективності виховного впливу та появу й наростання труднощів у взаємних стосунках [1].

У зв'язку з цим необхідно розпочати певні дії профілактичного характеру, серед яких повинні бути допомога сім'ї шляхом підвищення її культури й психолого-педагогічних знань та розвиток сімейної консультації з метою допомогти сім'ї у подоланні виховних труднощів.

Необхідність підтримки сім'ї — це дуже помітна проблема, однак вона практично не відображена у повсякденному житті.

У Польщі немає інституції, яка б у широкому масштабі займалася сімейною консультацією та освітою батьків. Серед існуючих нині освітніх осередків консультаційно-освітні послуги надають школи, психолого-педагогічні консультації та соціально-терапевтичні центри.

Школи всіх рівнів зобов'язані забезпечити учням психолого-педагогічну допомогу, організацією якої повинен займатися шкільний педагог. До його обов'язків належить також

психологічна освіта для батьків у ситуації виховних проблем, спричинених дітьми. До завдань психолого-педагогічних консультацій належить і підтримка сім'ї шляхом популяризації знань на виховну тематику та надавання послуг у сфері сімейної консультації [2].

Метою проведених досліджень було здобути інформацію, що стосується проведення освітніх і консультативних дій для батьків у двох типах освітніх закладів: базових школах та психолого-педагогічних консультаціях.

Опитувальні дослідження проведено у 2005 р., застосовуючи техніку інтерв'ю та анкети. Досліджено 250 батьків (71% з них становили матері, 29% — батьки), 30 педагогів м. Вроцлава базових шкіл та працівників п'яти психолого-педагогічних консультацій. Підбір опитуваних осіб був випадковий.

Результати досліджень, проведених у психолого-педагогічних консультаціях, показують, що найбільше часу роботи тих осередків займає діагностична діяльність, хоча директори стверджують, що останнім часом намагаються обмежити діагнозу на користь терапевтичних занять. Терапія проводиться переважно для дітей, але охоплює невелику їх групу. Це діти, які раніше піддавалися психолого-педагогічним дослідженням і їм було рекомендовано терапевтичні заняття. Стосується це передусім дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, а терапія має корекційно-компенсаційний характер у разі порушених функцій або заспокійливий для дітей із підвищеною збудливістю та неврозами.

Іншою формою терапії, що має найбільші межі, є логопедична терапія. В консультаціях проводиться також психологічна і соціальна терапія для старших дітей і молоді, однак у ній бере участь небагато осіб. Ще менше бажаючих взяти участь у сімейній терапії, призначеній для дітей та їх батьків. Батьки, що відвідують консультацію, приходять сюди з дитиною, котра отримала направлення на дослідження. Дуже мало є осіб, які звертаються за консультацією чи допомогою з власної ініціативи, хоча, як стверджують директори, кількість ця з року в рік зростає.

У рамках профілактичної діяльності працівники консультації проводять психологічні майстер-класи для учнів та їх батьків. Їх також запрошують до шкіл на лекції, призначені для батьків. Однак ці зустрічі мають одинарний характер, адже одна консультація охоплює своєю дією всі освітньо-виховні осередки, які розташовані в мікрорайоні. Враховуючи дуже велику «територію» та значне навантаження діагностичною діяльністю, можливість дійти до батьків з метою підвищення їх педагогічної культури є надзвичайно малою. Отже, попри певні симптоми змін, які з'являються в роботі консультацій, надалі більшість часу призначається на діагностику, а небагато — на профілактику й виховну консультацію. В дуже обмеженому обсязі консультації займаються популяризацією педагогічних знань серед батьків.

Інформацію, що стосуються педагогічної освіти батьків, яка проводиться в школах, було отримано від шкільних педагогів. З неї відомо, що в усіх досліджуваних осередках проводиться освітня діяльність для батьків і відбувається вона в різних формах і з різною частотою. Підбір тем занять з батьками в одних школах є обов'язком директора школи і шкільного педагога, в інших бере участь уся педагогічна рада. Однак є і такі школи, де теми батьківських зборів підбирають індивідуально класні керівники. Вони також є особами, які головно займаються освітою батьків, бо відбувається вона, як правило, з нагоди класних зборів і набирає форми бесіди.

Можна стверджувати, що в школах ми маємо справу з дуже поширеним явищем знеохочення батьків, яке проявляється відсутністю зацікавлення і запереченням усіляких пропозицій школи. Батьки також рідко звертаються за допомогою у вирішенні виховних труднощів до шкільного педагога. Особи, що приходять до педагога за порадою, — це переважно батьки, котрих викликали до школи через дітей, які порушують поведінку в школі.

Педагоги визначають, що в середньому їх відвідує 10–15 осіб у місяць, з котрих тільки половина приходить з власної ініціативи і просить про допомогу у вирішенні виховної проблеми або про матеріальну допомогу. Вони також стверджують, що батьки проявляють невелике зацікавлення пропонованими для них школою формами педагогічної освіти.

Із вищесказаного могло би виникати, що батьки не відчувають потреби у збагаченні своїх виховних знань і не потребують поради й допомоги у вихованні дітей. Однак насправді це не так, про що свідчать дальші результати дослідження.

Більше половини опитаних батьків (53%) визнає, що частіше чи рідше відчуває безпорадність щодо поведінки дитини. Застосовувані ними виховні методи є малоефективними, а виховних

засобів з більшою ефективністю дії вони не знають. Також батьки дуже критично оцінюють свої виховні вміння. Кожен десятий вважає, що робить багато помилок, близько половини респондентів не впевнені у слушності своїх виховних дій і часто задумується, чи правильно чинять. Зате кожен третій з батьків не має сумніву щодо своїх виховних дій і стверджує, що правильно виховує свою дитину. Отже, понад 2/3 респондентів усвідомлює, що їм бракує виховних знань та вмінь.

Близько 3/4 батьків вважають, що для них повинні організовуватися заняття, завдяки яким вони могли би збагатити свої знання про розвиток і виховання дитини. Вони б охоче брали участь у таких заняттях, якщо б останні справджували їх очікування. Решта твердить, що педагогічна освіта їм не потрібна, або не мають думки про її придатність. До групи батьків, які відчувають потребу збагачення у цій галузі, належать, як правило, батьки, не впевнені у правильності своїх дій або ті, що оцінюють їх негативно. Але потребу в педагогічній освіті виражають також деякі з тих батьків, що переконані в слушності своїх виховних дій. Цей факт є несподіваним, але одночасно дуже позитивним. Він свідчить про те, що навіть ті з батьків, які вважають, що поступають з дитиною правильно, хочуть збагатити свої знання та виховні уміння. Однак, з іншого боку, в цій групі перебуває також найбільше батьків, які виступають проти або утримуються від прийняття однозначної позиції.

Батьки очікують проведення для них освітніх занять школою, але також називають будинки культури та клуби мікрорайонів. Для багатьох осіб важливим є, щоб зустрічі відбувалися в малих групах і приємній атмосфері. Категорично заперечують і виражають своє незадоволення формами педагогічної освіти, що пропонуються їм зараз у школах. Лекція у шкільній світлиці чи бесіда класного керівника не є тим, чого вони очікують. Батьки виражають свою потребу на такого виду освіту, а також у багатьох випадках очікують допомоги у вирішенні складних виховних ситуацій. Несподіваним є те, що так мало осіб користується індивідуальними консультаціями шкільного педагога, одним із головних завдань якого є проведення виховних консультацій. Заледве кожен шостий опитаний батько звернувся до шкільного педагога з проханням про виховну допомогу, причому половина з тих осіб зробила це тільки один раз, а решта — від 2 до 4 візитів. Батьків, які ніколи не користувалися порадою шкільного педагога, можна поділити на кілька груп з огляду на різнорідність причин. Одні стверджують, що не мали потреби просити про допомогу, бо дитина не завдає їм виховних труднощів. Інші вважають, що проблеми, які вони мають із дітьми, не виросли ще до таких розмірів, щоб було потрібне втручання когось ззовні. Частина батьків соромиться розмовляти з чужою особою про свої сімейні клопоти, а решта не вірить в компетенцію педагога й переконан, що він не може нічим допомогти.

У групі осіб, які відвідали консультацію, переважна більшість була там за викликом, з метою проведення діагностики дитини. Зате тільки 3% осіб прийшли в консультацію з власної ініціативи. Безумовно, є багато причин того, що батьки не користуються допомогою фахівців у вирішенні виховних проблем, але безперечно однією з них є відсутність інформації. Про це свідчать висловлювання батьків, з яких випливає, що для значної частини осіб психолого-педагогічна консультація — це зовсім невідома інституція.

Необхідність організації психолого-педагогічної освіти батьків була вже не раз аргументована. Однак форми, в яких вона зараз проводиться, «не складають іспиту», бо не заохочують батьків до розширення своїх знань, а навіть інколи відбивають бажання брати участь у пропонованій школою освіті. Батьки не люблять ані лекцій, ні бесід. Вони незадоволені, якщо продовжується час зборів через лекцію класного керівника, педагога чи іншої особи.

Збагачення наявних у батьків поточних педагогічних знань елементами наукових знань не може відбуватися з нагоди під час періодичних батьківських зборів, коли, застосовуючи своєрідний примус, батьків затримують, щоб вони вислухали кілька цікавих інформацій. Спорадичність зустрічей, випадковість тем і невідповідні методи подачі — це чергові риси, які характеризують сучасну діяльність шкіл, спрямовану, але, на жаль, тільки в своїх положеннях, на підвищення виховної свідомості батьків.

Критично належало би сказати і про виховні консультації. Відсутність відповідної інформації, обмежений доступ до фахівців, а також сором і небажання батьків просити про допомогу, коли «ще не є аж ТАК погано», спричиняє наростання виховних помилок, які порушують правильність сімейних стосунків і становлять серйозну загрозу для формування особистості дитини.

Автори, критикуючи сучасні способи збагачення психолого-педагогічних знань батьків та стан виховної консультації, усвідомлюють, що це дуже важкі й складні форми діяльності. Тут ми маємо справу з особами дорослими, котрі вже мають власний життєвий досвід, закріплені погляди, позиції й звички, які не раз треба би було коригувати, змінювати або формувати спочатку. Це вимагає відповідно підготованих педагогічних кадрів та постійного вдосконалення організаційних форм і застосування нових методів роботи з батьками.

Однак цю діяльність треба, безумовно, проводити, оскільки завдяки ній існує можливість застереження багатьох батьків від серйозних виховних помилок та їх часто далекосяжних наслідків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Dryll E. Interakcja wychowawcza. Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, 2001, Warszawa.
2. Romanowska-Tołłoczko A. Poradnictwo wychowawcze w dobie przemian edukacyjnych, [w]: Kształcenie i wychowanie w zreformowanej szkole, (red) J.Jonkisz, M.Lewandowski, AWF, 2001, Wrocław.
3. Rorbach A. Trudności wychowawcze, Życie Szkoły, 1994, nr 2.
4. Zmaczyńska-Witek B. Rozwiązywanie konfliktów między rodzicami a dziećmi, Zeszyty Naukowe, WSP, 1994, Opole.

Ірина ДАЦЕНКО

ПЕРЕДУМОВИ ВПРОВАДЖЕННЯ ПРЕДМЕТУ «ВИХОВАННЯ ДО ЖИТТЯ В СІМ'Ї» У НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ПОЛЬЩІ

У статті порушується питання про необхідне посилення ролі школи у проведенні статевого виховання і підготовці молоді до сімейного життя в школах Польщі. Проаналізовано зміни, які відбуваються у свідомості і сексуальній активності молодих людей, розкрито актуальні проблеми польських підлітків. Висунуто аргументи, що мотивують необхідність впровадження родинного виховання в навчальних закладах Польщі.

Як стверджують польські вчені, на початку XXI ст. з'явились певні причини, що змушують спрямувати діяльність навчальних закладів на виховання моральних цінностей. Необхідність виховання у галузі сексуальності виникає з деяких негативних, а навіть трагічних явищ, пов'язаних з цією сферою. Вони існують на різному рівні в усьому світі. До них передусім належать: хвороби, які переносяться статевим шляхом; вагітність підлітків; збільшення проценту розлучень.

Ці проблеми стосуються щоразу молодших вікових груп у зв'язку із заниженням віку початку сексуальної активності. На думку деяких вчених, запобігання цим проблемам може відбуватись у двох основних напрямках:

1) зміна поведінки, яка полягає в редукції ризикованої сексуальної поведінки (в дорослих це означає вірність одному партнеру або сексуальну витримку, в молоді — сексуальну витримку і пізнішу сексуальну ініціативу);

2) зміна поведінки, яка полягає в обмеженні шкідливої ризикованої поведінки (використання засобів контрацепції).

Незважаючи на різне становище молоді в світі, в сексуальному здоров'ї підлітків є багато спільних проблем. Із-за подібності проблем політика в цій сфері підходить країнам з різним соціальним і суспільним ладом. Актуальність статевого виховання підростаючого покоління в усіх країнах очевидна.

Мета статті — розглянути причини швидкого розвитку сексуальної освіти в Польщі, з'ясувати негативні фактори, що ведуть до деградації людської моралі, поширення хвороб, злочинності.

Останнім часом можна помітити справжній бум сексуальної освіти в Польщі: створення наукових осередків, які займаються сексуальним вихованням, велика кількість публікацій, програм телебачення, виступи в пресі, впровадження освітніх програм у навчальні плани шкіл, що призначені і для батьків. Причин такого швидкого розквіту сексуальної освіти є кілька: потреба обмеження збільшення вагітності серед підлітків, епідемія СНІДу і ранні сексуальні стосунки молоді. Треба сказати, що Польща була серед піонерів сучасної сексуальної освіти в Європі. Досягнення наукові та публіцистичні, освітні програми, навчання вчителів і молоді — все це заслуговує на найвище визнання. Багато польських експертів з питань сексуального виховання є відомими у світі, а їхні публікації видані багатьма мовами. Незважаючи на те, що Польща відіграє провідну роль у цьому напрямку, в країні існує чимало проблем.

Варто ознайомитись з деякими результатами досліджень, проведеними польськими вченими [1; 3; 6]:

– 70,6% жінок і 82,3% чоловіків стверджують, що в Польщі сексуальна освіта малодоступна;

– найбільше прихильників сексуальної освіти серед молоді, до 24 років життя — 84%, а також серед міського населення — 84%;

– на питання, чи потрібне в школі сексуальне виховання, ствердно відповіли 76% жінок і 79% чоловіків. Найбільше прихильників такої освіти серед молоді з вищою освітою;

– серед малолітніх матерів 2/3 показали незнання шляхів запобігання вагітності, а половина навіть не передбачала наслідків статевих стосунків.

Сексуальне виховання більшістю осіб помилково ототожнюється з сексуальною свідомістю або лише з контрацептивним інструктажем. Воно ж насамперед є навчальною системою, яка розглядає сексуальність людини в її біологічно-психічно-суспільно-етичному вимірі. Така система повинна бути пристосована до всіх фаз психосексуального розвитку, починаючи від дошкільного віку, і реалізовуватись спільно батьками, педагогами і службою здоров'я з урахуванням регіональних, національних, суспільних і релігійних різниць.

Як зазначає польська преса, учні шкіл понадгімназійних мають недостатні знання з профілактики СНІДу і шляхів зараження вірусом ВІЛ-інфекції. Найнижчий показник мають учні шкіл заводових – тільки кожен другий учень (56%) може правильно вказати два з трьох способів захисту перед зараженням СНІДом. Всі способи можуть перелічити 74% учнів технікумів, 76% учнів профільних ліцеїв і 81% учнів загальноосвітніх ліцеїв. Серед всіх опитаних 72% учнів правильно стверджують, що можна уникнути зараження СНІДом, якщо мати постійного незараженого партнера, 75% учнів відповідає, що можна уникнути зараження, якщо використовувати презерватив під час статевих стосунків, 74% впевнені, що можна уникнути зараження СНІДом, якщо користуватись стерильними шприцом і голкою.

Дослідження молоді проводилося в регіоні Балтійського моря 19 квітня — 13 вересня 2004 р у вигляді репрезентативного опитування 250 понадгімназійних шкіл серед учнів 2-го класу. Аналізуючи вражаючі результати досліджень, варто задуматись, чи школи беруть до уваги зростаючі показники зараження вірусом СНІДу, що з'являються останніми роками в Польщі в групі молодих осіб гетеро сексуальної орієнтації. Майже 30% молоді віком 17–19 років не знає шляхів зараження вірусом СНІДу. Це дуже великий відсоток, тоді як шкільна програма зобов'язує вивчати хвороби, що передаються статевим шляхом, у тому числі профілактику СНІДу.

Підтвердженням цього можуть бути факти, подані в таблиці, що визначають області з найбільшою кількістю заражених вірусом СНІДу, передані до Центрального реєстру в 198 —1994 рр.

Воєводство	Кількість заражених	Загальний %
Варшавське	585	17,8
Катовіцьке	412	12,6
Гданське	246	7,5
Єлєньогурське	171	5,2
Зєльоногурське	168	5,1
Вроцлавське	162	4,9
Бидговське	142	4,3
Лєгніцьке	133	4,1
Бялостоцьке	82	2,5
Валбжиське	81	2,5
Бєльське	79	2,4
Щецінське	63	1,9
Любельське	62	1,9
Сєдлєцьке	60	1,8
Торунське	60	1,8
Разом	**2506**	**76,3**
Решта воєводств	562	17,1
Відсутність адреси	216	6,6
Загалом	**3284**	**100%**

Як свідчать статистичні дані, від початку епідемії (1985 р.) до кінця вересня 2004 р. Польщі є 9002 заражених ВІЛ-інфекцією, з них 5115 — у зв'язку з вживанням наркотиків, 1473 — хворі на СНІД, 1710 хворих вже померло.

У книзі «Таємниця сексуальної ініціативи» професора А. Ячевського і доктора З. Іздебського [9] подаються дані, що середній вік сексуальної ініціативи чоловіків 18 років і 4 місяці, жінок — 19 років і 1 місяць, але це результати досліджень в групі між 15-им і 49-им роком життя (опитувалось 2743 особи). Нині підлітки понижують цю межу. Підтверджують це дослідження Світової Організації Здоров'я. Пересічний польський підліток розпочинає статеве життя між 18 і 19 роками життя (повнолітніми у Польщі вважають чоловіків у 21 рік, а жінок — у 18 років).

Польський підліток не має перешкод перед застосуванням презервативів, які є для нього ефективним, дешевим і легкодоступним засобом контрацепції, а також є джерелом, що зменшує ризик захворювання на СНІД. Про справи сексу він дізнається передусім від друзів, з книжок, журналів та фільмів і дуже рідко розмовляє про них з батьками.

Під час анкетування 15-річним учням було поставлено питання, чи вступали вони вже в статевий контакт. У 1999 р. «Так» відповіло 5% дівчат і 17% хлопців, а в 1998 р. — 23% дівчат і 38% хлопців. Така картина проявляється із ретельних, докладних досліджень над сексуальністю дітей і молоді, проведених у Польщі в 1990-х роках. Широко ця проблема висвітлена в працях А. Ячевського. Зібраний ним великий матеріал дозволяє прослідкувати зміни, що відбуваються у свідомості і сексуальній активності молодих людей.

Згідно з дослідженнями OBOP (Ośrodek Badania Opinii Publicznej — Осередок досліджень громадської думки), дещо пізніший (на кілька місяців) середній вік сексуальної ініціативи в селі, ніж у місті. Віруючі люди починають співжиття на 2 роки пізніше, ніж невіруючі (глибоко віруючі жінки, що регулярно ведуть статеве життя, — в 19,9 року; віруючі і ті, що нерегулярно вступають в статеві контакти — у 18,7 року; невіруючі — у 17,6 року). Серед чоловіків така картина: глибоко віруючі і практикуючі — в 19,8 року; віруючі і ті, що нерегулярно практикують — у 18 років; невіруючі — в 17,6 року. Вживання атрибутів дорослості (цигарки, горілка, наркотики) пришвидшує на рік-два передчасне статеве життя. Це стосується однаково як хлопців, так і дівчат. Дослідження показали також, що передчасно статеве життя починали ті, хто мав вдома кращу матеріальну ситуацію і більше грошей на власні витрати.

Злободенною сучасною проблемою Польщі залишається явище «діти вулиці» — бездоглядність, безпритульність підлітків. Бездоглядні (позбавлені належного нагляду з боку батьків та інших дорослих) діти і підлітки багато часу проводять в колі однолітків і старших учнів, швидше дорослішають і прагнуть поводитися відповідно. Це призводить до вдаваної незалежності, коли підліток потрапляє під згубний вплив. Особливо це стосується дітей із функціонально неспроможних (дисфункційних) сімей, вони найлегше піддаються небезпечній спокусі. Щороку в Польщі втікає з дому майже 10000 підлітків.

25 травня 2004 р. країни ЄС відзначали Міжнародний День загубленої дитини. У Польщі його організатором була Фундація ІТАКА, що провела акцію під гаслом «Не втікай». До причин, які призводять втечу дітей з дому, можна віднести такі:

– злість на батьків (коли підліток вважає, що його потреби є байдужими для батьків, самотність стає нестерпною);

– бажання відчути себе вільними і незалежними (коли батьки надзвичайно суворі, не рахуються з їх думкою, не допускають свободи слова);

– важкі матеріальні умови, психологічний тиск;

– виклик суспільству: «Зверніть на мене увагу» (коли в сім'ї матеріальне переважає над духовним, батьки купують любов дитини подарунками і грішми);

– синдром Яся-Мандрівника (цікавість, потреба в нових знайомствах);

– погані оцінки в школі і страх перед батьками.

На думку психотерапевтів, таким втечам дітей передує завжди якась форма втечі дорослих. Першими втікають батьки, вчителі, опікуни від щирих розмов, вирішення проблем, правдивих контактів і стосунків з дітьми. Це спочатку дорослі втікають від потреби встановлення зв'язків між підлітками та собою. Саме від них діти вчаться, що краще втекти від проблеми, ніж її вирішити.

На основі аналізу можна зробити висновок, що необхідне посилення ролі школи в проведенні статевого виховання і її діяльності в тісному контакті з сім'єю та іншими

суспільними організаціями. Вміло і тактовно організоване статеве виховання допоможе зберегти моральне і фізичне здоров'я молодого покоління.

Проблеми сучасного життя, гонитва за грошима чи добре оплачуваною роботою свідчать, що більшість часу батьки перебувають поза домом. Нудьга, нестача грошей на інші розваги є причиною того, що молоді люди більшість часу після уроків у школі проводять перед телевізором. На екрані одна реклама випереджає іншу. Герої з екрану інколи стають для них настільки близькими, що вони майже вважають їх своїми знайомими. В газетних кіосках вікна заставлені кольоровими журналами. Кінозірки говорять про легкий успіх, безболісний перехід від однієї любові до іншої. Молодь читає і дивиться це все з великою цікавістю і дивується, що життя є таким простим. Сімейні вихідні дні переповнені часом, який проводиться перед телевізором, з переглядом «чергової 158-ї серії телесеріалу» чи чергової телепрограми. Люди зовсім не спілкуються, не ходять на прогулянки, не помічають нікого навколо себе.

Помітним є швидкий розвиток комп'ютерної техніки. Щоразу більше сімей, окрім телевізора, прагне мати комп'ютер. Буває, що батьки купують своїй дитині комп'ютер, фінансують його підключення до Інтернету і на цьому закінчується їх турбота про неї. Але розвиток Інтернету несе за собою, крім прекрасних можливостей, дуже багато небезпеки. Батьки не усвідомлюють, що до рук їхньої дитини може потрапити ніким не контрольована інформація. А це означає, що ЗМІ можуть загрожувати реалізації виховної функції сім'ї; якщо вони нею не контрольовані, послаблюючи її зв'язки і навіть обмежуючи батьків у вихованні й опіці над дітьми.

Під впливом ЗМІ відбувається сьогодні зіткнення цінностей і антицінностей, культури і антикультури, цивілізації життя і цивілізації смерті. Їх програми насичені мішаниною правди і фальші, добра і зла, краси і відрази. Іоанн Павло II у виступі з нагоди 40-ї річниці Католицької унії італійської преси звернув увагу на факт, що «ЗМІ характеризує небезпечна тенденція до заміни виховних систем. ЗМІ, які донедавна вважались четвертою владою, ... стають сьогодні владою першою»[7].

Всі, здається, забувають, що найважливішим осередком, який виховує чергове покоління, формує нових людей, є родина, сім'я. Невипадково Іоанн Павло II відзначав: «Майбутнє людства іде через родину. Є воно невідворотне і непередбачене. Тому кожна людина доброї волі повинна бути причетна до справи порятунку і підтримки цінностей і вартостей родини» [7].

Таким чином, ЗМІ можуть мати як позитивні, так і негативні результати у впливі на психологічний, моральний і суспільний розвиток особистості та функціонування суспільств.

Важливий вплив на сім'ю має економічна ситуація. Почуття низького рівня життя в Польщі міцно вкорінене. Основний вплив на бідність мають індивідуальні життєві ситуації: багатодітність, забезпечення сім'ї житлом за наймом, пенсійний вік і низька пенсія, інвалідність, безробіття, низький дохід, що припадає на члена родини. Дуже часто убогі люди відкидається на другий план. Серед населення побутує думка, що все зло, загрози, небезпека народжуються серед бідних. Це неправда, хоча убозтво дуже часто штовхає членів сімей до злодійства, алкоголізму та інших шкідливих звичок. Бідні люди відкинені суспільством, в якому живуть, ще більше ізолюються від нього, живуть власними справами, думають часто тільки про те, як прожити черговий день. Діти з таких сімей також ізольовані від своїх ровесників. Часто в таких сім'ях відсутній контакт між дітьми та їх батьками. Отже, біда та убозтво є дуже болючими для дітей і їх батьків і становлять загрозу для правильного функціонування сім'ї, є чинником, який детермінує розвиток дитини.

Прогрес і розвиток техніки також несуть за собою безробіття і убозтво, що можуть бути як е багатих, так і в бідних країнах. Безробіття в Польщі відрізняється від безробіття в країнах Західної Європи. З'явилось воно після тривалої перерви в 1990 р. і було для більшості поляків явищем новим і чужим. До рис, які вирізняють безробіття в країні, належать: рідкісні прояви безробітних сімей, початок їх зубожіння від низького рівня доходів, відсутність системи індивідуальних страховок від безробіття, високий процент довготривалих безробітних і осіб, що не мали можливості отримати роботу, до яких належить також молодь, серед зареєстрованих на біржі праці. Проблема безробіття найбільше стосується молодих людей, 2/3 з яких у Польщі починає доросле життя без роботи. Безсумнівно, з одного боку, загроза безробіття примушує молодь шанувати працю, вчить дисциплінованості, однак, з другого боку. є однією з головних причин зростання злочинності, деградації молоді і загрози безпеці родини. Відсутність роботи і професійної активності сімей, передусім чоловіків. пробуджує глибоке відчуття власної безпорадності,

негативну оцінку своїх можливостей, переконання про невиконання обов'язків щодо сім'ї. Дуже часто наступним наслідком такої ситуації стає пияцтво і втрата сенсу життя.

Неповні сім'ї стали сьогодні постійним і характерним явищем у багатьох країнах, у тому числі в Польщі. У структурі сім'ї та в стосунках між особами протилежної статі вже тривалий час відбуваються зміни. Окремі вчені-соціологи заявляють, що це стається внаслідок способу життя, який обирають люди, живучи у суспільстві, де проходять економічні, культурні і соціальні переміни. Напружений ритм життя — головний чинник, що впливає на людей; зовнішній світ вдирається в їхні домівки, і час, який раніше вони проводили в колі сім'ї, тепер просиджують в Інтернеті, перед телевізором, біля телефону, в машині або марнують у щоденній метушні. Ще одним важливим чинником є економічний тиск. Сучасні вигоди дорого обходяться, тому більшість батьків працює. Життя в суспільстві, де можна поміняти роботу і місце проживання, призводить до того, що чимало членів сімей живуть і працюють далеко від родичів, а деколи навіть від шлюбного партнера і, таким чином, залишаються без підтримки.

Ситуацію інколи погіршує і поп-культура, оскільки вона часто применшує важливість таких інститутів, як шлюб і сім'я. Збільшення кількості неповних сімей є приводом для занепокоєння, оскільки батьки та їхні діти можуть страждати від емоційного тиску, економічних нестатків і соціальних проблем.

Отже, негативні тенденції у розвитку молоді свідчать про наявність глибоких протиріч у польському суспільстві, зумовлених існуючими соціально-економічними умовами. Виховання моральних стосунків серед молоді — це складний суперечливий процес, психолого-педагогічна суть якого зумовлюється нерівномірністю розвитку особистості, суперечністю формування особистісних цінностей і життєвої позиції, характером процесу виховання.

Разом із тим відомо, що виховання моральних стосунків молоді є педагогічно керованим процесом становлення, розвитку і якісного перетворення взаємних стосунків. Суть його в тому, що досвід моральних стосунків у суспільстві, норми суспільної моралі стають надбанням і перетворюються в моральні можливості кожного громадянина.

Від умов життя в суспільстві і виховання залежить, якими будуть взаємостосунки між чоловіком і жінкою. Взаємостосунки людей різної статі в цивілізованому суспільстві характеризуються рівноправністю між чоловіком і жінкою, що відображається в дружбі, взаєморозумінні, довір'ї, вірності, чуйності та увазі.

Названі негативні тенденції розвитку сучасної молоді свідчать про те, що процес виховання моральних стосунків передбачає не тільки формування позитивних моральних якостей, а й подолання негативних рис і недоліків у поведінці.

Важливим аргументом, мотивуючим необхідність родинного виховання, є той факт, що сьогодні діти виростають в зовсім іншому світі, в якому існують явища, що затримують натуральний психосексуальний розвиток дитини, а це не на її користь. До них належать:

1. Продовження періоду дозрівання і збільшення різниці часу між біологічним дозріванням і емоційним та духовним. Біологічна здатність до сексуального життя з'являється зараз набагато швидше, ніж можливість свідомої реалізації його в постійному шлюбному житті. Поширення сексуальної напруги повинно бути зупинене до того часу, поки воно не зможе бути реалізоване в шлюбі, щоб спонукало, а не відбивало бажання закладати сім'ю.

2. Криза сім'ї. Сучасна сім'я все частіше не дає дитині почуття безпеки, не заспокоює її «голоду» любові й тепла. Спостерігаються явища, що непокоять суспільство, — зміна структури сім'ї, послаблення зв'язків між дітьми і батьками, котрі вдаються до зловживань, які сприяють ізоляції (телебачення, комп'ютер, відео), нестабільність і загроза розриву сімейних зв'язків.

3. Відсутність зразків ідеальної сім'ї. Все важче стає дітям знайти зразок ідеальної сім'ї у своїх батьків, незадоволених життям, часто нереалізованих в суспільстві, без почуття сенсу життя.

4. Глобальна еротизація. Це одна з найбільш важливих причин, яка впливає на розвиток дитини у сфері сексуальній, окрім, без сумніву, позитивного аспекту сексуальної революції, чим є визнання статі людини за цінність і відверта розмова про сексуальність. Принесла вона появу експонування почуттєвої складової сексуальності. Проте сексуальність стала товаром, який підлягає правам комерції. Діти і молодь виховуються в світі, в якому не цінуються фільми і книжки без еротичних сцен, у світі, в якому реклами повні еротичних підтекстів, кіоски — молодіжної преси з еротикою, а інколи й порнографією. Діти знайомляться із сексуальними проблемами набагато раніше, ніж це

потрібно відповідно до їх розвитку. Зазвичай, ця проблема відірвана від контексту сім'ї, шлюбу і любові. Образ любові, висвітлений в ЗМІ, опирається на мізерних низькопробних знаннях та емоціях, яким бракує моральних норм. Це веде до дезінтеграції бачення людської статі дітьми. День за днем ЗМІ своїми сороміцьким натяками на секс підточують моральні підвалини особистості підлітка. У його вуха настирливо лізуть рок-пісні, що оспівують інтимні стосунки, у книгарні його чекає засилля популярних книжок з любовними історіями, в яких статеве життя оповите маревом фантазій, достатньо солодким, щоб викликати у нього бажання проковтнути це, неначе цукерку.

5. Криза духовних цінностей і розвиток гедоністичних та споживацьких. Світ, в якому живуть сучасні діти, нестабільний, аморальний і позбавлений духовності. Поняття моральності поволі зникає, розмиваються кордони між добром і злом. Багато молоді шукає забуття в алкоголі, наркотиках і випадкових сексуальних контактах. Молоді люди мають нині спотворене уявлення про людську сексуальність, а суспільство, в якому вони зростають, замість того, щоб допомагати в пізнанні сексуальної інтеграції, потупає дезінтегровано.

Таким чином, проаналізувавши ситуацію, що склалась у польському суспільстві, можемо зробити висновок: у такій ситуації мудре сексуальне виховання є необхідною допомогою молодій людині в процесі дозрівання і підготовки до дорослого життя.

На думку Г. Венглярчик, головною метою сексуального виховання є підготовка молодих людей до подружнього і родинного життя або до життя в стані целібату [8]. Щоб виконати це основне завдання, сексуальне виховання мусить реалізувати багато допоміжних, загальних завдань, до яких належать:

– формування позитивного погляду на людську сексуальність;
– допомога в усвідомленні власної статі і сексуальної ідентифікації;
– виховання вмінь відмежовуватись від загальної еротизації;
– виховання охорони власної інтимності і захисту перед сексуальним насильством;
– виховання почуттєвої зрілості;
– зв'язок еротизму та емоційності з духовністю, тобто виховання сексуальної інтеграції;
– виховання зрілої любові;
– виховання відповідального батьківства [8, 98].

Отже, в сучасному світі важливо, щоб освіта давала не тільки академічні знання, а й нові життєві стратегії, соціальну компетентність, що врешті-решт дозволить учням зробити оптимальний вибір життєвого шляху. Сучасна переорієнтація освіти на розвиток особистості передбачає багато напрямків реорганізації навчально-виховного процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Adamski franciszek, Miłość, małżeństwo, rodzina, Kraków 1988.
2. Braun-Gałkowska Maria, Psychologia domowa, Olsztyn 1990.
3. Cudak Henryk, Środowisko rodzinne a rezultaty pracy szkoły, Kielce 1991.
4. Fijałkowski Włodzimierz (red.), Miłość, prokreacja, odpowiedzialność, Łódź 1985.
5. Gruziak-Sobczyk Ewa, Alkohol a polska młodzież, Warszawa 1993.
6. Jarosz Maria, Bariery życiowe młodzieży, Warszawa 1986.
7. Jurczak Witalij, Małżeństwo i rodzina: geneza, sens i powołanie, Lwów 2003.
8. Węglarczyk Grażyna, Dojrzewanie, Wędrując ku dorosłości, pod red. Teresy Król, Kraków 2001.
9. Zbigniew Izdebski, Zachowania prozdrowotne i seksualne w aspekcie HIV/AIDS w Polsce, Warszawa 1997.

Галина ВОРОНКА

СОЦІАЛЬНО СПРЯМОВАНІ Й БІЗНЕС-ОРІЄНТОВАНІ ГЕНДЕРНІ КУРСИ ДЛЯ ЖІНОК ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ (АНАЛІЗ ДИДАКТИЧНИХ МАТЕРІАЛІВ)

У статті вміщено матеріали щодо структурної організації кваліфікаційного курсу «Професійний, управлінський розвиток жінок», пропонованого у відділі соціальних, медичних, педагогічних наук університету в Ольстері (Сполучене Королівство Великій Британії і Північної Ірландії). Розглянуто питання: структурні відношення, зміст навчальних курсів-елементів програми; застосування педагогічних технологій у процесі викладання програми.

Уміщено перелік характерних особливостей функціонування систем підвищення рівня кваліфікації, зміни кваліфікації жінок-спеціалістів у Великій Британії.

Питання соціальної педагогіки, процеси ініціації та імплементації інноваційних програм підвищення рівня кваліфікації, перекваліфікації громадян, здобуття громадянами базової вищої освіти, другої вищої освіти у системі післядипломної освіти — предмет досліджень, здійснених авторами науково-педагогічних публікацій:

— розгляд концептуальних принципів формування системи професійного навчання громадян (визначення трьох категорій принципів розвитку системи професійного навчання (СПН): загальнометодологічні (гуманізації, демократизації, неперервності, випереджувального розвитку), систематизації (цілісності, багаторівневості, доступності, доцільності), специфічні (соціальної зумовленості, варіативності, індивідуалізації, багатофункціональності); визначення функцій СПН: ціннісно-змістової, аналітико-прогностичної, організаційної, моніторингової; визначення змістових компонентів СПН: структурного, інформаційного, функціонального, технологічного, особистісного; визначення п'яти рівнів СПН: загальнодержавного, регіонального, галузевого, академічного, виробничого; ідентифікація процесів професійного навчання: а) як процесів первинної професійної підготовки, підвищення рівня кваліфікації та перекваліфікації; б) як процесів неперервного професійного, індивідуального навчання; ідентифікація аспектів функціонування системи післядипломного навчання: соціальний, економічний; ідентифікація адекватності функціонування СПН в Україні загальноєвропейським стандартам — диверсифікації, адаптивності, регіоналізації, стандартизації, інтеграції (професійних знань, виробничих умінь, результатів наукових досліджень), єдності (професійного навчання і етичного, екологічного виховання), структуризації (професійного навчання і економічних процесів) [1];

— здійснення аналізу професійної підготовки громадян у системі дистанційної освіти (у соціально-економічних умовах розвитку українського суспільства актуального значення набувають проблеми професійної підготовки та перепідготовки професійно та виробничо незайнятих громадян; відбувається актуалізація проблем трансформації змісту, форм організації, науково-методичного забезпечення професійної підготовки; організаційні форми здійснення професійного навчання: а) первинна професійна підготовка робітників (здобуття професійно-технічної освіти); б) перепідготовка робітників (професійно-технічне навчання робітників, які здобули базову професійну освіту); в) перепідготовка фахівців; г) підвищення рівня кваліфікації робітників, фахівців (спеціалістів із вищою освітою); д) стажування (підвищення рівня кваліфікації робітників, фахівців з метою асиміляції інноваційного вітчизняного, зарубіжного досвіду, набуття практичних умінь щодо виконання обов'язків на займаних посадах або на посадах, на які претендентів рекомендують); система дистанційної освіти (ДО) — підсистема у структурі СПН; в Україні реалізуються: Проект уряду України, Програма розвитку Організації Об'єднаних Націй (ПРООН), Міжнародної Організації Праці (МОП) щодо впровадження модульного варіанта СПН; у Кабінеті Міністрів України затверджено постанову «Про затвердження програми розвитку системи дистанційного навчання на 2004-2006 рр.» щодо забезпечення доступу громадян до освітніх ресурсів, створення умов для здійснення неперервного навчання; характеристики системи ДО — безперервності, демократизації, інтеграції, глобалізації; паритетність до стаціонарної, вечірньої, заочної, екстернатної форм навчання; інституції і заклади ДО в Україні: Український центр дистанційної освіти (УЦДО), Українська система дистанційного навчання (УСДН), Центр дистанційного навчання Світового банку, Інститут засобів навчання АПН України; міжнародні навчальні центри й організації ДО: Європейська асоціація дистанційної освіти (European Distance Education Network, EDEN), Європейська асоціація університетської неперервної освіти (European Universities Continuing Education Network, EUCEN), Європейська асоціація дистанційної освіти (European Association for Distance Learning, EADL), Європейський консорціум організацій (Prometeus), Американська асоціація дистанційного навчання (United States Distance Learning Association), Американський консорціум дистанційної освіти (American Distance Education Consortium); специфічні характеристики системи ДО — економічна ефективність, адаптивність, модульність, паралельність, інформаційно-технологічна диверсифікація (використання комплексу ІТ), соціальна рівність, інтернаціональність, якісні показники, інноваційна роль викладачів; ступенева структуризація у системі ДО — здобуття вищої професійної освіти, середньої спеціальної освіти, профперепідготовка і підвищення рівня кваліфікації; терміни реалізації освітніх програм — 2-3-тижневі, 5-6-річні; специфічний елемент системи ДО — інститут тьюторства (виконання тьюторами ролей викладачів, організаторів, консультантів, методистів; основні завдання тьюторів — сприяння розвитку автономної пізнавальної діяльності студентів, побудова

індивідуальних траєкторій навчальної діяльності, організація навчальної діяльності студентів у координації дій у групі менеджерів навчального процесу — адміністраторів, реєстраторів, методистів); зміст модульних курсів у системі ДО викладено із застосуванням принципів: науковості, системності, доступності, проблемності, практичної спрямованості, асинхронності, адаптивності, індивідуалізації; організація навчального процесу здійснюється у формах: лекцій, консультацій, практичних курсів, курсів стажування, самостійної роботи (СР); інноваційні форми організації навчального процесу у системі ДО: ігри, брейн-стормінги, лабораторні експерименти, моделювання ситуацій, проектування, відео-конференції, віртуальні екскурсії, кейс-навчання, Chat-форми (дискусії у віртуальному середовищі), використання електронної пошти, текстових, графічних, HTML-редакторів, інтерпретація гіпертекстів, графічних, аудіо- , відео матеріалів; фактори обмеження у реалізації курсів ДО — 15% складу громадян-претендентів здатні здійснювати навчальний процес у дистанційній формі внаслідок об'єктивних і суб'єктивних причин) [2];

— формулювання висновків щодо структурування навчальних, виховних, педагогічних процесів (здійснення цих процесів необхідно засновувати на ціннісно-орієнтаційних конструктах особистостей, з інкорпоруванням елементів гендерних відмінностей) [3];

— розгляд стратегічних принципів формування політики забезпечення зайнятістю громадян у європейських країнах (перелік стратегічних принципів: оптимізація стану «людських ресурсів», розвиток підприємництва, створення робочих місць, стимулювання адаптивного функціонування підприємств і адаптивної діяльності працівників, ліквідація бар'єрів і дискримінації на ринку ТР; формулювання принципів у соціальній політиці у 2004-2010 рр. у країнах ЄС: організація профілактичних заходів щодо втрати громадянами робочих місць, забезпечення цілковитої зайнятості, зростання продуктивності праці, застосування інноваційних виробничих технологій, ІТ, побудова системи неперервної професвіти, протидія дискримінації жінок, неповносправних осіб, оплачуваність праці, набуття нелегальними працівниками офіційного статусу, подолання регіональної диференціації у процесах забезпечення зайнятістю і оплати праці; Європейський суспільний фонд (ЄСФ) — центр координації соціальних ініціатив у країнах ЄС, напрями функціонування загальноєвропейського фонду: стимулювання профінтеграції тривало безробітних, протидія маргіналізації, суспільній ізоляції непрацевлаштованих, стимулювання працевлаштування жінок (первинне і вторинне — повернення до організацій працевлаштування), ліквідація диспропорцій, дискримінації у працевлаштуванні жінок у вертикальних і горизонтальних структурах на ринку ТР) [4].

Мета статті — здійснення аналізу дидактичних матеріалів щодо структурної організації курсу підвищення рівня кваліфікації — «Професійний, управлінський розвиток жінок», реалізованого у відділі соціальних, медичних, педагогічних наук університету в Ольстері (Сполучене Королівство Великої Британії і Північної Ірландії); розгляд питань: конструювання структурних відношень модульних елементів (структурний аналіз), формування змісту модульних курсів — навчальних елементів академічної програми (контекстуальний аналіз), застосування педагогічних технологій у процесі викладання програми (функціональний аналіз); визначення специфічних характеристик у функціонуванні системи підвищення рівня / зміни кваліфікації жінок-спеціалістів у Великобританії.

У системі неперервної професійної освіти у Великій Британії вивчення лекційних магістерських програм, здобуття магістерського ступеня, підвищення кваліфікаційного рівня вважають можливостями задоволення професійних потреб жінок, забезпечення їх права на освіту, збільшення заробітної плати, збалансування рівнів заробітної плати чоловіків і жінок, зменшення кількості непрацюючих (збільшення кількості частково або повністю професійно зайнятих) жінок, прискорення темпів соціального розвитку.

Характерні особливості стану розвитку системи післядипломної освіти у Великій Британії у гендерному аспекті: 1) спеціалізація вищих навчальних закладів у конструюванні, реалізації гендерних програм; 2) пропозиція лімітовано-оптимальної кількості гендерних програм; 3) пропозиція гендерних програм диференційованої професійної спеціалізації; 4) реалізація гендерних програм з метою працевлаштування учасників програм; 5) характеристики гендерних програм — інноваційність змісту, практична спрямованість навчального матеріалу; 6) особливості реалізації гендерних програм — інтеграція вищих навчальних закладів; кооперація академічних інституцій, урядових організацій.

У системі університетської освіти у Великый Британії пропонують гендерні або гендерно спрямовані програм: «Гендерні проблеми і освіта» (Ланкастерський ун-т; надання ступеня «Магістр гуманітарних наук») [7, 194], «Дослідження гендерних проблем, вивчення англійської мови» (Ланкастерський ун-т; надання ступеня «Магістр гуманітарних наук») [7, 139], «Соціальна робота» (ун-т графства Мідлсекс; розгляд питань: соціальні проблеми і соціальна політика, антидискримінаційна практика, законодавчі основи соціальної роботи, прикладна психологія; видача диплома II, надання ступеня «Магістр гуманітарних наук») [10, 242], «Соціальна робота» (ун-т у Кілі; видача диплома II, надання ступеня «Магістр гуманітарних наук» [6, 149], «Жінки і законодавство» (Вестмінстерський ун-т; надання ступенів «Магістр гуманітарних/юридичних наук») [20, 172], «Жіночі студії» (ун-т графства Кент; модульні курси: фемінізм і філософія; феміністична естетика; гендерність і антропологія; жінки і комп'ютерна справа; жінки і ринок трудових ресурсів; жінки, праця, розвиток; надання ступеня «Магістр гуманітарних наук») [17, 178], «Гендерні, жіночі студії» (ун-т у Бредфорді; програму пропонують з 2000р., щороку у новому форматі; надання ступеня «Магістр гуманітарних наук») [14, 121], «Права людини, громадянські права» (Лестерський ун-т; надання ступенів «Магістр юридичних/гуманітарних наук») [8, 112–113], «Гендерні , і міжнародні відносини» (ун-т у Брістолі; надання магістерського ступеня) [5, Y], «Релігія і гендерність» (ун-т у Брістолі; надання магістерського ступеня) [5, III], «Гендерність, культура і суспільство» (ун-т графства Ессекс; видача диплома II, надання ступеня «Магістр гуманітарних наук») [16, 5], «Права людини (міжнародне законодавство)» (ун-т графства Ессекс; надання ступеня «Магістр юридичних наук») [16, 4], «Права людини (теоретичні основи, практична реалізація)» (ун-т графства Ессекс; надання ступеня «Магістр гуманітарних наук») [16, 4], «Права людини» (ун-т графства Ессекс; надання ступенів «Магістр/доктор філософії») [16, 4], «Історія розвитку рас, класів і гендерні дослідження» (ун-т графства Ессекс; видача диплома II, надання ступенів «Магістр гуманітарних наук», «Доктор філософії») [16, 3], «Права людини» (ун-т графства Стаффордшир; надання ступеня «Магістр юридичних наук» [12, 146], «Феміністично-правознавчі студії» (ун-т графства Стаффордшир; надання ступеня «Магістр юридичних наук») [12, 146], «Жіночі студії» (ун-т у Лафборо; розгляд питань: психологія жінок, жінки і добробут; репрезентація жінок: гендерність і засоби масової інформації; рівні можливості; надання ступеня «Магістр гуманітарних наук») [9, 167], «Театр і репрезентація жінок» (ун-т у Лафборо; унікальна програма теоретично-практичного дослідження презентації жінок у специфічному театральному контексті; надання ступеня «Магістр гуманітарних наук») [9, 152], «Гендерні проблеми (економічний аспект)» (ун-т у Суонсі; розгляд питань: жінки в Уельсі; жіноча художня література; жінки і менеджмент; жіноча освіта; гендерність у процесі пізнання; надання ступеня «Магістр наук») [19, 56], «Права людини (основи законодавства)» (ун-т у Белфасті; регламентовані модульні курси: права людини: розвиток і сучасні стандарти; права людини: імплементація і екстенсифікація; факультативні модульні курси: урегулювання конфліктів; превентивність щодо конфліктів; протидія дискримінації I; протидія дискримінації II; надання ступеня «Магістр юридичних наук») [13, 118-119], «Гендерні дослідження (Близький Схід)» (ун-т у Даремі; надання ступеня «Магістр гуманітарних наук») [15, 113], «Рівність і дискримінація» (ун-т у Стретклайді; видача диплома II, надання ступеня «Магістр наук») [18, 64–65], «Урядова політика» (ун-т у Стретклайді; видача диплома II, надання ступеня «Магістр наук») [18, 25], «Політичні дослідження (гендерність і урядові інституції)» (Лестерський ун-т; надання ступеня «Магістр наук») [8, 169].

Специфічно-цільовий, спеціалізовано конструйований курс «Професійний і управлінський розвиток жінок» впроваджено у департаменті соціальних, медичних, педагогічних наук університету в Ольстері за підтримки (юридичної, фінансової) Європейського фонду зайнятості [11]. Курс реалізується у цілях підвищення рівня професійної кваліфікації жінок, які вже здобули вищу освіту, але втратили робочі місця. Мета у реалізації курсу — надання управлінської освіти, розвиток технічних умінь, необхідних у здійсненні управлінської діяльності. Початковий етап курсу — ідентифікація професійних потреб безробітних жінок, які прагнуть зайняти управлінські позиції. Термін реалізації курсу — 48–тижневий, вивчення курсу підтверджується видачею диплома про другу вищу освіту.

Усі навчальні курси програми — регламентовані, являють собою поєднання теоретичного викладу, розвитку практичних умінь. Практична частина курсу (навчальне працевлаштування в організації бізнесу) — можливість застосувати здобуті знання практично, розпочати кар'єру,

залишитись на посаді або зайняти вищу, більш оплачувану. Програма складається з 6-ти модульних курсів (нумерація курсів у текстовому викладі та нумерація курсів у структурній схемі — ідентичні):

I. «Персональний, професійний розвиток (самооцінка; самоменеджмент; професійна впевненість; уміння спілкуватись; вербальні та невербальні засоби спілкування; діяльність у колективі, вміння налагоджувати міжособистісні контакти; професійні цілі; професійне консультування; індивідуально орієнтоване виробниче консультування і трансферт умінь; управління мультикультурним виробничим колективом у змінному бізнес-середовищі; методи викладання, навчання: рольові ігри, презентації, діяльність у групі; оцінювання на основі: вивчення програмового матеріалу — 100%);

II. «Управління індивідуалами і організаціями» (виробнича поведінка і управлінська практика; розвиток адекватних управлінських умінь; методи викладання, навчання: лекційні, семінарські заняття; оцінювання на основі: вивчення програмового матеріалу — 25%, виконання практичних завдань — 25%, екзаменаційних відповідей — 50%);

III. «Використання комп'ютерної мережі, інформаційних технологій як управлінського інструментарію» (аналіз, дизайн, створення електронних сайтів; інформаційна репрезентація Інтернет-сторінок; оцінювання на основі: виконання практичних завдань — 100%);

IV. «Маркетингові дослідження і менеджмент» (написання плану управлінсько-маркетингової діяльності з урахуванням результатів програми маркетингових досліджень — 2000 слів; розвиток уміння аналізувати, критично характеризувати, зіставляти; оцінювання на основі: вивчення програмового матеріалу — 50%, екзаменаційних відповідей — 50%);

V. «Ділова французька мова і європейська перспектива» (вивчення французької мови у процесі вивчення документації в адміністративних інституціях у країнах ЄС; зростаючий вплив країн-членів ЄС у XXI ст.; розвиток аналітичних, усно-мовленнєвих умінь, необхідних у практиці організації бізнесу в європейському бізнес-середовищі; оцінювання на основі: вивчення програмового матеріалу — 100%);

VI. «Фінансовий менеджмент» (перелік навчальних питань у англомовному викладі у структурній схемі — ідентичний наступному: 1) сутність, процес здійснення бухобліку; 2) традиційна бухгалтерська звітність; 3) облік доходів; 4) облік прибутків, видатків; 5) балансовий звіт; 6) облік фінансових ресурсів; 7) програми Microsoft Excel, Sage Accounts; 8) нарахування інвестиційних прибутків; 9) порівняльний аналіз здійснення фінансових операцій; 10) аналіз затрат-прибутків; 11) аналіз інвестування фінансових ресурсів; 12) управлінський бухоблік; 13) ефективність капітальних інвестицій; оцінювання на основі: вивчення програмового матеріалу — 50%, екзаменаційних відповідей — 50%).

Практичний курс в організації бізнесу реалізується згідно з попередньою угодою з працедавцями, згідно з вимогами, визначеними працедавцями (виконання виробничих завдань, які інформаційно і за обсягом задовольняють усіх учасників програми — працедавців і працевлаштованих). Оцінювання тренувальної практичної діяльності відбувається у співвідношенні: подання письмового звіту (3000 слів) — 75%; урахування інформації, викладеної у звіті працедавця — 15%; презентація, аргументація тез виробничого звіту протягом посткурсового семінару — 10%. Практичний курс — центральний серед модульних елементів програми, інтегративний у поєднанні навчальних модулів, формуванні структури академічної програми.

Реалізація курсу — можливість для курсантів розвинути, застосувати пізнавальні, соціальні, афективні здібності, технічні уміння, на цій основі — розвинути почуття професійної впевненості, вміння визначати персональні цілі, здійснювати раціональний вибір, знаходити адекватні робочі місця, раціонально планувати розвиток кар'єри.

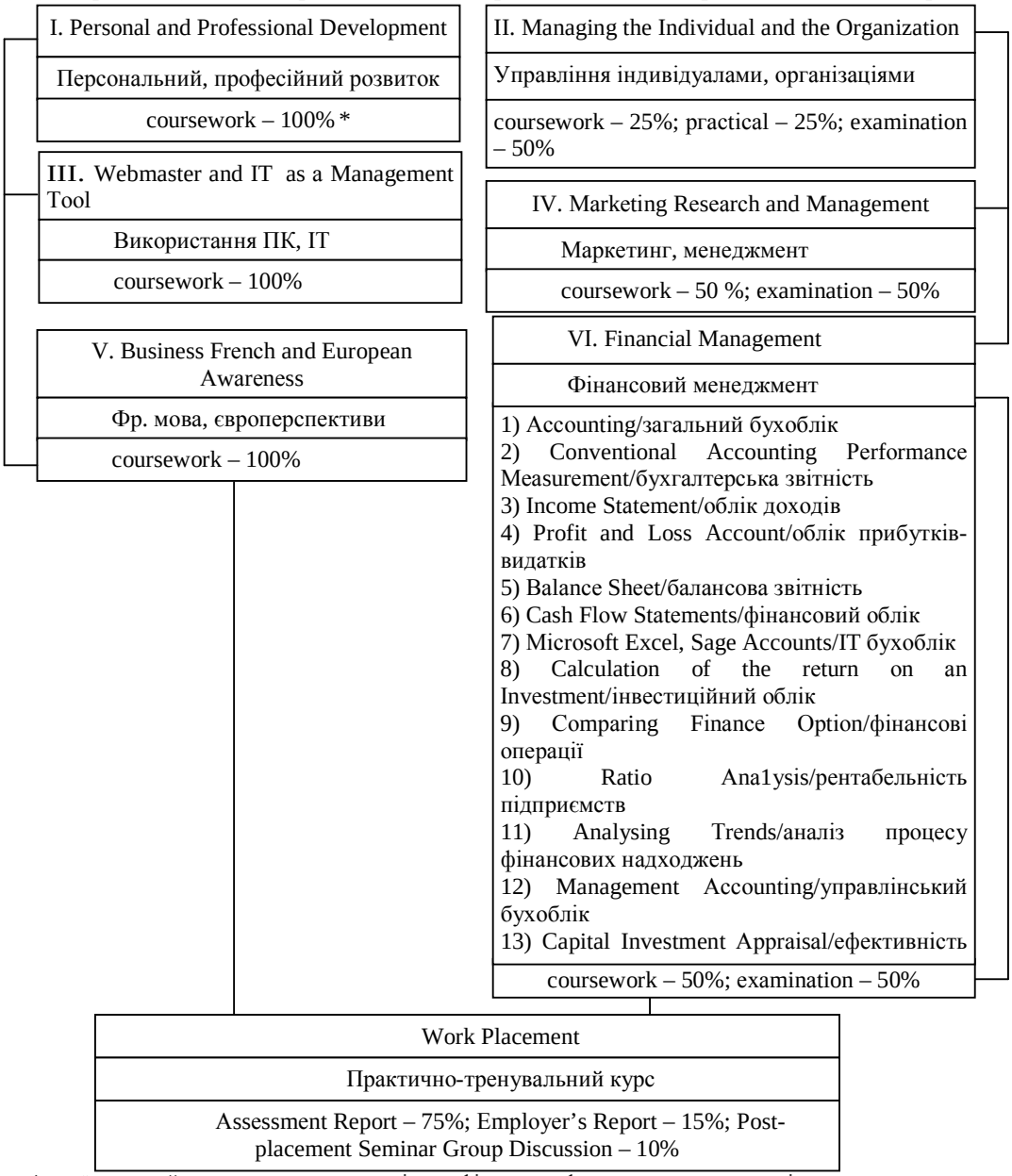
Учасникам програми надається право використання бібліотечних фондів університету, користування технічними засобами на території кампусу університету. Відділи професійного консультування, розвитку кар'єри — структурні підрозділи університету. Інформація щодо здійснення процесу неперервного професійного розвитку надається постійно, без обмежень.

Програма — транснаціональних характеристик, реалізується як спільноєвропейський проект, може бути модифікована в академічний варіант із здобуттям професійної кваліфікації європейських стандартів. У випадку реалізації програми колаборативно (у системі європейських університетів-партнерів), навчальні курси перерозподіляють: «Ділова французька мова, європейська перспектива» (реалізатори — французькі партнери), «Дизайн глобальної

комп'ютерної мережі» (реалізатори — датські тьютори), «Персональний, професійний розвиток» (реалізатори — викладачі університету в Ольстері).

Реалізація академічної програми супроводжується виконанням соціально-субсидійної — стипендіальне забезпечення, спеціальні виплати компенсації додаткових видатків (транспортні витрати, перебування дітей у дитсадках). Програма фінансується з європейських фондів, вивчення програми індивідуально не оплачується.

Структурна схема дипломно-кваліфікаційного курсу «Професійний управлінський розвиток жінок» (факультет соціальних, медичних, педагогічних наук університету в Ольстері) (Сполучене Королівство Великобританії і Північної Ірландії)



*україномовний виклад англомовного ідентифікування форм контролю академічного прогресу подано у тексті статті

Характеристики кваліфікаційного дипломного гендерного курсу — специфічні характеристики щодо офіційного статусу, інформаційного змісту, модульної структури, застосування педагогічних технологій:

1) надання статусу транснаціонального, спільноєвропейського; реалізується в умовах інформаційної підтримки Європейського фонду зайнятості, фінансується з європейських соціальних фондів; вивчення курсу полягає у здобутті професійної освіти згідно з європейськими стандартами, модульні елементи курсу — колаборaційно-ротаційні;

2) мета у реалізації курсу — а) надання управлінської освіти; б) розвиток технічних умінь; модульні елементи відповідно до ідентифікованої дидактичної мети – являють собою: а) розкриття змісту теоретичного матеріалу; б) формування практичних умінь;

3) структура курсу — симетрична: 3 (психологічний, лінгвістичний, ІТ-курси) + 3 (управлінські курси); початковий етап курсу — ідентифікаційний, основний — професійно формувальний; практична частина курсу (працевлаштування-тренинг) — центральна, інтегративна, елемент-домінування, збалансування;

4) вивчення програмового матеріалу — у формі рольових ігор, виконання практичних завдань (активні форми), протягом семінарських занять, презентацій матеріалів (групові форми); оцінювання знань, умінь відповідно до визначеної дидактичної мети — вивченого матеріалу: (а); виконаних завдань: (б); екзаменаційних відповідей: (а), (б), (а) + (б).

Перспективи подальших наукових досліджень полягатимуть у дослідженні принципів забезпечення ступеневості у формуванні змісту, конструюванні структури підготовчих (вступних, інтродуктивних, переддипломних) навчальних курсів; дипломних (рівень бакалаврату), післядипломних (рівень магістратури) академічних програм; кваліфікаційних, виробничо-професійних (постакадемічних) короткотермінових курсів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бідюк Н. Концептуальні підходи до формування системи професійного навчання безробітних // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. — 2005. — № 7. — С. 62–67.
2. Бідюк Н. Професійна підготовка безробітних у системі дистанційної освіти // Педагогіка і психологія професійної освіти — 2005. — № 1. — С.61–71.
3. Корнієнко І. Цінності та ціннісні орієнтації старшокласників: гендерний аспект // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2005. — № 1. — С. 147–157.
4. Мушинські А. Проблеми й ефекти європейського ринку праці // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. — 2005. — № 7. — С. 140–144.
5. Introduction to Bristol Postgraduate Study Prospectus 2000. The University of Bristol Information Office, 1999. XXIY p.
6. Keele University Postgraduate Prospectus 2000–2001. Keele University, 1999. 172 p.
7. Lancaster University Postgraduate Prospectus, Entry 2000/2001. Lancaster University, 1999. 204 p.
8. Leicester University Postgraduate Prospectus for 2000/2001 Entry. University of Leicester Higher Degrees Office, 1999. 204 p.
9. Loughborough University Postgraduate Prospectus 2000-2001. Loughborough University, 1999. 176 p.
10. Middlesex University Postgraduate Programmes 2000-2001. Middlesex University Marketing Services, 1999. 274 p.
11. PG Dip Professional and Management Development for Women. Faculty of Social and Health Sciences and Education University of Ulster. Communications Group (External Affairs), 2000. 4 p.
12. Staffordshire Postgraduate Prospectus 2000. Staffordshire University Student Recruitment Office and Design and Print Unit, 1999. 176 p.
13. The Queen’s University of Belfast Postgraduate Prospectus, Entry 2000. The Queen’s University Communications Office, 1999. 184 p.
14. University of Bradford Postgraduate Prospectus 2000/2001. Stott Brothers Ltd., Halifax, 1999. 156 p.
15. University of Durham Postgraduate Prospectus 2000 & 2001. University of Durham Corporate Communications, 1999. 164 p.
16. University of Essex Introduction to the Graduate School for 2000 Entry. University of Essex, 1999. 60p.
17. University of Kent at Canterbury Postgraduate Prospectus 2000. University of Kent, 1999. 192 p.
18. University of Strathclyde Postgraduate Prospectus, Entry 1999/2000. University of Strathclyde, External Affairs and Development Office, 1998. 128 p.
19. University of Wales Swansea Postgraduate Prospectus 1999/2000. University of Wales Swansea, 1999. 144 p.
20. University of Westminster Postgraduate and Professional Prospectus Full-Time and Part-Time for Entry 2000. University of Westminster Marketing and Development Office, 1999. 180 p.

Дмитро ЗАКАТНОВ

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МОЛОДІ У США

У статті проаналізовано досвід трудової та професійної підготовки учнівської молоді в США. Відзначено, що цей досвід може бути використаний для модернізації професійної підготовки учнів загальноосвітніх і професійно-технічних навчальних закладів в Україні.

Інтеграційні тенденції, які властиві сучасному етапу соціально-економічного розвитку України, помітно вплинули на систему вітчизняної освіти, зокрема обумовили необхідність модернізації трудової підготовки учнів. Проблема модернізації змісту, форм і методів трудової підготовки учнівської молоді є актуальною для багатьох країн світу. Разом з тим для її вирішення різними країнами використовуються теоретичні підходи і практичні заходи, які визначаються економічними та соціокультурними особливостями кожної з них.

Протиріччя між характерними для більшості економічно розвинутих країн кількісними та якісними змінами у структурі і формах зайнятості економічно активного населення, підвищенням вимог, що ставляться до рівня кваліфікації спеціалістів впровадженням нових інформаційних технологій у виробництво, посиленням ролі навчання упродовж всього життя тощо, з одного боку, і недостатня ефективність підготовки молодих людей до майбутньої трудової діяльності, відсутність у них навичок пристосовування до нових умов праці тощо, з іншого, актуалізують проблему розробки та впровадження інваріантних освітніх моделей забезпечення випереджаючого характеру допрофесійного і професійного навчання учнівської молоді. Для України зазначена проблема набуває особливого значення, оскільки вона пов'язана з об'єктивним протиріччям між потребою у піднесенні економіки і відсутністю достатньо добре підготовлених робітничих кадрів.

Проблеми підготовки молоді до майбутньої трудової діяльності завжди привертали увагу вчених. Основні теоретико-методологічні ідеї щодо форм трудової, політехнічної підготовки учнівської молоді, її змісту та методів розроблялися П. Атутовим, С. Батишевим, Ю. Васильевим, В. Поляковим, Г. Терещуком та іншими дослідниками. В роботах А. Деркача, Є. Клімова, М. Скаткіна, Е. Фарапонової, Д. Фельдштейна, В. Чебишевої та інших дослідників розкрито організаційно-педагогічні основи трудової, допрофесійної та професійної підготовки учнівської молоді, виявлено операціональні й особистісні компоненти готовності до праці, психолого-педагогічні умови її формування. Проблеми професійного самовизначення молоді і підготовки випускників шкіл до праці аналізувалися Є. Павлютенковим, М. Пряжниковим, Б. Федоришиним, С. Чистяковою, І. Чечель і ін. Сучасні проблеми професійної освіти в Україні та шляхи її модернізації розкриті в роботах А. Гуржія, В. Зайчука, Р. Гуревича, Н. Ничкало, М. Шкіля та інших дослідників. Методологія порівняльно-педагогічних досліджень і аналіз освітніх систем різних країн подана в дослідженнях В. Борісенкова, Б. Гершунського, Б. Корнетова, З. Малькової, М. Никандрова. Проте комплекс проблем, пов'язаних з модернізацією змісту, форм і методів підготовки учнівської молоді до професійної праці з урахуванням досвіду економічно розвинутих країн, у вітчизняній педагогіці висвітлено недостатньо.

Метою статті є аналіз досвіду трудової та професійної підготовки учнівської молоді в США як потенціального ресурсу для модернізації професійної та підготовки учнів загальноосвітніх і професійно-технічних навчальних закладів в Україні.

Сучасний етап розвитку трудової та професійної підготовки учнівської молоді у США значною мірою був ініційований доповіддю Національної комісії з вдосконалення освіти «Нація у небезпеці» (1983 р.). Згідно з цим документом модернізація системи освіти, зокрема системи допрофесійної та професійної підготовки молоді, розглядалася як один із засобів забезпечення національної безпеки країни. Основні напрямки реформування системи підготовки молоді до професійної праці було визначено прийнятим у 1983 р. Федеральним законом про професійну освіту, які уточнювалися та розширювалися у поправках до нього. Зазначений законодавчий акт мав за мету модернізацію академічної, допрофесійної і професійно-технічної підготовки учнівської молоді. Програми допрофесійного та професійного навчання, розроблені в рамках виконання цього закону, підлягають щорічному моніторингу, за результатами якого визначається можливість подальшого їх фінансування з федерального або регіональних бюджетів. Законом також

передбачено широке залучення батьків учнів, викладачів, представників громадськості, роботодавців і профспілкових організацій до розроблення, реалізації й оцінювання програм допрофесійної та професійної підготовки молоді. При цьому пріоритет надається підготовці молоді до роботи в сфері високих технологій, передусім телекомунікаційних [2].

Характерною особливістю допрофесійної та професійно-технічної підготовки учнівської молоді в США є їх орієнтація на реалізацію компетентісного підходу. Це обумовлюється тим, що в сучасних соціально-професійних умовах все більш актуальною стає не освіченість як така, а здатність спеціаліста реалізовувати її в конкретній практичній діяльності. Поняття «компетентність» сформувалось в умовах становлення на Заході нового підходу до підготовки трудових ресурсів, становлення якого було обумовлено потребою в адаптації працівників до інтенсивних змін виробничих технологій і вимог до фахівців. За такого підходу компетентність характеризується як загальна, заснована на знаннях, цінностях, здібностях здатність особистості, що проявляється і формується в діяльності та дозволяє людині не лише встановити зв'язок між знаннями та конкретною практичною проблемою, а й розробити процедуру (систему дій) для успішного її вирішення [4].

Характерною рисою системи підготовки робітничих кадрів в США є здійснення допрофесійної і професійної підготовки школярів у період навчання в старших класах у рамках профільного навчання. Впродовж 2–3 років навчання у старших класах учні можуть обрати один з трьох видів навчальних програм (профілів): програми професійного напрямку, оволодіння якими дає підготовку за певною професією, програми загального і програми академічного напряму, які орієнтовані на учнів, особливо за умови вибору академічного профілю, що планують продовжити навчання у вищій школі [3].

Якщо аналізувати допрофесійну та професійну підготовку учнівської молоді в школі, то варто зазначити, що співвідношення між профілями навчання, як з точки зору кількості школярів, що їх обирає, так і з позиції рівня підготовки, що надається, останніми роками помітно змінилося. Починаючи з середини 1980-х рр. все більша кількість учнів старших класів стала обирати загальноосвітній або академічний профілі. Тому нині у США реалізується заходи, спрямовані на підвищення привабливості професійно-технічної освіти, в тому числі під час навчання у школі. Це передусім впровадження альтернативних програм професійної підготовки, розширення психолого-консультативної підтримки процесу вибору молодою людиною майбутньої професії та побудови професійної кар'єри, впровадження економічної підготовки і навчання основам підприємництва в школах, підготовка школярів до достатньо складних професій тощо [9].

Навчання старшокласників за програмами допрофесійної та професійної підготовки здійснюється або в школах, або в об'єднаних окружних центрах кар'єри, або професійно-технічних центрах, в яких школярі навчаються один-два дні в тиждень. Такі центри є аналогами вітчизняних міжшкільних навчально-виробничих комбінатів. Однак в Україні впродовж останніх п'ятнадцяти років їх чисельність зменшилась більш ніж на 40%, тоді як у США їх чисельність зростає. Зазначимо, що деякі програми профільної підготовки старшокласників призначені лише для реалізації принципу профілізації навчання, тоді як навчання за іншими інших передбачає отримання учнями професійної кваліфікації. Відносно новою формою допрофесійної та професійної підготовки школярів є професійні академії, які здійснюють навчання в широкій галузі (наприклад, медичні професії), а не підготовку до певної професії (наприклад, медична сестра). Такі академії тісно пов'язані з місцевими підприємствами, які надають робочі місця для учнів, вкладають певні інвестиції в їх професійну підготовку тощо [4]. Зробити учням старших класів обґрунтований вибір щодо майбутнього професійного шляху допомагають фахівці центрів кар'єри, які функціонують у кожному загальноосвітньому навчальному закладі.

Наступною складовою державного сектора підготовки кваліфікованих працівників є регіональні, технічні і молодіжні коледжі. Вони, як правило, передбачають навчання впродовж одного або двох років і надають як професійну освіту для подальшої праці, так і загальноосвітню підготовку для подальшого навчання в системі вищої освіти. Для підвищення привабливості цього напрямку освіти молоді уряд розробляє та реалізує певні заходи. Так, наприклад, наприкінці 1990-х рр. президент Б. Клінтон запропонував як національну мету впровадження дворічної професійної освіти для всіх випускників середньої школи, але ця пропозиція не була реалізована.

Деякі програми професійної підготовки молоді є так званими альтернативними. Це, по-перше, інтегрована програма технічної підготовки учнів, впровадження якої було започатковано на початку 1990-х рр. Національним центром досліджень професійної освіти. Технічна підготовка молоді є формою навчання, що базується на засадах компетентнісного підходу і є інтеграцією шкільного та післяшкільного навчання за академічними й початковими професійними програмами. За результатами такої підготовки учні одержують і загальноосвітню, а і професійну підготовку [7]. Фактичний розвиток програми почався в 1991 р., а нині існує як федеральна мережа проектів технічної підготовки молоді, так і відповідних програм на рівні штатів. Основною метою програми є надання додаткових можливостей поглибленій підготовці для молоді, яка планує працювати у високотехнологічних професійних галузях, які ставлять особливо високі вимоги до кваліфікації робітників. Програма призначена передусім для старшокласників і студентів коледжів.

Інтегрована технічна освіта передбачає вирішення трьох основних проблем. По-перше, це підготовка старшокласників до навчання у коледжі, що передбачає отримання відповідних академічних знань. По-друге, це підготовка до вибору і реалізації професійної кар'єри, в якій робиться наголос на оволодіння ключовими компетентностями і базовими навичками. По-третє, це власне технічна підготовка учнівської молоді. Реалізація програми починається у старших класах середньої школи і продовжується не менше двох років паралельно з постшкільною освітою. За результатами навчання видається диплом, «відповідний мінімально достатнім вимогам» щодо роботи в певній професійній галузі.

До категорії альтернативних програм, відноситься також проект під умовною назвою «Два плюс два плюс два», яку розпочали впроваджувати у деяких штатах наприкінці 1990-х рр. і який є важливим з погляду організації спадкоємності і безперервності східчастої підготовки фахівців різного рівня [6]. Програма спрямована на пошук додаткових шляхів забезпечення молоді варіантами включення в систему зайнятості і безперервної освіти, з цією метою розроблена особлива система взаємозв'язку освітніх установ різного рівня, завдяки якому на основі наступності здійснюється підготовка молоді за перспективними професіями.

На основі угод між середніми загальноосвітніми школами, технічними або регіональними коледжами, вищими навчальними закладами розроблені наскрізні програми навчання. Навчаючись в середній загальноосвітній школі, учень має можливість паралельно отримати початкову професійну освіту за напрямами, що відповідають спеціалізації технічних коледжів. За два останні роки навчання старшокласник набирає певну кількість залікових одиниць (кредитів) з дисциплін, які зараховуються для отримання асоціативного ступеня за відповідним фахом після закінчення середньої школи, якщо він продовжує навчання в технічному коледжі. Після закінчення середньої школи учень одержує стандартний диплом про середню освіту і професійну підготовку, яка дозволяє почати роботу на виробництві. На цьому ступені учень не одержує сертифіката про кваліфікацію, але виграє з погляду економії часу і засобів на подальше навчання. Крім того, він отримує додаткову можливість на отримання місця роботи у разі неможливості продовження навчання відразу після закінчення школи. Другий етап програми пов'язаний з продовженням навчання в обраній професійній галузі безпосередньо в технічному або регіональному коледжі. В рамках дворічної програми студенту надається можливість отримати асоціативний ступінь за обраною спеціальністю, яка відповідає кваліфікації техніка. Паралельно студент має нагоду набирати залікові одиниці з відповідних дисциплін, що вивчаються на більш високому ступені підготовки за певним професійним напрямком в університеті. Технічний коледж має договірні відносини з університетами, згідно з якими у разі успішного навчання в коледжі впродовж двох років за програмами університету і складання необхідної кількості заліків студенти приймаються на третій курс ВНЗ і їм потрібні лише два роки для отримання ступеня бакалавра [5]. В умовах пошуку нових моделей безперервної професійної освіти в Україні така модель професійної підготовки має значний потенціал застосовування.

Виробниче учнівство в США займає відносно незначне місце в системі підготовки молоді до професійної діяльності. Разом з тим результати дослідження практичної реалізації підготовки молоді до зайнятості свідчить, що в США така форма професійної підготовки як учнівство безпосередньо на робочому місці набуває все більшого поширення. Американські аналітики високо оцінюють досвід Німеччини і країн Скандинавії, де «створена системи

соціальної, освітньої і трудової підтримки, які готують молодь до вступу до дорослого життя; з'єднане зусилля соціальних партнерів для інвестування значних фінансових і людських ресурсів для підготовки випускників середніх шкіл до зайнятості» [3]. Певні заходи, пов'язані з розвитком молодіжного учнівства, здійснюються в рамках реалізації положень Акту «Школа — роботі», прийнятого в 1994 р.

Одним з важливих елементів допрофесійної та професійної підготовки учнівської молоді в США є психолого-педагогічне забезпечення процесу вибору молодою людиною майбутньої професії та її подальшої професійної адаптації. Ця робота ведеться в рамках так званого консультування для кар'єри. Останнє становить систему психолого-педагогічних процедур і послуг, розроблених для допомоги індивіду в розумінні самого себе і плануванні дій на основі цього саморозуміння, в розумінні своїх можливостей в світі професійної праці, освіти і вільного часу тощо.

Зазначимо, що профорієнтаційна робота, яка є системоутворюючим фактором консультування для кар'єри, розглядається у США як необхідна складова допрофесійної і професійно-технічної підготовки молоді. Ще у 1917 р. в країні був прийнятий закон, який передбачав асигнування на профорієнтацію та професійне навчання школярів, а також підготовку вчителів для проведення цієї роботи. Створений у 1918 р. Комітет з професійної орієнтації мав за мету надавати учням допомогу у виборі професії і підготовці до неї, а також у визначенні свого місця у житті. В післявоєнний період було прийнято чимало законодавчих актів, спрямованих на вдосконалення діяльності школи з питань профорієнтації та допрофесійної професійної підготовки учнівської молоді. Так наприклад, у 1963 р. був прийнятий закон „Про професійну освіту", який передбачав проведення конкретних заходів для підвищення рівня професійної орієнтації і професійного навчання школярів. У цьому законі профорієнтаційна робота розглядалась як найважливіший засіб регулювання і правильного розподілу робочої сили. В 1968 р. у цей законодавчий акт були внесені суттєві зміни, які зокрема передбачали перебудову системи професійно-технічної освіти відповідно до вимог швидкозмінного виробництва і докорінне покращення роботи з профорієнтації. Особливо відзначалась необхідність розробки державних планів профорієнтації молоді і проведення їх в загальнонаціональному масштабі.

Освітній політиці США з 1970-х років властиве впровадження та розвиток концепції освіти в галузі кар'єри. Необхідність створення цієї концепції була обумовлена значним зростанням безробіття, передусім серед молоді. Держава та система освіти разом шукали вихід з цієї ситуації, тому така концепція знайшла втілення і на законодавчому рівні, і на рівні федеральної політики, і на рівні оновлення змісту освіти. Під оновленням змісту освіти розумівся процес впровадження до змісту загальноосвітньої підготовки концепції розвитку кар'єри, за допомогою якої будь-які академічні знання повинні співвідноситися зі світом праці або з процесом самореалізації та самодослідження [1].

Одним з важливих кроків для встановлення взаємозв'язку між системою освіти та світом професійної праці стало прийняття у 1994 р. конгресом США Акту „Школа — роботі", метою якого було покращення підготовки учнівської молоді до майбутньої професійної діяльності. Найбільш вагомим наслідком прийняття цього закону стало перенесення акцента з формального професійного навчання (формування професійних навичок у межах класно-урочної системи та занять в навчально-виробничих майстернях) на початкову базову професійну підготовку, яка включає й академічні вміння. Акцент робиться на формування загальнопрофесійних навичок та вмінь на робочому місці, в умовах реального виробництва, що дозволяє полегшити перехід від школи до світу праці.

Сказане вище дозволяє зробити висновки, що для організаційно-педагогічних моделей допрофесійної і професійно-технічної підготовки учнівської молоді в США характерними рисами є: ступеневий характер підготовки і варіативність переходу від однієї форми навчання до іншої, включаючи вступ до ВНЗ; посилення ролі виробничих форм навчання школярів і зв'язку шкільного навчання з практикою; своєчасне реагування системи освіти на зміни в структурі і характері ринку праці; використання у допрофесійній та професійно-технічній підготовці молоді компетентнісного підходу; психолого-педагогічна підтримка процесу вибору молодою людиною майбутньої професії у контексті вирішення більш широкою проблеми підготовки до вибору професійної кар'єри тощо. Теоретичний і практичний досвід допрофесійної і професійно-технічної підготовки учнівської молоді в США може бути

використаним, за умови його адаптації до соціокультурних та соціально-економічних особливостей України, для модернізації вітчизняної системи трудової підготовки молоді.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алибекова Г. З. Ориентация и отбор школьников на педагогические профессии в США. — М.: МГЗПИ, 1991. — 48 с.
2. Альтбах Ф. Дж. Нация в опасности: К вопросу о реформе образования в США // Перспективы. — 1987. — № 3. — С. 13–15.
3. Балашов Ю. К., Рыжов В.А. Профессиональная подготовка кадров в условиях капитализма. — М.: Высшая школа, 1987. — 176 с.
4. Вульфсон Б. Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века. — М: УРАО, 1999. — 208 с.
5. Зеер Э. Ф., Романцев Г. М. Личностно ориентированное профессиональное образование // Педагогика. — 2002. — № 3.— С. 16–21.
6. Олейникова О. Н. Многоуровневые учебные заведения профессионального образования за рубежом. — М.: Центр изучения проблем профессионального образования, 2001. — 46 с.
7. Реформы образования в современном мире: Глобальные и региональные тенденции. — М.: Изд-во Рос. открытого ун-та, 1995. — 272 с.
8. Профессиональное образование в XXI веке. — М.: ЦИСН, 2000. — 84 с.
9. Law C. J. Tech Prep Education: A total quality approach. — Lancaster, PN: Technomic Publishing Company, Inc., 1994. — 241 p.
10. Vocational education in the United States: toward the year 2000. Statistical Analysis Report. — Washington D.C.: National Center for Education Statistics. US Department of Education. Office of Educational Research and Improvement, 2000. — 190 p.

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

Оксана ПИЛИЩУК

КРЕАТИВНІСТЬ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті проведено огляд психолого-педагогічних досліджень, у яких висвітлюються поняття творчості (креативності) та творчих здібностей, проаналізовано погляди різних дослідників на проблему творчості.

Кінець XX початок XXI століття в українському суспільстві характеризується змінами, які докорінно переінакшили усі сфери життя людини — демографічну, економічну, етнополітичну. Суспільству, що тільки-но почало розвиватися, стали потрібні освічені люди, які можуть самостійно приймати виважені рішення, здатні співпрацювати, люди, які вирізняються серед інших мобільністю, динамізмом, конструктивністю, відповідальністю за долю країни і яким небайдуже її соціально-економічне процвітання. Саме тому гуманістичний характер освіти, пріоритет загальнолюдських цінностей, життя і здоров'я людини, вільного розвитку особистості проголошуються принципами державної політики в освітній сфері. Усе це підносить значення процесів виховання та розвитку творчих здібностей на вищий рівень.

Важливого значення набуває інноваційна діяльність в освітній сфері, яка забезпечує виконання зазначених орієнтирів. Заклади нового типу (як інноваційні загальноосвітні структури) орієнтуються на навчання та виховання освіченої та інтелігентної особистості, яка здатна творчо підходити до виконання поставлених завдань у різних сферах діяльності.

Сьогодні поставлено завдання виходу вітчизняної освіти на світовий рівень. Тому актуальною стала розробка педагогічних проектів, пов'язаних передусім з реформуванням шкіл, з потребами сучасного ринку праці, міжнародними вимогами до компетентності як до якісного результату навчальних закладів.

Інноваційні навчальні структури організовують навчальну діяльність у відповідності до інтересів, нахилів та здібностей своїх вихованців. У сучасних умовах розвитку суспільства випускникам таких закладів потрібно проявляти не лише високий рівень засвоєння знань, але й уміння спілкуватися, чітко й переконливо висловлювати свої думки. Саме тому розвиток і становлення творчої особистості набуває особливого значення у школах-гімназіях та ліцеях. А розвиток мовленнєвої творчості є одним із важливих завдань сучасного інноваційного навчального закладу, який готує майбутню еліту країни.

Оскільки предметом нашого наукового дослідження є мовленнєва творчість учнів, необхідно з'ясувати, як висвітлюються поняття творчості (креативності) та творчих здібностей у психолого-педагогічній літературі. Отже, **метою нашого наукового повідомлення** є огляд психолого-педагогічних досліджень із зазначеного питання.

Вважаємо, що вислітлення поставленого завдання варто почати зі з'ясування етимології слова «творчість». У статті «Великого тлумачного словника сучасної української мови» подається таке визначення: «Творчість — це діяльність людини, спрямована на створення духовних та матеріальних цінностей» [2, 1435].

У філософському словнику знаходимо схоже трактування: «творчество — процесс человеческой деятельности, создающий качественно новые материальные и духовные ценности» [12, 363]. Творчість становить здібність людини, яка виникла у процесі праці, із даного дійсністю матеріалу створювати нову реальність, яка б задовольнила багато потреб суспільства.

Питанням творчості цікавились ще древні філософи: Арістотель, Платон, Лукрецій, Сенека. А західні філософи у момент переходу від Ренесансу до доби Відродження дійшли до думки, що людина — це творча істота, здатна змінювати світ і спостерігати над собою. Значними працями, що висвітлюють проблеми творчості, стали роботи німецьких філософів XIX століття Г. Гегеля і

Ф. Шеллінга. Гегель визначає творчість як індивідуальні зусилля людей, але все, що вони роблять — це здійснення цілей світового духа, який незримо керує історією. Шеллінг визначає, що художня творчість заснована на противагу діяльності і розмежовує поняття діяльності та творчості. Він підкреслює, що творець, створюючи витвір, іде за покликом своєї природи.

Західний учений XIX–XX століття А. Тойнбі визначає людину як ту саму істоту, яка несе в собі «божественне» творче начало. А перетворення «внутрішнього творчого імпульсу» в постійний стимул допомагає реалізувати потенційно можливі творчі варіації.

Найбільше досліджень проблеми творчості представлено у роботах психологів. Учені намагаються з'ясувати «механізм» творчості, навчитися керувати творчим процесом.

За визначенням психологічного словника, творчість – продуктивна форма активності та самостійності людини. Її результатами є наукові відкриття, винаходи, створення нових музичних та художніх творів.

У психологічній літературі представлені різні погляди на творчість:

– Л. Виготський розглядав творчість як створення нового, С. Рубінштейн визначав творчість як діяльність, у процесі якої було створено щось нове, оригінальне, те, що потім ввійде в історію розвитку не тільки самого творця, але й науки та мистецтва.

– О. Брушлинський, О. Тихомиров у творчості виділяли відкриття незвіданого, створення нового, подолання стереотипів та шаблонів.

– Я. Пономарьов відзначав, що для особистості, яка прагне творити, характерна оригінальність, ініціативність, висока самоорганізація та надзвичайна працелюбність. Творча особистість задовільняється не стільки результатом, скільки самим процесом роботи.

Російський професор С. Грузенберг у своїй праці «Психологія творчості» відзначав, що творчість розкриває широкі перспективи для цінних спостережень, узагальнень та висновків у галузі гуманітарних наук та обіцяє висвітлити ряд важких та суперечливих питань у галузі літератури, порівняльного мовознавства, естетики, критики. Вивчаючи творчість і все, що з нею пов'язане, зазначав учений, ми зможемо краще розуміти себе. С. Грузенберг розглядав творчість як:

– сукупність гносеологічних процесів, так звану душевну діяльність, що зводиться до синтезу процесів мислення та логіки;

– сукупність релігійних вірувань та метафізичних уявлень, тобто як душевну діяльність, що зводиться до синтезу релігійно-метафізичного світовідчуття;

– сукупність явищ «внутрішнього світу» людини, які розкриваються в багатогранності її душевного досвіду;

– сукупність психологічних принципів, які зводяться до синтезу психологічних явищ;

– сукупність естетичних емоцій та процесів художнього мислення;

– сукупність уявлень та образів у мовленні.

Українські психологи кінця XIX– початку XX ст. здобули визнання у галузі психології творчості. У Харкові свого часу існувала глибока за своїм культурно-гуманістичним спрямуванням школа психології творчості, представлена такими славетними постатями, як О. Потебня та О. Веселовський, чиї ідеї були плідно розвинуті їхніми учнями та послідовниками — Д. Овсянико-Куликовським, О. Білецьким, П. Енгельмаєром, І. Лапшиним, Т. Райновим, С. Франком, Е. Кагаровим та ін.

Розвідки у царині психології творчості здійснювалися і в Західній Україні. Услід за І. Франком С. Балей, Г. Костельник, Я. Ярема та інші вчені, використавши найновіші досягнення асоціативної експериментальної психології (В. Вундта, Г. Еббінгауза, Г. Мюллера, Г. Штайнталя), психоаналізу (З. Фройда), структурної психології (В. Дільтея, Й. Гейзінги, Л. Клагеса, Є. Шпрангера), виявили специфічні закономірності психології творчості та розкрили головні компоненти творчого процесу: це інтуїція, фантазія, мислення та натхнення.

Проблемами вивчення людської «природи, котра творить» (natura naturans) займався й доктор психологічних наук, професор В. А. Роменець. У його науковій діяльності дослідження психології творчості посідало особливе місце. Він вважав, що саме у творчості відбувається формування людини і саме через творчість стає можливим вияв її неповторної індивідуальності. Цикл досліджень В. Роменця — «Фантазія, пізнання, творчість» (1965), «Психологія творчості» (1971), «Виховання творчих здібностей у студентів» (1973) — презентують авторське бачення ключових проблем психології творчості, проблем формування та виявлення творчих здібностей

людини. Психологічна теорія творчості В. Роменця постає як єдність трьох складових: загальної психології творчості; генетичної психології творчості та прикладної психології творчості. Погляд автора на кожну з цих складових, а також система основних пояснювальних принципів психічного, що покладені в основу тлумачення сутності творчого процесу, складають оригінальне психологічне вчення про природу і механізми творчості людини.

Проблема творчих здібностей тісно пов'язана із власне творчістю. Тому вважаємо за потрібне детальніше розглянути наукові розвідки вчених з даного питання. Поняття «здібності» психологи розглядають як властивості, які є умовами успішного виконання однієї або кількох діяльностей. Вони не зводяться до існуючих вже знань, умінь та навичок, але пояснюють швидкість набування цих умінь та навичок.

Пояснення природи здібностей потрібно шукати в одній із найдавніших наук на землі — філософії. Адже саме вона була початком таких наук як естетика, педагогіка, психологія.

Ще задовго до нашої ери в часи грецьких та римських філософів поставало питання про здібності людини та їх природу. Сократ і Арістотель, Платон і Сенека розмірковували про те, звідки в людини з'являється здатність створити що-небудь. Уже тоді постає головне питання про природу здібностей: вони залежать від спадкових факторів чи виховання. Це питання піднімалося дуже часто впродовж віків, а суперечки про природу здібностей ведуться і до сьогодні.

У ході розвитку філософії виникло два напрямки: теорія, яка проголошувала вродженість здібностей (теорія спадкових здібностей), позиція Д. Дідро та теорія, що заперечувала значення природних передумов виникнення здібностей, а вважала, що здібності можуть набуватися лише при вихованні (теорія набутих здібностей), позиція К. Гельвеція.

На Заході проблемою творчості та творчих здібностей активно почали цікавитись у 40-60-х роках XX століття. Роботи таких учених, як Дж. Гілфорд, Ф. Джексон, Дж. Гетцельс, Е. Торранс значно розширили розуміння творчості та зумовили створення перших навчальних тестів на дослідження креативності і творчих здібностей.

Першим ученим, який спробував перейти до дослідного вивчення здібностей, був англійський психолог Ф. Гальтон. Він же був першим автором «розумових тестів», які включили в себе ряд коротких випробувань, що дозволяли виміряти відмінності між людьми за такими характеристиками як реакція шкіри на температуру, гострота зору, нюх, смак.

На початку XX століття французький психолог А. Біне розробив нові тести, в основу яких були покладені спроби виміряти розум дитини, її здібності.

Американський психолог Л. Термен увів поняття коефіцієнт інтелекту. Але сумніви в його надійності привели англійського психолога Ч. Спірмена до думки, що при розв'язанні тестів відіграють роль два фактори: «загальний фактор», який варто розглядати як загальну розумову здібність та «спеціальний фактор», що пов'язаний з конкретними особливостями тесту.

Так почала виникати ідея, що існуючі тестові системи не вловлюють найголовнішого у здібностях людини — здібність творити.

Американський учений Е. Торранс при оцінці здібностей запропонував визначити не лише рівень інтелекту, але й рівень креативності. Він став співавтором багатьох методик креативності. Вчений вважає, що спадковий потенціал не може бути показником майбутньої творчої продуктивності. Перетворення творчого імпульсу дитини в творчий характер залежить більше від впливу батьків та інших дорослих. Сім'я здатна або розвинути або знищити творчий потенціал дитини ще в дошкільному віці.

Такої ж думки притримуються і педагоги А. Макаренко та К. Ушинський, які надавали великого значення правильному вихованню та розвитку в людини найкращих рис і почуттів.

Вчені-психологи поділяють здібності людини на репродуктивні та творчі. Цей розподіл призвів до появи декількох точок зору. Представники першого погляду (Г. Айзенк, В. Шадриков, О. Голубєва) не притримуються поділу на репродуктивні та творчі, вони вважають: чим вищий рівень розвитку загальних здібностей, тим вищим буде рівень творчих досягнень. Ці вчені продовжили традиції Ф. Гальтона, який розглядав творчий потенціал з рівня розвитку найпростіших пізнавальних здібностей та об'єднував репродуктивні та творчі здібності.

Друга точка зору представлена працями каліфорнійської школи Дж. Гілфорда та Е. Торранса. Дж. Гілфорд увів поняття «креативність», засноване на уявленні про протилежність дивергентного та конвергентного мислення. Запропонований Гілфордом поділ

мислення на конвергентне (логічне) та дивергентне (альтернативне, творче) став вагомим кроком у питанні розрізнення понять інтелектуальні й творчі здібності.

Існує ще одна точка зору, представлена працею Д. Богоявленської, яка синтезувала два попередніх погляди. Вона поділяє здібності на творчі та нетворчі, але причиною творчих здібностей вважає систему особистісних психічних утворень: мотивів, активності.

У статті вважаємо за потрібне висвітлити також проблему розвитку креативності у дітей в психолого-педагогічній літературі та визначити її основні критерії.

Психологічні дослідження терміном «креативність» визначають комплекс інтелектуальних та особистісних особливостей індивіда, які сприяють самостійній постановці проблем, генеруванні багатьох оригінальних ідей та їх нешаблонному вирішенні.

Креативність досліджується не тільки як креативний результат, до якого приходить не кожна особистість, але й як особистісно значима нова якість на основі рефлексії та суб'єктивної самооцінки.

У багатьох дослідженнях креативності акцентується виявлення психологічних креативних механізмів та творчого потенціалу, які має кожна особистість, але у різних якостях та кількості. При цьому виникає проблема в їх розрізненні за рівнем та ступенем розвитку і прояву.

До поняття креативності звертаються як психологи, так і педагоги. У педагогічних працях креативність — це здібність, яка відображає властивість індивідів створювати оригінальні цінності, приймати нестандартні вирішення поставлених проблем. Педагоги використовують термін «креативність» у зв'язку з характеристикою сучасних підходів до навчання, оскільки основною вимогою сьогодні є розвиток творчої особистості.

Психологи вказують на креативність як проблему здібностей, а найчастіше розглядають це поняття як загальну творчу здібність, процес перетворення знань. При цьому вчені доводять, що креативність пов'язана із розвитком уяви та фантазії (Л. Виготський, Я. Пономарьов). Креативність проявляється в особистостей, які володіють творчим потенціалом, що виражається в надзвичайній увазі та вразливості. Серед особливостей, що характеризують креативну особистість, відзначають відхилення від шаблону, оригінальність, ініціативність. Я. Пономарьов зазначає, що до повноцінної творчої діяльності здатна лиш та людина, яка володіє розвиненим внутрішнім планом дій.

При визначенні критеріїв творчості людини багатьма дослідниками вказується уява (Л. Виготський, Д. Кабалевський). Хоча в психології існує інший погляд, де стверджується, що компонентом творчості є пізнавальна активність людини (О. Матюшкін), для нас важлива перша точка зору, оскільки ми повинні з'ясувати питання розвитку креативності у дітей.

Виходячи із досліджень вітчизняних та зарубіжних авторів, творчість, як і здібність до неї, виражена поняттям креативність, розвивається. Цей розвиток здійснюється із розвитком особистості та інтелекту. Як уже було зазначено, розвиток креативності тісно пов'язаний із уявою дитини, тому зупинимось на розвитку уяви у школярів.

За Л. Виготським, уява дітей значно бідніша, ніж у дорослої людини, це пов'язано із невеликим особистим досвідом. Тому автор приходить до висновку, що потрібно розширювати досвід дитини, якщо хочемо створити міцні основи для її творчої діяльності. Розвиток уяви у дитинстві залежить не тільки від досвіду, але й від потреб та інтересів; від комбінаторної здібності та вправляння в цій діяльності; від втілення продуктів уяви в матеріальну форму; від технічного уміння, від традицій. Дитяча уява має образний характер, його функціонування – це переконструйовування образів, яке здійснюється через здатність розділяти властивості образу від інших властивостей та переносити їх на інший образ. Уява проявляється в активній діяльності дитини перебудовувати, доповнювати, переконструйовувати досвід. Так проходить узагальнення досвіду діяльності, яке у дитини виражається у здібностях комбінувати.

Вітчизняні дослідники намагалися виділити критерії креативності у зв'язку з вивченням творчих проявів людини в різних видах діяльності: в мовленнєвій, винахідницькій, музичній. Більшість авторів сходяться на виділенні оригінальності, варіативності, гнучкості.

Зарубіжні науковці також робили спробу охарактеризувати критерії креативності (Дж.Гілфорд, Дж. Гауен та ін.). Так Дж. Гілфорд виділяє чотири основних параметри креативності:

1) оригінальність — здатність продукувати віддалені асоціації, незвичні відповіді;

2) семантична гнучкість — здатність виділяти функцію об'єкта і запропонувати його нове використання;

3) образна адаптивна гнучкість — здатність змінити форму стимулу таким чином, щоб побачити в ньому нові ознаки і можливості для використання;

4) семантична спонтанна гнучкість — здатність продукувати різноманітні ідеї в нерегламентованій ситуації. Загальний інтелект не включається у структуру креативності.

Дж. Гауен розглядає креативність у зв'язку із проблемою обдарування дітей. З цих позицій автор не тільки дає визначення креативності, але й виділяє її критерії, які важливі для нашого наукового дослідження. Він вважає, що однією із сфер обдарування є креативність. Такий школяр надзвичайно допитливий; здатний повністю занурюватися у знання, роботу, що його цікавлять; демонструє високий енергетичний рівень (високу продуктивність чи інтерес до багатьох різноманітних речей); часто все робить по-своєму (незалежний); винахідливий у використанні матеріалів та ідей; часто висловлює багато різних міркувань з приводу конкретної ситуації; здатний по-різному підійти до вирішення проблеми чи використання матеріалів; здатний продукувати оригінальні ідеї чи знаходити оригінальний результат.

Таким чином, проведений нашому науковому повідомленні аналіз поглядів різних дослідників на проблему творчості, творчих здібностей, креативності підвів нас до таких висновків. Поняття креативність — це здатність до творчості. У нашому випадку творчість сприймається як широке поняття, з позиції особистісного підходу, який дозволяє трактувати творчість як явище, що розвивається, а разом із ним розвивається і креативність.

Аналіз вітчизняної та зарубіжної психолого-педагогічної літератури дозволив нам виділити наступні критерії креативності:

1) оригінальність, яка проявляється у здатності запропонувати новий замисел для будь-якої діяльності;

2) швидкість — здатність швидко адаптуватися у важкій ситуації;

3) гнучкість — здатність запропонувати нове використання для відомого об'єкта;

4) варіативність — уміння запропонувати різноманітні ідеї в тій чи іншій ситуації.

Проведений науковий пошук вказує на велику увагу до проблеми творчих здібностей. Вважається, що чим раніше будуть виявлятися та розвиватися творчі здібності, тим більша «віддача» буде в майбутньому для суспільства. Тому проблема творчості та розвитку творчих здібностей у дітей є надзвичайно актуальною у наш час.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. — М.: Академия, — 2002. — С. 62
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред.
3. Бусел В. Т. — К., Ірпінь, ВТФ «Перун», — 2005. — 1728 с.
4. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. — М. — 1991.
5. Грузенберг С. О. Психология творчества. — М. — 1960. — С. 60.
6. Краткий психологический словарь. Дьяченко М. Л., Кандыбович Л. А. — Мн.: Хэлтон, 1998. — С. 282.
7. Одаренные дети: пер. с англ. / общ. ред. Бурменской и Слуцкого. — М., 1991.
8. Пономарев Я. А. Психология творчества и педагогика. — М.: Педагогика, 1976.
9. Пономарев Я. А. Психология творческого мышления. — М., 1960. — С. 9–15.
10. Роменець В. А. Психологія творчості: Навч. Посібник. 2-ге вид., доп. — К.: Либідь, 2001. — 288 с.
11. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. — М., 1973. — С. 121.
12. Тойнби А. Постижение истории. М.: Мысль, 1991. — 122 с.
13. Философский словарь / под. ред. И. Т. Фролова. — 4-е изд. — М.: Политиздат, 1981.— 445 с.

Оксана ТИНКАЛЮК

ДЕФІНІЦІЇ ПОНЯТЬ «КОМПЕТЕНТНІСТЬ» І «КОМПЕТЕНЦІЇ» У ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ

На підставі аналізу психолого-педагогічних джерел з'ясовано сутність понять «компетентність», «компетенції», «іншомовна компетентність» та «іншомовні компетенції». Визначено шляхи формування іншомовних компетенцій майбутніх економістів. Експериментально підтверджено доцільність впровадження цих компетенцій у процесі вивчення студентами англійської мови.

У світлі приєднання України до Болонського процесу значних змін потребує організація процесу навчання у вищій школі. З огляду на це освіта для нинішніх випускників ВНЗ не може ототожнюватися лише з отриманням знань, виробленням умінь і навичок. Вона має сприяти формуванню компетентного фахівця, конкурентоспроможного на ринку праці, здатного адаптуватися до змін, вільно володіти професією та орієнтуватися в суміжних галузях діяльності, готового до постійного професійного зростання, соціальної і професійної мобільності.

Тому модернізація сучасної вищої освіти насамперед пов'язана із впровадженням компетентнісного підходу у навчальний процес, згідно з яким результати навчальної діяльності студентів оцінюють комплексно — на основі знань, умінь, навичок та компетенцій.

Аналіз праць за темою дослідження засвідчує, що різні аспекти проблеми компетентності в Україні висвітлювали: В. Баркасі (формування професійної компетентності у майбутніх учителів іноземних мов); І. Гушлевська (поняття компетентності у вітчизняній і зарубіжній педагогіці); І. Закір'янова (формування соціокультурної компетентності у майбутніх вчителів іноземної мови в процесі професійної підготовки); В. Калінін (формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур); О. Локшина (розвиток компетентнісного підходу в освіті Європейського Союзу); О. Овчарук (нові орієнтири освітніх інновацій в Україні у контексті компетентнісного підходу до формування змісту шкільної освіти); О. Пометун (компетентнісний підхід — найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти) й ін.

Різні аспекти проблеми формування компетентностей і компетенцій, реалізації компетентнісного підходу в освіті ґрунтовно досліджували зарубіжні науковці: А. Бермус (проблеми та перспективи реалізації компетентнісного підходу в освіті); Е. Зеєр (модернізація професійної освіти: компетентнісний підхід); І. Зимня (ключові компетенції як нова парадигма результатів сучасної освіти); Г. Кулешова (компетентнісний підхід у профільному навчанні); Л. Петровська (компетентність у спілкуванні); Дж. Равен (компетентність у сучасному суспільстві: виявлення, розвиток і реалізація); Г. Селевко (компетентності та їхня класифікація); А. Хуторський (ключові компетенції та освітні стандарти; технологія проектування ключових і предметних компетенцій); С. Шишов, В. Кальней (школа: моніторинг якості освіти); Ф. Ялалов (діяльнісно-компетентнісний підхід до практико-зорієнтованої освіти) тощо.

Аналіз цих та інших досліджень засвідчує, що ключові поняття нашого наукового пошуку у психолого-педагогічній літературі не мають однозначного трактування. Обґрунтування категоріальної сутності ключових понять за темою дослідження актуалізує потребу з'ясування наукових підходів до їхньої дефініції.

Отож, **метою статті** є з'ясування підходів до дефініції ключових понять дослідження — «компетентність» і «компетенції».

Проведене нами дослідження засвідчує, що до питання тлумачення сутності вказаних понять більшість вчених підходять на засадах різних методологічних підходів (системного, діяльнісного, особистісно орієнтованого тощо). Зазначимо, що в сучасних дослідженнях широко впроваджується компетентнісний підхід. Дослідники розглядають цей методологічний підхід як пріоритетну спрямованість на цілі-вектори освіти (навчання, учіння, самовизначення, самоактуалізація, соціалізація і розвиток індивідуальності). Інструментальними засобами досягнення цих цілей є принципово нові освітні конструкти: компетентності, компетенції і метапрофесійні якості [4, 5].

У становленні компетентнісного підходу в освіті вчені умовно визначають такі етапи:

– перший (1960–1970 рр.), що характеризується введенням у науковий апарат категорії «компетенція» та спробами розмежувати поняття «компетенція» і «компетентність» (у цей період в руслі трансформаційної граматики і теорії навчання мов розпочинаються дослідження різних видів мовної компетенції, зокрема, Д. Хаймс вперше вводить поняття «комунікативна компетентність»);

– другий (1970–1990 рр.), який відзначається використанням категорій «компетенція» і «компетентність» у теорії та практиці навчання мови (особливо іноземної), визначенні професіоналізму в управлінні, керівництві, менеджменті, навчанні спілкуванню, розробленням змісту поняття «соціальні компетенції», «соціальні компетентності» (зауважимо, що визначальними в цей період були праці Дж. Равена «Компетентність в сучасному суспільстві», Н. Кузьміної «Професіоналізм особи викладача і майстра виробничого навчання», Л. Петровської «Компетентність у спілкуванні» й ін.);

– третій (розпочався з 1990 р.) характерний тим, що дослідження компетентності як наукової категорії було застосоване до освіти [5].

У цьому контексті зазначимо, що, починаючи з 1990 року, професійна компетентність стає об'єктом всебічного аналізу як боку науковців, так і різних освітніх організацій (зокрема: ЮНЕСКО, 1996р.; Рада Європи, 1996р.; Організація економічного співробітництва та розвитку, 1997-2003р.; Європейська комісія у співпраці з Інформаційною мережею з освіти в Європі (EURYDICE), 2002 р. та ін.).

Зауважимо, що вперше поняття «*компетенція*» було вжите у США в 1960-і роки в контексті діяльнісного навчання (performance-based education) і передбачало підготовку спеціалістів, здатних конкурувати на ринку праці. Спочатку компетенції учнів розглядалися як прості практичні навички, що формувалися в результаті автоматизації знань, пізніше ж компетенції перетворилися в одиниці навчальної програми.

Хоча поняття «компетенція» широко використовувалося й раніше в бізнесі, в побуті і літературі, нині немає однозначного підходу щодо його тлумачення. Одні дослідники визначають компетенцію як готовність спеціаліста застосовувати на практиці отриманні знання, інші — як здатність вирішувати проблеми. Але більшість дослідників погоджуються з думкою, що компетенція ближча до розуміння «знаю, як», ніж до «знаю, що». Така ж неоднозначність простежується у тлумаченні другого ключового поняття нашого дослідження.

Підходи до трактування сутності понять «компетентність» і «компетенція» можна подати у вигляді такої порівняльної таблиці (табл. 1):

Таблиця 1

Джерело	Трактування понять	
	Компетентність	Компетенція
1	2	3
Журавлев П. В., Карташов С. А., Маусов Н. К., Одегов Ю. Г. Персонал. Словарь понятий и определений	ступінь вираження властивого людині професійного досвіду в межах компетенції конкретної посади; глибоке, досконале знання своєї справи, суті виконуваної роботи, способів і засобів досягнення намічених цілей, а також відповідних умінь і навичок; сукупність знань, що дозволяють судити про що-небудь зі знанням справи… не тільки і не стільки наявність і значний обсяг знань і досвіду, скільки вмінь їх актуалізувати в потрібний час і використовувати в процесі реалізації своїх службових функцій [3, 31]	
Кондаков Н. И. Логический словарь-справочник	результативно-діяльнісна характеристика освіти, нижній поріг компетентності є рівнем діяльності, не обхід-ним і достатнім для мінімальної успішності в одержанні результату [7, 254]	галузь знання чи практика, в якій компетентна особа володіє ґрунтовними, точними знаннями і досвідом практичної діяльності [7, 254]
Професійна освіта: Словник: Навч. посібник / За ред. Н. Г. Ничкало	сукупність знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію [12, 149]	
Словник іншомовних слів / Під ред. О. С. Мельничука	поінформованість, обізнаність, авторитетність (від лат. competens — належний, досвідчений) [14, 431]	коло питань, в яких особа має знання, досвід (від. лат. competentia — належність за правом [14, 431]
Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Сыманюк Э. Э.	сукупність знань, умінь, досвіду, що відображаються в теоретико-прикладній підготовленості до їхньої реалізації в	загальна здатність, яка проявляється і формує-ться в діяльності, ґрун-тується

Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: Учеб. пособие.	діяльності на рівні функціональної грамотності [4, 51]	на знаннях, цінностях, здібностях і дозволяє людині налагодити зв'язок між знанням і ситуацією, виявити процедуру (систему дій) для успішного вирішення проблеми [4, 53]
Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования		внутрішні, потенційні, приховані психологічні новоутворення: знання, уявлення, програми (алгоритми) дій, систем цінностей і відношень, які виявляються в компетентностях [5]
Зимняя И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека	заснований на знаннях, інтелектуально й особистісно зумовлений досвід соціально професійної життєдіяльності людини. Його основою є знання, уміння, навички, досвід, цінності і схильності особистості до соціально-професійної діяльності [6]	
Пометун О. І. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти	спеціальним шляхом структуровані набори знань, умінь, навичок і ставлень, що набуваються у процесі навчання [10, 66]	
Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация	специфічна здібність ефективного виконання конкретних дій у предметній галузі, включаючи вузькі предметні знання, особливі предметні навички, способи мислення, розуміння відповідальності за свої дії [13, 253]	
Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты	володіння людиною відповідною компетенцією, що включає його особисте ставлення до неї і предмета діяльності [15]	сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, вмінь, навичок, способів діяльності), що ставляться стосовно певного кола предметів і процесів і необхідні для якісної продуктивної діяльності щодо них [15]
Шишов С. Е., Кальней В. А. Школа: мониторинг качества образования		здатність (уміння) діяти на основі набутих універсальних знань, яка передбачає досвід самостійної діяльності на основі універсальних знань [17, 73–94]

Зазначимо, що дослідники не лише розмежовують поняття «компетенція» і «компетентність», а й виокремлюють їх. Розглянемо деякі підходи.

Так, у 1996 р. в доповіді Міжнародної комісії з освіти для XXI ст. «Освіта. Прихований скарб» Ж. Делор актуалізував чотири глобальні компетентності для сучасної освіти: навчитися жити разом; навчитися здобувати знання; навчитися працювати; навчитися жити [2].

Організація економічного співробітництва і розвитку визначила три категорії ключових компетентностей: автономна дія; інтерактивне використання засобів; вміння функціонувати в соціально гетерогенних групах [8, 18].

Міжнародна комісія Ради Європи також визначає перелік ключових компетентностей і подає визначення поняття «компетентності»: це загальні або ключові уміння, базові уміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові кваліфікації, кроснавчальні уміння або навички, ключові уявлення, опори або опорні знання. На думку експертів Ради Європи, поняття компетентності передбачає спроможність особистості сприймати і відповідати на індивідуальні та соціальні потреби і включає комплекс відношень, цінностей, знань, навичок. За результатами звіту, представленого на засідання Ради Європи в Стокгольмі, робоча група експертів акцентувала на тому, що ключові компетентності для навчання впродовж життя мають включати такі головні галузі ключових компетентностей у навчанні:

- фундаментальні навички рахування і письма;
- базові компетентності в галузі математики, природничих наук і технологій;
- іноземні мови;
- ІКТ-навички та використання технологій;
- вміння навчатися;
- соціальні навички;
- підприємницькі навички;
- загальна культура [9, 19].

Зазначимо, що важливого значення експерти надали іноземним мовам та ІКТ, виокремивши їх як дві ключові компетентності, що потребують посиленої уваги та застосування особливих заходів.

Дослідники проблеми формування компетентності виокремлюють їх також за різними ознаками. Так, І. Зимня визначила три групи ключових компетентностей, в межах яких розрізняють 10 видів компетенцій [5]. Подаємо їх у вигляді такої узагальненої таблиці (табл. 3):

Таблиця 2

Види компетентностей	Види компетенцій
Компетентності, що відносять до людини як особистості, суб'єкта діяльності спілкування	• компетенції збереження здоров'я; • компетенції ціннісно-смислової орієнтації в Світі; • компетенції інтеграції; • компетенції громадянства; • компетенції самовдосконалення
Компетентності, що відносять до соціальної взаємодії людини і соціальної сфери	• компетенції соціальної взаємодії; • компетенції в спілкуванні
Компетентності, що стосуються діяльності людини	• компетенція пізнавальної діяльності; • компетенції діяльності; • компетенції інформаційних технологій

А. Хуторський, враховуючи поділ змісту освіти на метапредметну (для всіх предметів), міжпредметну (для освітніх галузей) і предметну (для кожного навчального предмета), запропонував трирівневу ієрархію компетенцій:

- ключові компетенції, що відносяться до метапредметного змісту освіти;
- загальнопредметні компетенції, що відносяться до певних навчальних предметів;
- предметні компетенції, що формуються в рамках окремих навчальних предметів [15].

Аналіз цього підходу засвідчує, що перелік ключових освітніх компетенцій визначається на засадах цільового компоненту загальної освіти, структурного уявлення соціального досвіду та досвіду особистості і видів діяльності учня. До ключових освітніх компетенцій учений відносить: ціннісно-смислові, загальнокультурні, навчально-пізнавальні, інформаційні, комунікативні, соціально-трудові та компетенції самовдосконалення особистості.

У структурі ключових компетентностей С. Шишов і В. Кальней виокремлюють:

- компетентність у сфері самостійної пізнавальної діяльності;
- компетентність у сфері громадсько-суспільної діяльності;

- компетентність у сфері соціально-трудової діяльності;
- компетентність у побутовій сфері;
- компетентність у сфері культурно-дозвілєвої діяльності [17, 73–94].

Дж. Равен називає 39 видів компетентностей, серед них:

- тенденція до більш чіткого розуміння цінностей та установок щодо конкретної мети;
- тенденція контролювати свою діяльність;
- залучення емоцій у процес діяльності;
- готовність і здатність навчатися самостійно;
- пошук та використання зворотного зв'язку;
- адаптивність — відсутність почуття безпорадності;
- схильність до розмірковування про майбутнє – звичка абстрагуватися;
- увага до проблем, пов'язаних з досягненням поставлених цілей;
- дослідження навколишнього середовища для з'ясування можливостей і ресурсів (матеріальних і людських);
- готовність займатися організаційним і суспільним плануванням;
- здатність приймати рішення;
- здатність співпрацювати заради досягнення мети [13, 281–296].

Аналіз розглянутих джерел засвідчує, що компетентність є інтегрованим поняттям. Вона визначає рівень професіоналізму особистості, а досягнення компетентності відбувається через здобуття фахівцем необхідних компетенцій, що становлять мету його професійної діяльності.

Ми погоджуємося з думкою вчених, які під компетентністю людини розуміють спеціальним шляхом структуровані набори знань, умінь, навичок і ставлень, що набуваються у процесі навчання, а компетенції визначають як коло повноважень якої-небудь організації, установи чи особи. Щодо питання диференціації понять «компетенція» і «компетентність» в аспекті вищої освіти, слушним, на нашу думку, є підхід дослідників, які вважають, що компетенція становить потенціал випускника ВНЗ, а компетентність є актуальним проявом компетенції в діяльності.

Зазначимо, що реформування іншомовної освіти в Україні є невід'ємною складовою процесу оновлення освітньої системи. Ці зміни супроводжуються створенням нових освітніх стандартів, оновленням навчальних програм, підручників, організації навчального процесу.

Формування професійно спрямованої іншомовної компетентності фахівців економічних спеціальностей є однією з головних складових сучасної вищої технічної освіти. Рівень володіння професійно спрямованою іноземною мовою майбутніми фахівцями економічних спеціальностей значною мірою впливає на конкурентоспроможність українських промислових структур і фахівців на міжнародному ринку [11, 1].

Іншомовна професійно спрямована комунікативна компетентність (за А. Андрієнко) — це здатність випускника технічного ВНЗ здійснювати міжкультурне професійно спрямоване спілкування; взаємодіяти з носіями іншої культури, враховуючи національні цінності, норми та уявлення; створювати позитивний настрій спілкування для комунікантів; вибирати комунікативно цілеспрямовані способи вербальної та невербальної поведінки на основі знань про науку і культуру інших народів на засадах полілогу культур; зберігати національну самоідентифікацію в умовах міжнародної інтеграції і мобільності [1, 16].

М. Прадівлянний до складових професійно спрямованої іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців економічних спеціальностей відносить такі компетенції: лексична, граматична, семантична, фонологічна, орфоепічна, орфографічна, соціолінгвістична, дискурсивна, функціональна [11, 5].

До ефективних шляхів формування іншомовної компетентності майбутніх економістів ми відносимо наступні:

— створення навчальних посібників, побудованих на засадах професійної спрямованості навчання студентів іноземної мови;

— впровадження у навчальний процес сучасних педагогічних технологій (ігрової, комп'ютерної, проблемної тощо);

— розроблення завдань тестового контролю знань для змістових модулів відповідно до вимог КМСОНП та ін.

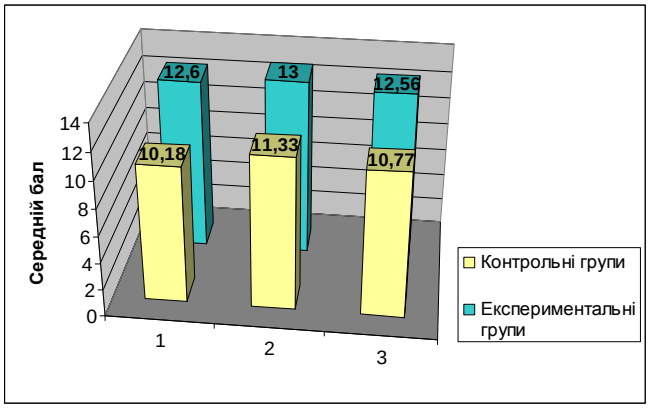
У межах дослідження з метою підвищення рівня іншомовної комунікативної компетентності майбутніх економістів нами укладено навчальний посібник «The World of Economics», розроблено тестові завдання для модульного контролю знань, змодельовано ділові ігри тощо. Про ефективність такого підходу до формування іншомовної професійно спрямованої комунікативної компетентності свідчить проведений педагогічний експеримент. Ним було охоплено 97 студентів І курсу економічного факультету Львівського національного університету імені Івана Франка, які входили до експериментальних груп (Е-1, Е-2, Е-3) і контрольних (К-1, К-2, К-3).

Студенти експериментальних груп вивчали теми «Macroeconomics» («Макроекономіка»), «Banking Systems» («Банківські системи»), «Supply and Demand» («Попит і пропозиція»), «Accounting and its categories» («Бухгалтерський облік і його категорії») за навчальним посібником «The World of Economics». Зазначимо, що в цьому посібнику, крім традиційних завдань, до кожного заняття розроблені проекти для самостійного виконання з комп'ютерною підтримкою та використанням інформації за адресами провідних навчальних порталів в Інтернеті. Навчальний матеріал для текстів взято з оригінальної англомовної літератури й Інтернету. Студенти контрольних груп навчалися за традиційною методикою.

Результати тестового контролю за змістовим модулем № 1, проведеного в групах І курсу, наводимо нижче (табл. 3, рисунок). Отримані дані засвідчують, що показники успішності студентів експериментальних і контрольних груп суттєво відрізняються. Оволодіння змістовим компонентом зазначених тем, лексичний запас і знання граматики у студентів експериментальних груп є значно вищим, ніж у студентів контрольних груп. Зазначимо, що 91,2% студентів експериментальних групи виконали завдання тестового контролю на «відмінно» та «добре». У контрольних групах цей результат становив 77%.

Таблиця 3

Показники	Експериментальні групи			Контрольні групи		
	Е-1	Е-2	Е-3	К-1	К-2	К-3
Кількість студентів	17	17	18	17	15	13
Оцінка 6 балів				1		1
7 балів				2		1
8 балів	1	1	1	1	1	1
9 балів	1	1	1	4	1	1
10 балів	1		1	2	6	
11 балів	2	1	2	2	1	2
12 балів	2	2	4	2	2	5
13 балів	3	3	2	1	1	1
14 балів	3	5	2			
15 балів	4	4	5	2	3	1
Середній бал	12,6	13,0	12,56	10,18	11,33	10,77



Отримані результати підтверджують ефективність розробленої нами експериментальної методики. Навчання студентів за посібником «The World of Economics», впровадження ігрових

технологій на заняттях з іноземної мови, комп'ютерна підтримка навчального процесу істотно впливають на мотивацію майбутніх економістів до іншомовного спілкування. Традиційні способи організації навчання не достатньо відповідають вимогам до підготовки висококваліфікованих фахівців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андриенко А. С. Развитие иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студентов технического вуза (на основе кредитно-модульной технологии обучения): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Ростов-на-Дону, 2007. — 26 с.
2. Делор Ж. Образование: сокрытое сокровище. — М., UNESCO, 1996.
3. Журавлев П. В., Карташов С. А., Маусов Н. К., Одегов Ю. Г. Персонал. Словарь понятий и определений. — М.: Экзамен, 1999.
4. Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Сыманюк Э. Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: Учеб. пособие. — М., 2005. — 215 с.
5. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Интернет-журнал «Эйдос». — 2006. — 5 мая [Електронний ресурс] http://www.eidos.ru/journal/2006/ 0505.htm
6. Зимняя И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // Интернет-журнал «Эйдос». — 2006. — 4 мая [Електронний ресурс] http://www.eidos.ru/journal/2006/0504.htm
7. Кондаков Н. И. Логический словарь-справочник. — М.: Наука, 1975.
8. Локшина О. Розвиток компетентнісного підходу в освіті Європейського Союзу // Шлях освіти. — 2007. — № 1. — С. 16–20.
9. Овчарук О. Нові орієнтири освітніх інновацій в Україні у контексті компетентнісного підходу до формування змісту шкільної освіти // Вісник програм шкільних обмінів. — 2004. — № 22. [Електронний ресурс] http://visnyk.iatp.org.ua/visnyk/issue_article.
10. Пометун О. І. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти // Вісник програм шкільних обмінів. — 2005. — № 1. — С. 65–69.
11. Прадівлянний М. Г. Формування професійно спрямованої іншомовної компетентності фахівців технічних та економічних спеціальностей засобами сучасних інформаційних технологій: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: — Вінниця, 2006. — 20 с.
12. Професійна освіта: Словник: Навч. посібник / За ред. Н. Г. Ничкало. — К.: Вища школа, 2000.
13. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. — М., 2002.
14. Словник іншомовних слів / За ред. О. С.Мельничука. — К., 1985.
15. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». — 2002. — 23 апреля. [Електронний ресурс] http:// www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm
16. Хуторской А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций // Интернет-журнал «Эйдос». — 2005. — 12 декабря. [Електронний ресурс] http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm
17. Шишов С. Е., Кальней В. А. Школа: мониторинг качества образования. — М.: Педагогическое общество России, 2000.
18. Яременко В., Сліпушко О. Новий словник української мови. — К.: Аконіт, 2000.
19. Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework. — Brussels: European Commission, 2005. [Електронний ресурс] http://ec.europa.eu/education/policies/ 2010/docbasicframe.pdf

Алла ЯХНО

ДІАГНОСТИКА МАТЕМАТИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ ЯК КОМПОНЕНТИ ФАХОВИХ ЗДІБНОСТЕЙ

За сучасних умов швидкозмінності процесів, що відбуваються у суспільстві, актуальним питанням є підготовка висококваліфікованих спеціалітів, зокрема вчителів математики, здібності і здатності яких відповідатимуть запитам суспільства.

Ознаками висококваліфікованого вчителя математики є належність йому високого рівня фахових умінь, необхідних для здійснення педагогічної діяльності. Рівень сформованості фахових умінь вчителя прямо залежить від його фахових здібностей.

Доцільною за сучасних умов реформування загальної середньої та вищої освіти (перехід до 12-річної школи, спрямування на особистісно-орієнтоване навчання та інтеграція до Болонського процесу відповідно) буде робота вчителя, спрямована на формування та розвиток як усталених, так і нових якостей фахівця. До усталених фахових здібностей відносимо: педагогічні здібності; математичні здібності; комунікативні здібності; здатність до розподілу уваги; високий рівень самоорганізації та самовдосконалення; любов до дітей та роботи з ними; креативність.

Разом із перерахованими здібностями на сучасному етапі розвитку освіти особливої важливості набуває формування і розвиток: здатності вчителя розуміти суть новітніх (інформаційних, комп'ютерних, комунікативних, педагогічних, психологічних) технологій та вміння впроваджувати їх у навчальний процес; здатності до постійної самоосвіти; здатності якісно, об'єктивно і обґрунтовано оцінювати результат педагогічної діяльності. Формування і розвиток таких здатностей спричиняє необхідність появи нових компонент у структурі фахових здібностей вчителя математики.

У зв'язку з цим за нових умов не втрачає своєї актуальності питання виявлення особистісно-психологічних якостей і рис майбутнього вчителя. Водночас поява нових компонент вимагає існування діагностик, за допомогою яких можна виявити ці компоненти та в подальшому слідкувати за їх розвитком. Розглядаючи особу вчителя математики як основного суб'єкта в організації та здійсненні процесу навчання математики учнів, дослідження потребує наявність математичних здібностей та їх рівень розвитку у майбутнього вчителя математики.

Мета статті — розкрити необхідність існування науково-обгрунтованої системи діагностики рівнів сформованості і розвитку математичних здібностей студентів у процесі формування фахових знань та умінь майбутнього вчителя математики.

Підтвердженням актуальності вирішення поставлених питань є непоодинокість існування в педагогічному ВНЗ ситуації: студент І курсу із сільської місцевості з середнім або достатнім рівнем навчальних досягнень з математики через 2–3 роки старанного навчання випереджає своїх однокурсників, рівень навчальних досягнень яких при вступі був високим.

Такий розвиток можливий, зокрема, за умови наявності природжених задатків до навчання математики у студента та існування сприятливих умов до їх розвитку. З психолого-педагогічних досліджень відомо, що розвиток задатків у сприятливих умовах здійснення діяльності спонукає формуванню і розвитку здібностей до цього виду діяльності. Спостерігається двосторонній зв'язок між знаннями з математики та математичними здібностями: набуття знань залежить від здібностей студента, а внаслідок накопичення знань розвиваються здібності.

Дослідження умов, які забезпечуватимуть такий зв'язок, — одне із завдань нашого дослідження. Розробка та апробація діагностичних заходів, спрямованих на виявлення математичних здібностей студентів математичних спеціальностей педагогічних ВНЗ, є одним із шляхів вирішення цього завдання.

Актуальності набуває вирішення таких питань:

1. Які компетенції повинна мати особа, котра здійснюватиме діагностичні заходи спрямовані на виявлення математичних здібностей?

2. На якому етапі навчального процесу потрібно вперше провести діагностику математичних здібностей майбутнього вчителя математики?

3. З використанням яких засобів, прийомів і методів варто організувати навчальний процес, щоб створити сприятливі умови для виявлення, формування та розвитку математичних здібностей?

Знаходження відповідей на поставлені запитання сприятиме створенню системи діагностичних заходів, метою якої є виявлення, формування та розвиток математичних здібностей майбутнього вчителя.

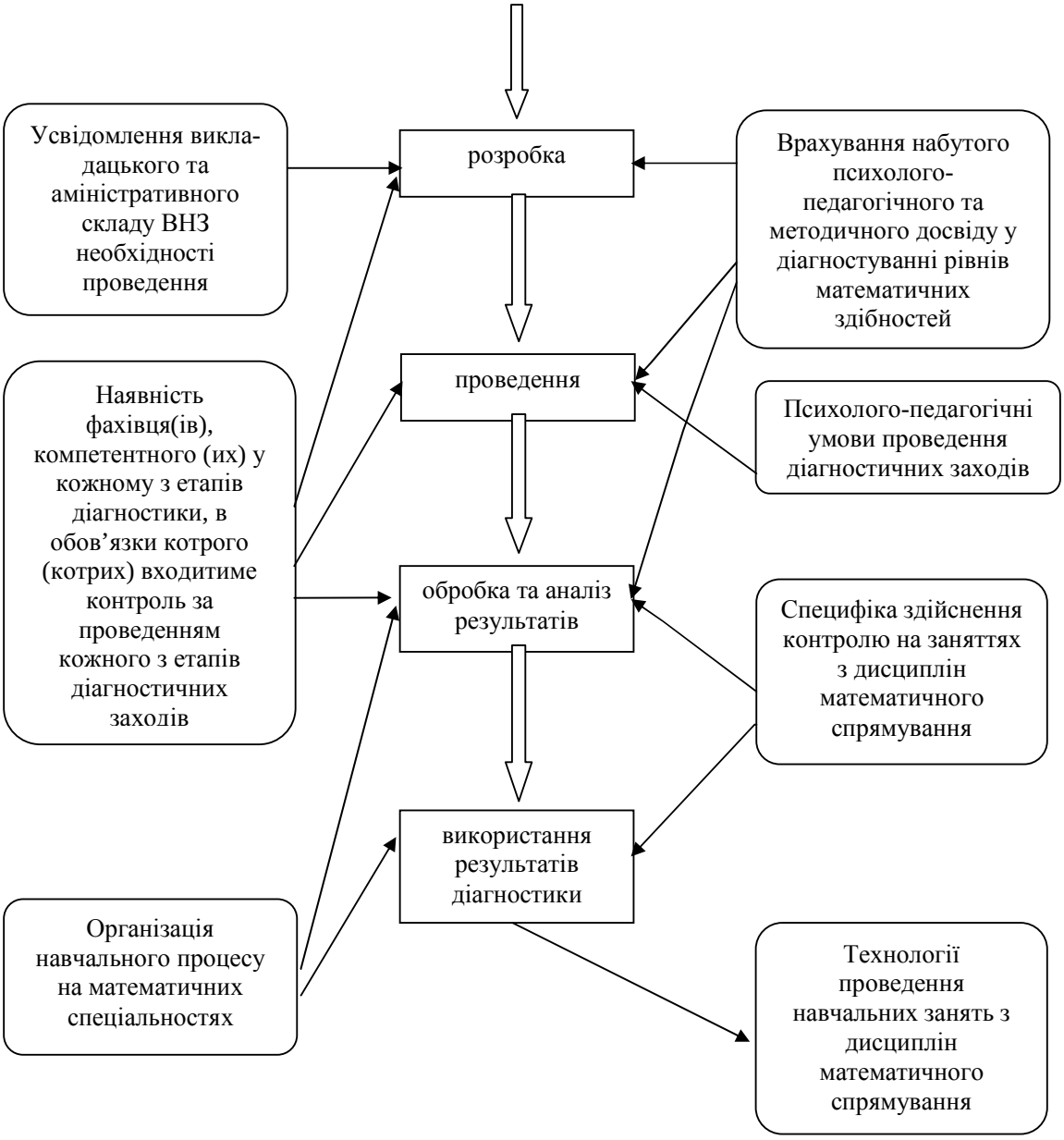
Проаналізуємо наявність чинників та їх вплив на етапи системи діагностичних заходів спрямованих на: 1) виявлення математичних здібностей майбутнього вчителя математики; 2) використання отриманих результатів для організації навчального процесу.

Одним із головних чинників, від якого залежить створення системи діагностичних заходів, спрямованих на виявлення математичних здібностей майбутніх вчителів математики, є усвідомлення адміністративно-викладацьким складом педагогічного ВНЗ необхідності проведення діагностики. З метою забезпечення ефективного виконання кожного з етапів діагностики необхідним є наявність фахівця або групи фахівців, компетентних у проведені кожного з етапів діагностичних заходів. Враховуючи специфіку організації навчального

процесу на математичних спеціальностях та здійснення контролю на заняттях з математичних дисциплін, вирішення потребує питання: в коло чиїх обов'язків входить завдання контролювати етапи проведення діагностичних заходів. За цих умов доречними є науково-методичні семінари, на порядок денний котрих виноситься питання проведення діагностики. В процесі роботи таких семінарів, можливим є: 1) вирішення питання місця і часу початкового (першого) проведення діагностики; 2) обрання (визначення) робочої групи, в обов'язки котрої входитиме контроль за проведенням етапів діагностики.

На етап проведення діагностичних заходів впливають такі психолого-педагогічні умови: місце проведення (навчальна аудиторія, в якій доводилось працювати (не доводилось працювати) раніше певному студенту або групі студентів); контингент учасників (студенти однієї групи; студенти кількох груп одного потоку; студенти різних курсів); особа (особи), яка(і) проводить (проводять) певні заходи; час і тривалість проведення (період доби; пора року; вид діяльності студентів до (після) проведення діагностики); психологічна комфортність учасників діагностики; вид діагностики.

Етапи системи діагностичних заходів



У навчальних планах і навантаженні викладачів не виділено годин для проведення діагностик. Традиційно, відповідно до навчальних планів і програм, основною формою діагностики та контролю сформованості знань та умінь студентів з математики є контрольна робота. Результати контрольних робіт передусім є показником рівня засвоєння відповідної навчальної теми; з іншого боку, такі результати є показником рівня математичної культури майбутнього вчителя математики. Очевидно, що зміст типової контрольної роботи має охоплювати всі можливі аспекти теми, повинен включати завдання різних рівнів складності.

Вважаємо доречною в текстах кожної контрольної роботи з будь-якої математичної дисципліни наявність завдань, які потребують нестандартних підходів, оригінальності мислення. Ці завдання можуть пропонуватись як додаткові і мають на меті, зокрема, виявлення студентів, що мають математичні здібності. В результаті цілеспрямованого спостереження за результативністю виконання таких завдань можна отримати інформацію про певні здібності окремих студентів. Володіючи інформацією про розподіл студентів групи не лише за рівнем засвоєння знань та умінь з теми, а й за їх математичними здібностями, викладач має кращі умови для вирішення важливого завдання: створення оптимальних умов для формування та розвитку математичних здібностей майбутнього вчителя математики.

Використання результатів діагностики дозволить виробити технології проведення таких навчальних занять з математичних дисциплін, на яких можливою буде оптимізація умов для формування і розвитку математичних здібностей майбутнього вчителя математики.

Галина ГАВРИЩАК

ПСИХОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНЦІЯ ВЧИТЕЛЯ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ТА КРЕСЛЕННЯ

Стаття присвячена розгляду психологічної компетентності вчителя трудового навчання та креслення у загальноосвітній школі. Охарактеризовано суть, основні складові просторового мислення школярів та вплив цих якостей на рівень розвитку просторового мислення учнів.

Беручи до уваги специфіку діяльності вчителя трудового навчання та креслення, узагальнену модель його професійної компетентності можна представити у вигляді 3-х взаємопов'язаних компонентів:

- предметна компетентність;
- психологічна компетентність;
- методична компетентність.

Професіоналізм педагога неможливий без розвитку спеціальних здібностей, знань та вмінь, однак не менш важливою умовою є також розвиток і загальних здібностей, наявність загальнолюдських цінностей. Професіоналізм як психологічна та особистісна складова характеризується не лише професійно значущими якостями, а й мистецтвом постановки й вирішення професійних завдань, особливим розумінням дійсності загалом і складних ситуацій діяльності.

Метою статті є з'ясування суті та основних складових психологічної компетенції вчителя, котра передбачає передусім вивчення індивідуальних особливостей учнів. Необхідність цього обумовлена тим, що без їх знання процес управління навчальною діяльністю можна реалізувати лише методом проб та помилок, що є неприпустимим у випадку складних об'єктів управління.

У реальному навчальному процесі діагностика та врахування всіх індивідуальних особливостей учнів пов'язана зі значними труднощами. Ось чому тут треба говорити про домінуючі індивідуальні особливості, тобто ті, від яких найбільше залежить ефективність графічної діяльності.

Однією з них є рівень розвитку просторового мислення. Відомо, що оволодіння сучасними науковими знаннями, успішна робота в багатьох видах теоретичної та практичної діяльності тісно пов'язані з оперуванням просторовими образами.

Процес функціонування просторового мислення відбувається наступним чином. Для розв'язання задачі існує необхідність у ланцюжку розумових висновків. На «виході» такої діяльності можуть бути як перетворені образи, так і необразна інформація. Звичайно, що дії,

пов'язані з просторовим мисленням, мають образно-зорову опору, але вирішальна роль належить мислительним актам.

Варто згадати і такі феномени людської психіки, як уявлення та уява, котрі найбільше пов'язані з просторовим мисленням. Проте між ними існують і відмінності, котрі зовсім не означають, що ці поняття можуть протиставлятись один одному. Навпаки, у процесі мислительної діяльності вони тісно взаємопов'язані між собою. Відокремити уявлення від уяви і так само уявлення від просторового мислення неможливо, тому що кожний елементарний акт перекомбінації існуючого чи створеного заново в уяві просторового образу відбувається у контексті конкретної графічної діяльності і через це обов'язково включає до свого складу компоненти уявної трансформації об'єкта і довільного комбінування його структурних складових.

Правомірність визначення просторового мислення як самостійного психічного процесу, пов'язаного з аналізом просторових властивостей і відношень елементів реальних об'єктів (або їх графічних зображень) та оперуванням цими властивостями і відношеннями у процесі розв'язування практичних задач, підтверджують численні дослідження його психологічного походження, закономірностей розвитку, змісту та структури. Встановлено, що просторове мислення становить ту психічну основу, яка забезпечує орієнтацію людини в просторі, сприйняття нею різноманітної графічної та знаково-символічної інформації, сприяє розповсюдженню та засвоєнню знань, оволодіння різними видами професійної діяльності. Завдяки цьому, за визначенням ЮНЕСКО, рівень просторового мислення особистості віднесено до одного з показників інтелектуального розвитку нації [3].

Із гносеологічної точки зору мислення забезпечує пізнання різних сторін і явищ дійсності в їх найбільш суттєвих зв'язках та відношеннях. У реальній дійсності об'єкти існують у часі та просторі.

Враховую новітні уявлення про нерозривність зв'язку та єдності простору і часу, виділення з матеріальних об'єктів просторових властивостей і відношень та відволікання від решти можливо лише шляхом теоретичної абстракції у ході пізнавальної діяльності. Відповідно до її конкретних цілей і завдань мислення ніби спеціалізується на виділенні та оперуванні об'єктивними зв'язками визначеного типу з урахуванням їх особливостей [4].

Просторове мислення у своїй найбільш розвинутій формі оперує образами, зміст яких є відтворенням і перетворенням просторових властивостей та відношень об'єктів: їх форми, величини, взаємного розміщення частин під просторовими співвідношеннями між об'єктами простору або між просторовими ознаками цих об'єктів. Вони виражаються поняттями про напрямок, відстань, їх відношення, місцерозташування, довжину об'єктів простору і т. д. [4].

Формування у школярів сучасних наукових уявлень і понять про простір — одна з важливих завдань інтелектуального розвитку учнів. При цьому необхідно вказати на найбільш суттєві якості просторового мислення:

1)просторове мислення у різних видах професійної діяльності формується в умовах широкого використання знакових систем, де в формі визначених кодів задається і переробляється вся необхідна інформація. Графічне моделювання застосовується не лише як метод наукового пізнання, а і як метод засвоєння знань. У зв'язку з цим просторове мислення є у своєму реальному (психологічному) змісті як діяльність щодо перекодування просторових образів різного ступеня умовності, наочності, узагальнення. Просторові образи, котрими оперує мислення, повинні бути динамічними, рухомими, оперативними. Рухомість, динамічність образів обумовлена тим, що в процесі розв'язування задач вимагається постійний перехід від об'ємних (трьохмірних) зображень до плоских (двохмірних) і навпаки, від сприймання реальних об'єктів до їх графічних зображень;

2) на основі різноманітних статичних зображень, якими є, наприклад, різноманітні схеми (кінематичні, електротехнічні і т. д.), необхідно в процесі розв'язування задач створити динамічні образи реально діючих об'єктів, процесів, що в них проходять.

Головним змістом такого виду мислення є оперування просторовими образами в процесі розв'язування теоретичних і практичних (графічних) задач. Це оперування забезпечується діяльністю уявлювання, котра спирається на сприймання реальних об'єктів чи їх графічних зображень, що вимагає постійного перекодування образів, які створюються на різнотипній наочній основі.

Основною оперативною одиницею просторового мислення є образ, в якому представлені переважно просторові характеристики об'єкта: форма, величина, взаємне розміщення

складових його елементів, розміщення їх на площині, в просторі щодо будь-якої заданої точки відліку. Цим просторове мислення відрізняється від інших форм образного мислення, де виділення просторових характеристик не є центральним моментом.

Створення образів і оперування є тісно взаємопов'язаними процесами. В основі кожного з них лежить діяльність уявлювання, однак структура цієї діяльності, умови її здійснення в обох випадках неоднакові. В одному випадку ця діяльність спрямована на створення просторового образу, в другому — на його переробку (уявне видозмінення, перетворення) відповідно до поставленого завдання.

Всю різноманітність випадків оперування просторовими образами можна звести до трьох основних типів, що призводять:

I тип — до зміни положення уявного об'єкта;

II тип — до зміни його структури;

III тип — до комбінації цих перетворень.

Перший тип оперування характеризується тим, що початковий образ, вже створений на графічній основі, в процесі розв'язування задачі уявно видозмінюється відповідно до умов завдання. Ці зміни стосуються просторового положення і не зачіпають структурних особливостей образу. Типовими випадками такого оперування є різноманітні уявні повертання, переміщення вже створеного образу в межах однієї площини, а також з виходом з неї, що призводить до суттєвих видозмін початкового образу, створеного на графічній основі, котра об'єктивно залишається незмінною.

Другий тип оперування характеризується тим, що початковий образ під впливом завдання перетворюється в основному за структурою. Це досягається завдяки різноманітним трансформаціям початкового образу шляхом уявного перегрупування його складових елементів за допомогою застосування різних прийомів накладання, поєднання, додавання (відрізання) і т. п. При такому типі оперування створений образ стає мало схожим на початковий. Ступінь новизни створюваного образу в цьому випадку набагато вищий від того, що спостерігався при першому типі оперування. Набагато вища також і розумова активність, адже всі перетворення образу здійснюються уявно, не спираючись безпосередньо на зображення.

Третій тип оперування характеризується тим, що перетворення початкового образу виконуються тривалий період часу та неодноразово. Вони становить серію розумових дій, що послідовно змінюють одна одну і спрямовані на перетворення початкового образу одночасно як за просторовим розміщенням, так і за структурою.

Беручи до уваги твердження про оперування просторовими образами, виділені їх типи та доступність учнями, оперування можна розглядати як один із важливих показників, що характеризують рівень розвитку просторового мислення.

Однак необхідно зазначити, що типи оперування відображають особливості рівня розвитку просторового мислення в умовах розв'язання графічних задач. Діяльність уявлювання має в цьому випадку опосередкований, узагальнений характер, оскільки базується на оперуванні не реальними об'єктами, а їх графічними замінниками, що визначає своєрідність цієї діяльності, суть якої полягає в уявному перетворенні заданих зображень і створенні на цій основі нових образів.

Визначаючи показники рівня розвитку просторового мислення, варто зазначити, що для надійності показника типу оперування просторовими образами необхідно ввести ще два, тісно з ним пов'язані, а саме широту оперування образом та повноту образу.

Щоби переконатись у невипадковості цьоого типу оперування для учня, необхідно перевірити його (типу оперування) стійкість, тобто можливість виконувати подані перетворення на різному графічному матеріалі. З цією метою використовується такий показник, як широта оперування. Відображення цих ознак у образі, що уявно перетворюється, характеризує повноту образу.

Широта оперування є ступенем свободи маніпуляції образом із врахуванням тієї графічної основи, на котрій він (графічний образ) створювався спочатку. Цей показник дає можливість виявити ступінь стійкості в оперуванні образом за тим чи іншим типом, незалежно від характеру зображення. Широта оперування просторовим образом виражається кількістю зображень, на якому це оперування здійснюється успішно, та співвідношенням зображень залежно від їх виду.

Повнота образу характеризує його структуру, тобто набір елементів, зв'язки між ними, їх динамічне співвідношення. В образі відображається не лише склад елементів, які входять у його структуру (форма, величина), а і їх просторове розміщення (відносно заданої площини чи взаємного розміщення елементів).

Виділені показники — широта і тип оперування образом, що відображають в його повноті та динамічності, характеризують рівень розвитку просторового мислення. Ці показники (стосовно одного й того ж учня) мають стійкий характер. Вони проявляються у виконанні учнем різноманітних навчальних завдань, при використанні різного графічного матеріалу. Це дає підставу вважати, що вказані показники відображають стійкі індивідуально-психологічні властивості особистості, котрі можуть бути розвинуті під впливом навчання, але лише за його спеціальної організації, яка передбачає формування прийомів створення образів, їх видозмінення. Рівень їх розвитку визначає значною мірою научуваність учнів, тобто їх «відчуття», здібність до оволодіння спеціальними знаннями із креслення й інших навчальних предметів, їх готовність (нахили, інтерес) до занять відповідними видами діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богоявленский Д. Н., Менчинская Н. А. Психология усвоения знаний в школе. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. — 347 с.
2. Ботвинников А. Д., Ломов Б. Ф. Научные основы формирования графических знаний, умений и навыков школьников. — М.:Педагогика, 1979. — 256 с.
3. Сидоренко В. К. Інтеграція трудового навчання і креслення (дидактичний аспект) // За ред. Д. О. Тхоржевського. — К.: УДПУ, 1995. — 142 с.
4. Якиманская И. С. Развитие пространственного мышления школьников. — М.: Педагогика, 1980. — 240 с.

Ольга ЩЕРБІНІНА

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ФОРТЕПІАННОЇ ОСВІТИ

У світлі сучасних тенденцій розвитку фортепіанної педагогіки проаналізовано найважливіші проблеми фортепіанної підготовки, визначено методологічні засади фортепіанного навчання, наголошено на причинах зниження інтересу до фортепіанної освіти.

Відображаючи духовний стан суспільства, музично-педагогічна освіта є «принциповим фактором його гуманізації» (Е. Абдуллін), чинником естетичного ставлення до навколишнього світу. Реалії сьогодення актуалізують проблему оновлення традиційної вітчизняної музично-педагогічної системи. Необхідність створення нової освітньої моделі пов'язана з потребою компетентних фахівців у галузі музичної науки, мистецтва та освіти, здатних забезпечити повноцінне музично-естетичне виховання широкого контингенту учнів у чисельних закладах музичної освіти різного типу.

Зорієнтованість сучасної музичної педагогіки на підготовку всебічно освіченого, ерудованого музиканта-педагога з високим рівнем загальної і музичної культури зумовлює пріоритет концепцій, що грунтуються на розвитку творчого мислення особистості, реалізації її духовного потенціалу, інтенсифікації процесів набуття знань та умінь, інтеграції індивідуальних якостей майбутнього спеціаліста. Найбільш повного втілення ідеї гармонічного виховання музиканта-педагога набувають у сфері музичного, зокрема фортепіанного виконавства.

Згідно з висновками психологів, будь-яка діяльність, поєднуючи інтелектуальні процеси з практичним відтворенням вивченого матеріалу, забезпечує не тільки його краще засвоєння, а водночас є продуктивним розвиваючим засобом. Щодо цього фортепіанне навчання володіє потужним потенціалом і створює найсприятливіші умови для становлення художньої свідомості, розвитку здібностей, збагачення кругозору учня. Будучи «найбільш інтелектуальним з усіх інструментів» (Г. Нейгауз), рояль надає можливості втілювати широке коло різноманітного музичного матеріалу — від фортепіанної мініатюри до оперно-симфонічної партитури. Надзвичайно широкий діапазон практичного застосування та універсальні можливості фортепіано зумовили його провідне становище у різних галузях музично-практичної діяльності, особливу роль у музично-професійному розвитку.

Пріоритетність фортепіанного навчання відобразилась у кількості і різноманітності науково-дослідних робіт, присвячених проблемам фортепіанної творчості, виконавства і педагогіки.

Розглядаючи фортепіанне виконавство як процес і результат практичного осягнення духовного змісту музичних явищ, спосіб формування ціннісних ставлень до мистецьких явищ, вчені-музиканти всебічно висвітлюють проблеми розвитку виконавської майстерності (Л. Баренбойм, М. Берлянчик, А. Бірмак, Н. Голубовська, О. Гольденвейзер, Г. Коган, С. Савшинський); розглядають питання єдності художнього і технічного аспектів у процесі підготовки музиканта-виконавця (О. Алєксєєв, Г. Нейгауз, Г. Прокоф'єв, М. Фейгін); досліджують особливості інтерпретації музичного твору (Л. Гаккель, В. Григорьєв, Н. Корихалова, Є. Ліберман, Я. Мільштейн, В. Москаленко); визначають шляхи формування музично-виконавського мислення (О. Катрич, Б. Кременштейн, С. Фейнберг, Г. Ципін Б. Яворський); аналізують властивості виконавського інтонування (Б. Асафьев, Д. Благой, А. Малінковська, М. Перевєрзєв); вивчають специфіку фортепіанної підготовки вчителя музики (Л. Арчажнікова, О. Бурська, В. Буцяк, Р. Гржибовська, А. Каузова, Д. Кабалевський, О. Щолокова).

Незважаючи на значний науково-практичний досвід, нагромаджений фортепіанною педагогікою, ґрунтовне висвітлення найважливіших проблем фортепіанного виконавства у фундаментальних працях видатних вчених, проблеми фортепіанного навчання незмінно перебувають у центрі уваги дослідників, педагогів, виконавців. В умовах розгалуження сучасної фортепіанної освіти на окремі напрямки відповідно навчальної мети (підготовка концертного виконавця, піаніста-педагога, вчителя музики, музиканта-любителя) стає нагальним вирішення проблеми відбору змісту і методів фортепіанного навчання, винайдення ефективних фортепіанних методик, здатних, з одного боку, сформувати творче мислення виконавця, забезпечити повноцінне оволодіння фортепіанною майстерністю, з іншого — врахувати особливості фортепіанного навчання, що відповідатиме специфіці певного освітнього закладу.

Розробка науково-методичного підґрунтя для оновлення змісту фортепіанної освіти потребує всебічного вивчення досліджуваної проблеми. Це визначило **мету статті** — у світлі сучасних тенденцій розвитку фортепіанної педагогіки проаналізувати найважливіші проблеми фортепіанної підготовки, визначити методологічні засади фортепіанного навчання.

Результативність та успіх у будь-якій сфері людської діяльності значною мірою залежать від її суспільної значущості. Вивчення сучасного стану процесу фортепіанного навчання у вітчизняних музично-педагогічних закладах свідчить про втрату престижу фортепіанної підготовки у системі музичної освіти. Аналіз причин подібного становища дозволяє виділити ряд чинників об'єктивного і суб'єктивного характеру, що негативно впливають на розвиток теорії та практики фортепіанного мистецтва. Розглянемо найважливіші з них.

Загострення демографічної ситуації у країні, ставши об'єктивним фактором зменшення абітурієнтів, зумовило зниження, майже відсутність конкурсів при вступі у музично-педагогічні заклади, позбавивши можливості відбору музично обдарованої молоді, заздалегідь ускладнюючи процес фортепіанної підготовки, яка передбачає наявність спеціальних музичних здібностей. Водночас соціально-економічні особливості українського сьогодення нерідко змушують керівників навчальних закладів залучати учнівський контингент престижними, затребуваними, привабливими спеціальностями. Акцентуація зусиль на швидкому залагодженні проблемних ситуацій, забезпеченні будь-якою ціною стабільного функціонування навчального закладу суттєвим негативом відбивається на розвитку фортепіанної педагогіки, призводить до втрати пріоритетних позицій фортепіанного мистецтва, зорієнтованого перш за все на духовне становлення особистості.

Болісною темою для фортепіанної освіти є забезпечення її матеріальної бази, основу якої становлять не найкращі інструменти, виготовлені за радянських часів. Доводиться також визнати, що фортепіано втратило своє привілейоване місце не тільки як музичний інструмент, залишений напризволяще, а і як навчальна дисципліна, різновид музичної діяльності. Переконливим свідченням цього є змістовне наповнення концертної практики факультетських колективів, де піаністи-солісти залишаються незатребуваними, а фортепіано здебільшого виступає у ролі акомпануючого інструмента. За таких умов дедалі складнішою стає проблема мотивації і стимулів фортепіанного навчання, формування інтересу до фортепіанно-виконавської діяльності.

Констатація зовнішніх ознак відчутного занепаду фортепіанної освіти не дає повної картини розвитку фортепіанної педагогіки на сучасному етапі, потребуючи всебічного аналізу проблем, безпосередньо пов'язаних із процесом навчання у фортепіанному класі.

Будучи системою музично-педагогічних принципів, методів, наукових підходів, зорієнтованих на специфіку індивідуального навчання, фортепіанна педагогіка потребує

постійного оновлення, переосмислення, пошуку нових шляхів удосконалення процесу фортепіанної підготовки. Наукове обґрунтування та розробка теорії розвиваючого навчання (Л. Виготський, Л. Занков, Г. Костюк, Д. Узнадзе) дали поштовх для вивчення розвиваючого потенціалу фортепіанного виконавства. Узагальнення здобутків психології, дидактики, естетики і результатів практичної діяльності видатних педагогів і виконавців зумовило становлення концепції фортепіанного навчання, яка ґрунтується на розумінні всебічного розвитку учня як спеціальної мети фортепіанної підготовки (Г. Ципін).

Вирізняючись універсальними та інтегративними властивостями, зміст, принципи і методи розвиваючого навчання передбачають гармонічний розвиток художньої свідомості, загальних і музичних здібностей та інструментально-виконавських умінь піаніста. Спрямованість на забезпечення продуктивного загального художнього та професійного розвитку музиканта визначила дієвість основних положень концепції розвиваючого навчання у масштабах всієї музично-педагогічної системи. Однак нові завдання, поставлені перед сучасною фортепіанною педагогікою, вимагають подальшої інтенсифікації педагогічного процесу у фортепіанному класі шляхом збагачення новими технологіями, прискорення художнього та технічного розвитку учнів, використання визнаних фортепіанних методик.

Діапазон знань, умінь і навичок, необхідних піаністу, надзвичайно широкий. Важливим моментом пошуку ефективних технологій у галузі фортепіанної педагогіки є усвідомлення мети фортепіанного навчання. Загалом обумовлена специфікою навчального закладу (виконавських, мистецьких, музично-педагогічних факультетів) мета навчання впливає на зміст і засоби фортепіанної підготовки, визначає відповіді на питання для чого, чому і як вчити. Разом з тим процес навчання гри на фортепіано має загальні закономірності, зумовлені потребою розвитку найважливішого компоненту професійної майстерності музиканта — вміння інтерпретувати, тлумачити, роз'яснювати художній смисл творів музичного мистецтва.

Науково-педагогічний і виконавський досвід видатних музикантів показує, що повноцінне оволодіння майстерністю музично-виконавської інтерпретації можливе лише за умови інтенсивного розвитку музичного мислення піаніста, показником якого є уміння самостійно працювати над твором. Необхідність реалізації цієї установки у фортепіанній практиці визначає пріоритет проблемних методів навчання у фортепіанній педагогіці. Як ефективний спосіб збагачення змісту і форм навчального процесу проблемні методи навчання зорієнтовані на винайдення способів подолання суперечностей між знанням і незнанням, індивідуальним досвідом особистості і науково-практичними напрацюваннями фортепіанної педагогіки, теоретичними знаннями та умінням їх практичного застосування. На жаль, реалії сьогоденної фортепіанної практики засвідчують недостатнє усвідомлення і використання позитивних властивостей проблемного навчання, переважання здебільшого консервативних, зокрема репродуктивних способів фортепіанного навчання.

Загострення суперечностей між вимогами суспільства до фахівців музичної освіти і рівнем науково-методичного забезпечення фортепіанного навчання зумовлює потребу в організації фортепіанної підготовки на засадах системного підходу, який надає можливості забезпечити майбутнього спеціаліста науково обґрунтованим комплексом знань, умінь і навичок, які становитимуть підґрунтя його професійної діяльності. Охоплюючи різні аспекти змісту і процесу фортепіанного навчання, системний підхід дозволяє забезпечити дієвість найважливіших принципів, що складають основу фортепіанного навчання: збільшення і збагачення виконавського репертуару; прискорення темпів вивчення та оновлення навчального матеріалу; забезпечення інтелектуалізації процесу навчання, збільшення діапазону музично-теоретичних знань; активізація самостійності, творчої ініціативи учня.

Успішність реалізації зазначених принципів значною мірою залежить від визначального у фортепіанній педагогіці чинника — індивідуального аспекту навчання, переломлення загальних педагогічних методів крізь призму особистості учня. Широко висвітлена у науково-методичній літературі проблема індивідуального підходу донині залишається переважно на декларативному рівні, тоді як у процесі фортепіанного навчання учень нерідко потрапляє до «прокрустового ложа», розвиваючись за заздалегідь визначеними викладачем параметрами.

Узагальнення результатів різнобічного вивчення проблем фортепіанної педагогіки дозволяє виділити найважливіші для фортепіанного навчання положення методологічного значення:

– усвідомлення універсальних властивостей фортепіано зумовлює визначення всебічного розвитку учня як спеціальної мети фортепіанної підготовки;

– спрямованість основних положень концепції розвиваючого навчання на забезпечення гармонічного розвитку музиканта має забезпечити їх дієвість у масштабах всієї системи музичної освіти;

– розгляд уміння музично-виконавської інтерпретації як найважливішого компоненту професійної підготовки музиканта-педагога обумовлює необхідність інтенсивного розвитку музичного мислення піаніста;

– використання позитивних властивостей проблемного навчання і системного підходу у процесі фортепіанного навчання дасть змогу забезпечити студентів комплексом знань, умінь і навичок, що складають підґрунтя професійної діяльності музиканта-педагога;

– специфіка фортепіанного навчання актуалізує необхідність практичної реалізації індивідуального підходу у процесі фортепіанної підготовки.

Набуваючи методологічного значення для фортепіанної педагогіки, вказані положення можуть скласти підґрунтя для оновлення змісту і методики викладання гри на фортепіано, мати практичне застосування у діяльності викладачів різних закладів музичної освіти.

Розглядаючи проблеми фортепіанної педагогіки у світлі сучасних тенденцій, ми акцентували увагу на окремих теоретичних і практичних аспектах процесу фортепіанного навчання. Висвітлення найактуальніших, на нашу думку, питань фортепіанної педагогіки надає можливість окреслити перспективи її подальшого розвитку, визначити напрямки модернізації навчально-виховного процесу в класі фортепіано.

Олександра ЯНКОВИЧ

ЗГУБНИЙ ВПЛИВ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ФІЗИЧНЕ ТА ПСИХІЧНЕ ЗДОРОВ'Я ШКОЛЯРІВ

У статті розглядається негативний вплив інформаційно-комунікаційних технологій при їх надмірному використанні на фізичний і психічний розвиток дітей. Висвітлені методи роботи із школярами для попередження та подолання комп'ютерної залежності.

Інтеграція України в європейський освітній простір передбачає забезпечення високої якості підготовки випускників ВНЗ. Молодий фахівець має бути конкурентоспроможним і мобільним у ринкових умовах. Таке завдання виконується на основі впровадження, як вимагає Болонська декларація, нових інформаційно-комунікаційних технологій. Не лише ВНЗ, а й школи, що готують до вступу в них, нарощують такі технології, не акцентуючи увагу на шкоді новітньої техніки, при її надмірному використанні, для фізичного та психічного розвитку учня. Тож актуальність дослідження обумовлена необхідністю збереження здоров'я дитини при роботі із сучасною комп'ютерною технікою.

Мета статті — виявлення негативних чинників використання інформаційних технологій на фізичний та психічний розвиток школяра; узагальнення досвіду застосування психолого-педагогічних методів впливу на дитину для запобігання комп'ютерній залежності та надмірному захопленню сучасною технікою.

Для досягнення мети необхідно виконати наступні завдання:

– проаналізувати згубні чинники інформаційних технологій на фізіологічний стан школяра;

– висвітлити роль комп'ютерних технологій як психоактивного фактора, від якого наступає така ж залежність, як від наркотиків чи алкоголю;

– виявити можливості запобігання та подолання негативного впливу інформаційних технологій на розвиток школяра.

Дослідженням сучасних інформаційних технологій займається широке коло науковців, оскільки це одна із найперспективніших тем у науковому світі. Використанню інформаційних технологій у школі присвячені праці В. Бикова, Е. Елек, М. Жалдака, І. Завадського, Н. Морзе, А. Пенькова, В. Пономарьова та інших вчених. Однак вони виявили передусім переваги запровадження інноваційних технологій у навчально-виховний процес. Лише поодинокі публікації у педагогічних виданнях присвячені шкідливому впливу інформаційних технологій на розвиток дитини. Так, проблему Інтернет-залежності досліджували Г. Бодня, О. Гудицька,

Д. Смірнов; залежності від комп'ютерних ігор — О. Бовть, О. Москаленко; шкідливого впливу комп'ютера на фізичний розвиток дитини — І. Климовська, Л. Лещенко й ін. Цілісного дослідження, присвяченого загрозі інформаційних технологій для розвитку дитини і методам запобігання їх негативного впливу, нами не виявлено.

Нині інформаційні технології стали невід'ємною частиною сучасного світу. Вони значною мірою визначають подальший економічний і суспільний розвиток людства. У цих умовах змін вимагає і система навчання. Якісне викладання дисциплін не може здійснюватися без використання засобів і можливостей, які отримують завдяки комп'ютерним та Інтернет-технологіям, адже вони дають змогу вчителю краще подати матеріал, швидко та ефективно перевірити знання учнів, підвищити їх інтерес до навчання.

У школах можна простежити дві тенденції, пов'язані із інформатизацією сучасного суспільства: 1) відбувається перехід від епізодичного до систематичного використання комп'ютерної техніки при вивченні навчальних дисциплін; 2) знижується вік дітей, які освоюють комп'ютерну грамотність. Все більшого розвитку набуває використання ПК у позаурочній та позашкільній роботі і діяльності з обдарованими дітьми. Отже, до користувачів комп`ютерною технікою вливається величезна кількість школярів різних вікових груп. Це відповідно поставило медиків-профілактиків перед необхідністю вирішення певних завдань, а саме: дослідити вплив цього нового педагогічного засобу на здоров'я дитини, функціональний стан основних фізіологічних систем організму і працездатність; науково обґрунтувати гігієнічні вимоги до раціональної організації навчальних занять з використанням ПК, включаючи вимоги до обладнання комп`ютерних класів, робочого місця учня, тривалості безпосередньої роботи (спілкування) дитини з ПК на уроках. Виникла потреба у розробці рекомендацій до проведення занять з використанням нової техніки.

Медико-гігієнічні проблеми збереження здоров'я школярів у сучасних умовах комп`ютеризації освіти в нашій державі вивчалися впродовж останніх п'яти років в Українському науковому гігієнічному центрі Міністерства охорони здоров'я Україні. Проведені комплексні дослідження дозволили науково обґрунтувати вік початку систематичного навчання дітей із застосуванням комп'ютерної техніки і режиму праці з нею та регламентувати тривалість безперервної роботи учнів різного віку (з урахуванням їхнього здоров'я і фізіологічних можливостей) за ПК. Встановлено, що розпочинати роботу з використанням комп'ютера можна не раніше 14 років. Саме з досягненням цього віку формується повністю зір людини, вона ж стає більш стійкою до різних впливів, а, отже, не так швидко звикає до комп'ютерних ігор і здатна протистояти Інтернет-залежності, що є дуже важливо, враховуючи зростання кількості користувачів нової техніки.

Таке зростання обумовлене розширенням спектра послуг сучасних інформаційно-комунікаційних мереж. У зв'язку з цим журнал «Самос-ньюс» зазначає: «Інтернет пропонує різноманітні можливості для спілкування: тут і дошка оголошень, і пересилка текстових повідомлень у реальному часі, і сайти так званої соціальної мережі» [7, 85]. Власне на практично безмежних інформаційних можливостях «всесвітньої павутини» останнім часом акцентується увага як науковців, так і широкого кола споживачів. Молодь швидко навчилася використовувати переваги Інтернету, який доступний практично в кожному куточку землі. Наприклад, у 2004 р. у США ним послуговувалося майже 9 з 10 осіб віком від 12 до 17 років [7, 85].

У цьому зв'язку не варто ігнорувати небезпеки, які містить Інтернет. Приміром, чимало молоді без нагляду блукає у кіберпросторі. Дехто з дітей починає спілкуватися з людьми, яких ні вони, ні їхні батьки ніколи б не запросили до себе додому. Учителям і батькам необхідно контролювати діяльність школярів, які користуються Інтернетом. Батькам це допоможе розпізнати потенційні небезпеки і зрозуміти, чого їхні діти насправді шукають. Тоді вони зможуть визначити, як задовольнити їх справжні потреби, порадити, як боротися зі спокусами сучасного світу.

У багатьох публікаціях можна знайти розповіді про наївних дітей, які необачно розповідають незнайомцям про особисті справи, діляться з ними власними думками, поміщають в Інтернеті свої фотографії. Підлітки часто не усвідомлюють, скільки осіб, у тому числі сексуальних збоченців, мають доступ до цієї інформації.

Небезпека Інтернету полягає в тому, що чимало людей створюють віртуальний образ, видаючи себе за особу, якою хочуть бути, а не якою є насправді. Однак це не єдиний спосіб зловживання комп'ютерною мережею. Деякі підлітки займаються кіберхуліганством, створюючи веб-сайти, на

яких безжалісно знущаються, погрожують, бойкотують, цькують і принижують інших. Вони також послуговуються електронною поштою, чат-кімнатами тощо, аби поширювати плітки. Один із директорів сайта, присвяченого питанням безпеки в Інтернеті, припускає, що близько 80% дітей віком від 10 до 14 років тією чи іншою мірою зіткнулися з кіберхуліганством [1, 12].

Звичайно, хуліганство існує віддавна. Але завдяки новітній техніці чутки, плітки та наклепи можуть поширюватися значно швидше і сягати найвіддаленіших куточків землі. Крім того, хуліганство стає дедалі жорстокішим. Трапляються випадки, коли на камери мобільних телефонів знімають брутальні та принизливі для людської гідності сцени. Нерідко це відбувається в шкільних роздягальнях чи душових. Такі зображення поміщають в Інтернеті й розсилають усім бажаючим. Багато сучасних інститутів планує готувати спеціалістів із знешкодження комп'ютерних хуліганів, тому що, на думку науковців, ця проблема найближчим часом займе місце серед першочергових світових проблем.

Батьки і педагоги мають роз'яснювати підліткам, до яких наслідків можуть призвести пошуки романтичних побачень або партнерів для сексу, оскільки молоді люди часто навіть не уявляють, що на них може чекати в результаті Інтернет-знайомств. У поліцейських відділках США останнім часом помітили зростання кількості зґвалтувань. І це тому, що чимало жертв спочатку знайомилися з майбутніми нападниками в Інтернеті, а потім погоджувалися на зустріч [5, 43].

Вчителям і школярам необхідно знати, що комп'ютерні розваги можуть перетворитися на психоактивний чинник, від якого наступає така ж залежність, як від алкоголю чи наркотиків. Багато дітей навіть визнають, що вже потрапили у тенета залежності від комунікаційних технологій: мусять постійно відправляти повідомлення, на що витрачають значні кошти і залізають у борги; через неконтрольовану потребу спілкування в Інтернеті не мають достатньо часу та навчання і відпочинок тощо.

На думку науковців, комп'ютерна залежність є проявом адитивної поведінки, тобто однієї з форм деструктивної поведінки, яка проявляється в прагненні до відходу від реальності шляхом зміни свого психічного стану через прийом певних речовин або постійної фіксації уваги на певних предметах чи видах діяльності, що супроводжується розвитком інтенсивних емоцій. Таке визначення дає нам можливість глибше подивитися на проблему залежності, яка розглядається дуже широко. Це може бути залежність від алкоголю чи наркотичних речовин, комп'ютерних або азартних ігор, роботи (трудоголізм), стосунків тощо. Важливо зауважити, що людина через ці види діяльності прагне щось змінити у своєму житті (не завжди свідомо), і обрана діяльність (засіб досягнення певного стану) супроводжується сильними, як правило, позитивними емоціями, котрі за своєю силою переважають емоції та почуття, які людина може отримувати від спілкування з близькими їй людьми. Так, людина, залежна від наркотичних речовин, алкоголю, роботи, ігор тощо, є «закоханою» у наркотик, алкоголь, вид діяльності, гру і т. д.

У людини, котра використала якийсь психоактивний чинник для досягнення бажаного психологічного стану, з часом засіб, тобто алкоголь, наркотик чи комп'ютерна гра, перетворюється на мету і все життя підкорюється непереборному бажанню їх використовувати [8, 94]. Отже, комп'ютерні мережі — це не лише досягнення цивілізації, а й павутина, що затягує людину в небезпечну зону.

Для профілактики виявлених проблем необхідно проводити бесіди як з учнями, так і з батьками про недопустимість надмірного захоплення комп'ютерною технікою, сучасними інформаційно-комунікаційними системами, передусім Інтернетом. Найпопулярнішою формою подання нових знань нині стає тренінг — вид групової роботи, що включає активні методи навчання з метою формування нових навичок, самопізнання та саморозвитку. У структурі профілактичного тренінгу виділяють такі етапи:

1) з'ясування рівня знань групи (це можна зробити, запропонувавши аудиторії розповісти, що вона знає про психоактивні речовини, зокрема, про комп'ютерну залежність);

2) актуалізація проблеми (наголошення на важливості запропонованої для обговорення теми);

3) інформування: надається інформація про психоактивні речовини, базуючись на знаннях і міфах цієї групи.

4) обговорення наданої інформації (необхідно перевірити, як аудиторія сприйняла інформацію; можливо, потрібно буде ще раз обговорити якусь проблему);

5) набуття практичних навичок (потрібно обговорити з аудиторією, як використовувати отримані знання. Для цього з дітьми необхідно змоделювати різні ризиковані ситуації, що стосуються використання психоактивних речовин. Цей блок у роботі є чи не найважливішим);

6) зворотний зв'язок і завершення тренінгу [8, 104].

У тих випадках, коли виникла комп'ютерна залежність, варто звертатися до фахівців — психологів і психотерапевтів. У Тернополі, зокрема, такі проблеми допомагає вирішити клініка «Астра».

Проаналізувавши наукові джерела з проблеми впливу комп'ютерної техніки на розвиток дитини, маємо підстави зробити такі висновки:

– сучасна освіта неможлива без впровадження у навчальний процес інформаційно-комунікаційних технологій;

– використання останніх має відбуватися із врахуванням санітарно-гігієнічних вимог, щоб запобігти негативному впливові комп'ютерної техніки на фізичний та психічний розвиток дітей;

– у навчально-виховній роботі вчителя вагоме місце має посідати попередження комп'ютерної, насамперед Інтернет-залежності. З цією метою необхідно проводити з школярами та їх батьками бесіди, профілактичні тренінги, залучати для роз'яснювальної роботи психологів і психотерапевтів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гершунский Б. С. Компьютеризация в сфере образования; проблемы и перспективы. — М.: Педагогика, 1987. — 264 с.
2. Дорошенко Ю. Комп'ютерна екологія: організація комп'ютиризованого робочого місця // Краєзнавство. Географія. Туризм. — 2006. — № 10–11. — С. 21–28.
3. Исаченко И. И., Кочетков Г. Б., Могилевкин И. М. Наука и техника против человека. — М., 1985. — 238 с.
4. Інтернет зі знаком мінус // Урядовий кур'єр. — 2003. — 29 березня.
5. Лещенко Л. Комп'ютерна залежність — це небезпечно // Початкова школа. — 2006. — № 3. — С. 42–46.
6. Москаленко О. Новий вид залежності // Українське слово. — 2004. — 17–23 листопада.
7. Смирнов Д. Только не мой мозг (Интернет зависимость) // Домашний компьютер. — 2006. — № 7. — С. 84–89.
8. Соціальна робота: В 3 частинах. Ч. 3: Робота з конкретними групами клієнтів / А. М Бойко, Н. Б. Бондаренко, О. С. Брижувата та ін.; За ред. Т. В. Семигіної та І. М. Григи. — К.: Києво-Могилянська академія, 2004. —166 с.

Світлана САВИЧ

ПРОБЛЕМА ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

У статті розглядається розвиток якості вищої освіти в Європі після підписання Болонської декларації в 1999 р. Акцентується увага на здобутках і проблемних питаннях вказаного процесу.

Кінець XX– початок XXI ст. ознаменований кардинальними змінами, які відбуваються в Європі. Вони охопили всі аспекти суспільного життя. Відбувається глобалізація економіки, невпинно розвиваються технології. Такий темп життя вимагає від освіти підготовки фахівця нового покоління, здатного ефективно працювати, реагувати на прогрес, який відбувається в його професійній галузі, і постійно вдосконалюватися. Реагуючи на потреби суспільства, міністри освіти Європейського Союзу (ЄС) ініціювали реформу освіти європейського масштабу, що відома як Болонський процес. Вона покликана змінити вищу освіту відповідно до вимог часу та суспільства і ґрунтується на кількох принципах, з яких чи не найосновнішим є якість освіти.

Болонський процес загалом і проблема якості освіти зокрема є об'єктом багатьох досліджень в Україні та за рубежем. У нашій країні проводяться порівняльні дослідження з проблеми реалізації основних положень Болонського процесу. Її вивчають І. Бабин, Я. Болюбаш, В. Грубінко, І. Зязюн, Б. Корольов, К. Корсак, А. Сбруєва, М. Степко, В. Шинкарук та інші науковці. Російські вчені, зокрема, В. Байденко, Б. Вульфсон, А. Соснов та інші досліджують вплив Болонського процесу на розвиток європейської освіти, Ю. Єрастов, В. Сенашенко, А. Суббето, Г. Ткач — проблему якості

освіти на Заході. Забезпеченню якості освіти в Україні присвятили наукові розробки К. Левківський, Г. Півняк, В. Салов, Ю. Сухарніков, освіти в Європі — Л. Антонюк і К. Корсак. Однак питання якості освіти залишаються ще не до кінця вивченими.

Метою нашої статті є показати розвиток проблеми якості вищої освіти в Європі в контексті Болонського процесу, проаналізувати внесок різних організацій у розробку теоретичних основ забезпечення якості та їх втілення в практику.

Зауважимо, що забезпечення якості вищої освіти не було ініційоване в межах Болонського процесу. Так, у Нідерландах на момент підписання Болонської декларації система оцінювання якості функціонувала вже понад 10 років. Вона полягає у взаємній перевірці закладами всіх програм вищої освіти і публікації результатів [25, 1]. У 1994–1995 рр. проводився Європейський пілотний проект з оцінювання якості вищої освіти. Він та інші подібні проекти сприяли створенню Європейської мережі забезпечення якості (ЄМЗЯ) вищої освіти і допомогли визначити типові риси існуючих європейських систем забезпечення якості [4, 4]. Найважливішою подією доболонського періоду стало підписання в квітні 1997 р. у Лісабоні конвенції з визнання кваліфікацій у вищій освіті [3, 13].

Стан проблеми забезпечення якості у вищій освіті на час підписання Болонської декларації проаналізовано у звіті проекту «Основні тенденції та проблеми в навчальних структурах вищої освіти в Європі». Його автори вважають зростання європейського виміру у забезпеченні якості, оцінюванні та акредитації одним із способів сприяння бажаній конвергенції (сходженню в одній точці) і прозорості структур кваліфікацій в Європі [24, 4].

Дослідження виявило також нагальну потребу розвивати тип оцінювання, який не базується на національних системах чи закладах, а на предметних галузях, дисциплінах чи професіях. ЄМЗЯ вимагає в предметних галузях конвергенції стандартів і процедур забезпечення якості й обміну інформацією та даними з аспектів якості в усій Європі [24, 20].

Загалом, активна робота щодо забезпечення якості велася до підписання Болонської декларації. Однак цей документ, підписаний 19 червня 1999 р., одним із шести принципів якого є «сприяння європейській співпраці із забезпечення якості з метою розробки порівнюваних критеріїв і методологій», надав справі нового розвитку [16, 4]. Процес набув ще більшої вагомості, коли в березні 2000 р. Рада Європи поставила перед членами ЄС завдання (Лісабонська стратегія): «Союз повинен стати найбільш конкурентоспроможною і динамічною економікою в світі, яка базується на знаннях, здатна до стабільного економічного зростання, з численнішими і кращими робочими місцями і більшою соціальною згодою» [10].

Виконуючи доручення Ради Європи згідно з Лісабонською стратегією, Рада з питань освіти прийняла в 2001 р. «Майбутні завдання освіти і систем підготовки.» Основними цілями є:

- підвищення якості та ефективності освіти і систем підготовки в ЄС;
- сприяння загальному доступу до освіти і систем підготовки;
- відкриття освіти і систем підготовки ширшому суспільному загалу.

Отже, Рада з питань освіти визначила підвищення якості і стандартів освіти завданням першочергової ваги для реалізації Лісабонської стратегії. На думку членів Ради, «запобігання та боротьба з безробіттям і соціальним вигнанням починається із підвищення якості освіти і забезпечення підготовки, включаючи навчання, основане на праці» [2, 20].

Важливою рушійною силою у забезпеченні якості освіти стало студентство. Як зазначається в Ґетеборзькій декларації від 25 березня 2001 р., «зростаюче визнання внеску студентів у процес є результатом рішучого зобов'язання європейських студентів сприяти високоякісній, доступній і різноманітній освіті.» В ній говориться також, що «для гарантування та покращення якості вищої освіти потрібна міцна співпраця національних систем забезпечення якості» [15, 2].

29–30 березня 2001 р. представники понад 300 європейських закладів вищої освіти зустрілися в м. Саламанка, щоб зробити свій внесок до зустрічі в Празі міністрів освіти країн-учасниць Болонського процесу. В Саламанській конвенції одним із факторів, які сприяють якості вищої освіти, названо конкуренцію [13, 1–2]. Учасники визнали якість наріжним каменем будівництва Європейського простору вищої освіти (ЄПВО), що повинен базуватися на основних академічних цінностях і водночас відповідати сподіванням зацікавлених сторін, тобто демонструвати якість. Оцінювання якості охоплює викладання і дослідження, а також управління та адміністрацію, реагування на потреби студентів і

надання неосвітніх послуг. Якість є головною умовою, що лежить в основі довіри, доречності/релевантності, мобільності, сумісності і привабливості в ЄВПО [13, 2].

Свій внесок у підготовку до зустрічі міністрів зробила теж ЄМЗЯ. В її заяві висловлювалося переконання, що основою для європейського виміру в забезпеченні якості є існування добре організованих та ефективних національних систем забезпечення якості [5, 2].

Підсумовуючи тенденції розвитку проблеми якості освіти від підписання Болонської декларації, автори звіту «До Європейського простору вищої освіти» відзначили, що відбувається потужний рух до більшого забезпечення якості (нові агентства, ЄМЗЯ), але дуже різними способами. Вони вказали на незрозумілий зв'язок між термінами «забезпечення якості» та «акредитація,» які застосовуються до всіх або лише до однієї частини системи вищої освіти [23, 5].

Одним із пріоритетів на майбутнє в забезпеченні якості було визначено розвиток механізмів цього процесу, що ведуть до знаків якості європейського рівня, зароблених на національному чи регіональному рівнях. ЄМЗЯ мала відігравати головну роль і нести основну відповідальність за це, оскільки більшість країн ЄС та ЄПВО розглядали участь в ЄМЗЯ як важливий аспект їхньої політики забезпечення якості [23, 6].

Групою підтримки Болонського процесу було проведено спеціальні семінари щодо основних цілей цього процесу. Серед іншого їх учасники зосередили увагу на забезпеченні якості та акредитації (тобто наданні сертифікатів, які визначають певні стандарти якості) в ЄПВО [23, 13]. Вказана група підготувала також звіт до зустрічі міністрів у Празі. Його основні положення, що стосуються якості, можна сформулювати так:

- розвиток національних систем забезпечення якості, крім дотримання національних завдань, повинен ставити за мету встановлення взаємної довіри в Європейському просторі вищої освіти і всьому світі через європейську співпрацю;
- відсутність згоди, навіть між експертами, стосовно того, що означає термін «акредитація»;
- просування європейського інтелектуального продукту сприятиме престижу та привабливості Європейського простору вищої освіти; престиж не є миттєвим результатом якості, а результатом тривалого її усвідомлення [6, 13–14].

Аналізуючи основні напрацювання цього періоду, можна підсумувати, що якість вищої освіти є завданням першочергової значимості для розбудови Європейського простору вищої освіти і розвитку європейського суспільства загалом. Вона має стати основою для довіри в цьому просторі та базуватися на ефективній роботі на національному рівні.

У Празькому комюніке міністри освіти дали високу оцінку прогресу в галузі забезпечення якості. Вони:

- визнали життєво важливу роль, яку відіграють системи забезпечення якості у гарантуванні стандартів високої якості і полегшенні порівняння кваліфікацій в усій Європі;
- схвалили тіснішу співпрацю між мережами визнання кваліфікацій і забезпечення якості;
- вказали на необхідність тісної європейської співпраці і взаємодовіри, а також визнання національних систем забезпечення якості,
- закликали університети й інші заклади вищої освіти поширювати приклади зразкової практики і розробляти сценарії взаємного визнання механізмів оцінювання і акредитації (сертифікації).

Міністри особливо відзначили, що якість європейської вищої освіти та досліджень є і має бути важливою детермінантою міжнародної привабливості та конкурентоспроможності Європи [22, 2–3]. З метою просування процесу вони звернулися з проханням до групи підтримки Болонського процесу влаштувати семінари для дослідження наступних сфер: співпраця щодо акредитації та забезпечення якості; проблеми визнання та використання кредитів у Болонському процесі; розвиток об'єднаних ступенів; соціальний вимір, з особливою увагою на перешкодах мобільності; розширення Болонського процесу; навчання впродовж життя; залучення студентів [22, 3].

Один із таких семінарів відбувся 24–25 вересня 2001 р. у м. Мастріх (Голландія). Його учасники обговорили прогрес у забезпеченні якості в межах Болонського процесу. Вони висловили переконання, що «прозорість першого та другого циклів вищої освіти в Європі передбачає пошук стандартів ступенів бакалавра і магістра, критеріїв оцінювання якості і

прогресу щодо акредитації» [26, 1], а також виявили, що стикаються зі спільними проблемами, для яких у різних країнах обирають різні рішення та описують різними термінами. Тому важливо створити спільну основу та обмінюватися інформацією. Ця ідея була підтримана й ознаменувала започаткування Спільної ініціативи з якості (Joint Quality Initiative), що є неофіційною мережею із забезпечення якості та акредитації програм бакалаврату і магістратури в Європі [27, 1]. Учасники розробили програму дій, яка передбачає:

- міжнародну оцінку якості з наступною акредитацією нових програм бакалавра-магістра;
- обмін досвідом та обговорення стандартів бакалавра-магістра;
- започаткування транснаціонального встановлення стандартів;
- франчайзинг і забезпечення якості;
- порівняння концептуальних положень акредитації [28, 1].

Ще один крок до зближення був зроблений робочою групою, скликання якої ініціювала комісія Міжнародної асоціації президентів університетів (IAUP) з питань Глобальної акредитації. Її засідання відбулося 13–15 грудня 2001 р. у м. Гент (Бельгія). Ця група складалася із членів вищезгаданої комісії, делегатів Міжнародної мережі агенцій забезпечення якості у вищій освіті (INQAAHE), ЮНЕСКО та експертів із міжнародного забезпечення якості від інших організацій, зокрема ЄМЗЯ. Щоб сприяти забезпеченню якості вищої освіти, яка б користувалося довірою в усьому світі, поважала культурні відмінності між різними країнами і системами вищої освіти, робоча група запропонувала створити Всесвітній реєстр якості (Worldwide Quality Register) для визначення гідних поваги агенцій із забезпечення якості та акредитації у світі [9, 1–2].

Іншою важливою подією щодо реалізації робочої програми Болонського процесу стало проведення 12–13 березня 2002 р. в Амстердамі міжнародної конференції «Створення європейського виміру якості.» Як зазначається в її рішеннях, всі країни перебудовують свої системи вищої освіти на двохступеневу. Для цього створюються відповідні закони, які відображають національну специфіку. Однак прозорість якості різних програм бакалаврату і магістратури вимагає міжнародної співпраці стосовно критеріїв якості [25, 1].

Важливість проблеми якості освіти на загальноєвропейському рівні ще раз була підкреслена, коли, продовжуючи Лісабонську стратегію, в 2002 р. Глави європейських держав поставили нову ціль: «До 2010 р. Європа повинна стати світовим лідером з точки зору якості її освіти і систем підготовки» [10].

Активну діяльність щодо цього проводить Асоціація європейських університетів (АЄУ). Її члени висловили переконання, що способом покращення академічної якості є розбудова сильних навчальних закладів. Асоціація запропонувала для Європи послідовну політику забезпечення якості, котра ґрунтується на переконанні, що автономія закладу надає і вимагає відповідальності, університети відповідають за розвиток внутрішньої культури якості і наступним необхідним кроком є прогрес на європейському рівні, який залучає всі зацікавлені сторони. За активної участі студентів університети повинні перевіряти й оцінювати свою діяльність, включаючи програми навчання і відділи забезпечення. Процедури зовнішнього забезпечення якості повинні зосереджуватися на перевірці (за допомогою аудиту закладу) того, чи внутрішній моніторинг був проведений ефективно. АЄУ запропонувала, щоб зацікавлені сторони, передусім університети, співпрацювали для створення тимчасового Комітету з якості вищої освіти для Європи. Він повинен бути незалежним, поважати відповідальність закладів за якість і реагувати на громадський інтерес. Комітет став би форумом для обговорення і через призначення малої ради перевіряв застосування запропонованого кодексу принципів, створюючи справжній європейський вимір якості [7, 4].

Втілюючи в життя ці положення, АЄУ розпочала в 2002 р. проект «Культура якості». Його необхідність була обумовлена тим, що, на думку членів АЄУ, багато університетів розглядають забезпечення якості як зовнішню діяльність, контроль з боку урядових чи напівурядових організацій. Тому метою проекту було:

- збільшити усвідомлення потреби розвивати внутрішню культуру якості в університетах;
- забезпечити широке розповсюдження існуючих кращих зразків практики в цій галузі;
- прискорити запровадження управління внутрішньою якістю для покращення рівнів якості;

- допомогти університетам конструктивно підходити до зовнішніх процедур забезпечення якості;
- зробити внесок в Болонський процес, збільшуючи привабливість європейських університетів [11, 1].

Ще одним важливим напрацюванням цього періоду став звіт ЄМЗЯ про її роботу від Празької зустрічі, підготовлений до зустрічі міністрів освіти у Берліні в 2003 р. Асоціація видала вичерпний звіт про процедури якості в європейській вищій освіті. Він охопив практику забезпечення якості в усіх країнах-членах ЄМЗЯ і надав авторитетну інформацію про масштаби і рівень спільних процесів і методів, які використовуються в різних країнах та агенціях [14, 1–2].

Таким чином, упродовж 2001-2003 рр. проявилась потреба тіснішої співпраці щодо проблеми якості вищої освіти, зокрема, спільних критеріїв якості, започаткована Спільна ініціатива з якості та ініційований Всесвітній реєстр якості. Відзначено також необхідність розбудови сильних автономних навчальних закладів із розвиненою культурою якості і залучення до забезпечення якості всіх зацікавлених сторін.

19 вересня 2003 р. на Берлінській конференції «Реалізація Європейського простору вищої освіти» якість була визнана одним із трьох пріоритетів на наступні два роки [12, 3]. На думку міністрів, «якість освіти виявилася в центрі формування європейського простору вищої освіти», а тому вони зобов'язалися «підтримувати подальший розвиток забезпечення якості на рівні закладів освіти та на національному і європейському рівнях». Вони наголосили на «необхідності спільних критеріїв і методологій забезпечення якості», відзначили, що згідно з принципом автономії навчальних закладів першочергова відповідальність за впровадження якості покладається на кожний окремий заклад і забезпечує основу для справжньої підзвітності академічної системи в межах національної структури якості [12, 3]. Було погоджено, що до 2005 р. національні системи забезпечення якості повинні включати:

- визначення обов’язків задіяних органів і закладів;
- оцінювання програм чи закладів, включаючи внутрішнє оцінювання,зовнішню перевірку, участь студентів і публікацію результатів;
- систему акредитації, сертифікації чи відповідні процедури;
- міжнародну участь, співпрацю та створення мереж [12, 3].

На європейському рівні міністри освіти дали завдання ЄМЗЯ у співпраці з партнерами (ЄАУ, ЄАВНЗ, ЄСМБ, EUA, EURASHE ESIB) розробити й узгодити окремі стандарти, процедури і рекомендації щодо забезпечення якості, дослідити способи гарантування адекватної взаємної перевірки систем забезпечення якості і/ або агенцій з акредитації [12, 3].

Виконуючи це доручення, ЄСМБ розпочала відповідну роботу. Вже в 2003 р. з’явилася публікація «Довідник європейського студента із забезпечення якості у вищій освіті», в якому подані визначення основних термінів у галузі забезпечення якості: якість, забезпечення якості, контроль якості, підвищення якості, аудит якості, культура якості, стандарти, акредитація. Так, якість визначається як тривалий процес, що забезпечує дотримання узгоджених стандартів [19, 7–8].

Наступного року ЄСМБ опублікувала «Заяву про взаємну перевірку агенцій забезпечення якості та акредитації». Така перевірка існувала ще до початку Болонського процесу, і міністри освіти запропонували її як основу для існування прозорості і довіри між національними системами забезпечення якості. Мета взаємної перевірки — гарантувати, що всі агенції із забезпечення якості та акредитації проводять ефективне забезпечення якості на національному рівні, якому довіряють, що агенції відповідають певним критеріям [21, 2].

ЄСМБ запропонувала критерії, за якими оцінюється агенція:

- агенція повинна мати чітку правову основу, свій бюджет і професійний штат з ресурсами, відповідними до визначених завдань;
- агенція має проводити свою діяльність хоча б в одній із країн-учасниць Болонського процесу;
- результати перевірок повинні бути об’єктивними і не зазнавати тиску зі сторони;
- умови проведення процедур оцінювання (включаючи коло повноважень і визначення експертів) повинні визначатися професіоналами з оцінювання з агенцій

забезпечення якості, котрі мають радитися з представниками студентів і закладами вищої освіти, а не іншими організаціями;

- механізми внутрішнього забезпечення якості агенцій повинні також включати механізми уникнення конфлікту інтересів при виборі експертів;
- звіти національної агенції повинні оприлюднюватися;
- процес перевірок, що проводяться національною агенцією, має бути циклічним. Також агенції повинні мати:
- внутрішні механізми реагування, що включають процедури зауважень і потім перегляду процесів і методів;
- механізми, що передбачають зворотній зв'язок з комісіями зовнішніх експертів;
- механізми, які забезпечують діалог і зворотній зв'язок із зацікавленими сторонами;
- публікація на сайті агенції публічної (неконфіденційної) політики якості, включаючи завдання агенції, процеси, методи, опис процесів прийняття рішень і структури управління для втілення прозорості і підзвітності [21, 4].

ЄМЗЯ також провела відповідну роботу і в 2005 р. представила «Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти». Цей документ окреслює європейські стандарти щодо внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості вищої освіти і щодо агенцій із зовнішнього забезпечення якості. В ньому є також рекомендації в дотриманні стандартів. Подані пропозиції ґрунтуються на фундаментальних принципах, які автори визначають так:

- зацікавленість студентів і роботодавців, суспільства загалом у високій якості вищої освіти;
- ключова важливість автономії закладів та установ, збалансована усвідомленням того, що автономія передбачає дуже серйозну відповідальність;
- система зовнішнього забезпечення якості повинна відповідати своїй меті і не ускладнювати роботу навчальних закладів більше, ніж це необхідно для виконання цією системою своїх завдань [1, 9].

У звіті беруться до уваги напрацювання в цій сфері, зроблені групою Є-4 (ЄМЗЯ, ЄАУ, ЄАВНЗ, ЄСМБ), і спільні рекомендації Організації з економічної співпраці і розвитку (ОЕСР) та ЮНЕСКО щодо забезпечення якості вищої освіти в міжнародному просторі. У «Стандартах і рекомендаціях щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти» пропонується створити реєстр визнаних агенцій із зовнішнього забезпечення якості, які діють в Європі у сфері вищої освіти. Це дасть змогу підтримувати високі стандарти якості, оскільки існує загроза, що вони будуть знівельовані діяльністю непорядних практиків [1, 25].

Сучасні системи забезпечення якості покликані вирішити завдання — розробити відповідну методологію і механізми, які би стосувалися як іноземних, так і вітчизняних постачальників освітніх послуг і навчальних програм з метою максимізації переваг та обмеження потенційних негативних моментів інтернаціоналізації вищої освіти [1, 26].

На зустрічі у м. Берген у 2005 р. міністри освіти відзначили, що майже всі країни зробили певні кроки у створенні систем забезпечення якості на основі критеріїв, встановлених в Берлінському комюніке, і з високим ступенем співпраці та утворенням мереж. Однак потрібно ще докладати зусиль, насамперед щодо залучення студентів та міжнародної співпраці [17, 2]. Міністри прийняли стандарти і рекомендації із забезпечення якості в ЄПВО у формі, запропонованій ЄМЗЯ. Вони зобов'язалися запроваджувати запропоновану модель взаємної перевірки агенцій із забезпечення якості на національній основі, поважаючи загальноприйняті рекомендації та критерії, схвалили принцип європейського реєстру агенцій із забезпечення якості, що базується на національній перевірці. Міністри погодилися, щоб практична сторона запровадження і далі розроблялась ЄМЗЯ у співпраці з ЄАУ, ЄАВНЗ, ЄСМБ [17,3]

Отже, для періоду 2003–2005 рр. характерні такі риси: інтенсифікація міжнародної співпраці щодо проблеми якості освіти, розроблення загальноєвропейських стандартів і рекомендацій щодо якості вищої освіти, активна участь у процесі студентства.

Варто відзначити активність ЄСМБ. Члени бюро висловили переконання, що якість і доступність вищої освіти взаємопов'язані, адже не потрібна загальнодоступна вища освіта, яка не є якісною, і якісна, та недоступна освіта теж безцільна. Також вони відзначили, що ще існує плутанина в термінах, а ситуація з акредитацією хаотична і неконтрольована, що не сприяє взаємній довірі і загрожує мобільності. ЄСМБ визначає забезпечення якості як безперервний процес, що забезпечує постачання узгоджених стандартів. Метою забезпечення якості є покращення освіти, а тому воно повинно відбуватися на всіх рівнях (курс дисципліни, програма, заклад і його підрозділи) й бути безперервним процесом. Акредитація - це одночасно статус і процес. Вона повинна надавати публічну сертифікацію прийнятної мінімальної якості, а також можливість і стимул для самовдосконалення в програмах, які були акредитовані. Процес акредитації має давати вищій освіті можливість критичного самоаналізу, що веде до покращення якості, консультування і порад від представників інших ВНЗ [20, 1–2].

Важливий крок був зроблений Радою ЄМЗЯ, яка 21 вересня 2006 р. прийняла Рекомендації щодо національних перевірок агенцій-членів ЄМЗЯ. Правила членства в ЄМЗЯ вимагають, щоб усі агенції проходили зовнішню перевірку принаймні раз в кожні п'ять років [8, 2].

Важливу проблему акцентує Берлінська декларація, прийнята 18 березня 2007 р. на 13-й Європейській студентській конвенції. «Болонський процес допомагає створити для всіх кращу Європу і майбутнє, в якому всі громадяни матимуть можливість розвивати свою особистість і стати активними демократичними громадянами», — говориться в цьому документі. Однак за вісім років, які пройшли з часу підписання Болонської декларації, студенти і навчальні заклади ще не стали пріоритетом дискусій, але мають стати такими в майбутньому. ЄСМБ наголошує на важливості залучення студентів і відзначає прогрес, який був зроблений у залученні студентів до процесів прийняття рішень. Висловлюючи свої зауваження перед цьогорічною зустріччю міністрів освіти країн-учасниць Болонського процесу, члени ЄСМБ звертають особливу увагу на те, що в забезпеченні якості студенти повинні бути задіяні як рівноправні партнери, а не лише як клієнти [18, 1–2].

Проаналізувавши відповідні документи, звіти, заяви, наукові публікації, ми зробили висновок, що Болонський процес став потужним поштовхом для існуючої в європейських країнах практики забезпечення якості. Основні принципи Болонського процесу відповідають стратегічній меті Європи: стати найбільш конкурентоспроможною і динамічною економікою в світі, що базується на знаннях. Конкурентоспроможність можлива лише за умови демонстрування якості, тому саме якість вищої освіти була загальновизнана наріжним каменем будівництва ЄПВО. Забезпечення якості освіти в цьому просторі вимагає співпраці з метою розробки спільних стандартів, критеріїв і методологій. Співпраця відбувається завдяки утворенню численних мереж із забезпечення якості. Активну участь у цій роботі беруть ВНЗ і студенти, які через свої організації вносять пропозиції і долучаються до процесу прийняття рішень. Це свідчить, що процес перестав бути суто політичним і в європейських закладах вищої освіти формується культура якості. Тепер зусилля зосереджені на впровадженні стандартів і рекомендацій в практику, на розробці механізмів внутрішнього та зовнішнього елементів забезпечення якості, залученні всіх зацікавлених сторін до процесу забезпечення якості і прийняття рішень.

Наша стаття не вичерпує зазначену проблему, а лише відслідковує її розвиток у контексті Болонського процесу. Механізми забезпечення якості та їх застосування у предметних сферах мають бути предметом подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти. — К.: Ленвіт, 2006. — 35 с.
2. Council of the European Union. Report from Education Council to the European Council on the Concrete Future Objectives of Education and Training Systems. (680/01 EDUC 18), Brussels, 14 February 2001. — 17 p.: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/rep_fut_obj_en.pdf
3. Council of Europe. Convention on the recognition of qualifications concerning higher education in the European region (The European Treaty Series, n 165, — UNESCO joint Convention) Lisbon, 11 April 1997. - 23 p.: http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Lisbon_convention.pdf
4. Council Recommendation of 24 September 1998 on European cooperation in quality assurance in higher education (98/561/EC).: http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/l_27019981007en00560059.pdf

5. Follow-up on the Bologna declaration: a European Quality Assurance System.: http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/enqa_position_paper.pdf
6. Furthering the Bologna Process: Report to the Ministers of Education of the signatory countries. Prague, May 2001./ Rapporteur: Pedro Lourtie. — 42 p.: http ://www.bologna-berlin2003 .de/pdf/Lourti e_report.pdf
7. Graz Declaration. Forward from Berlin: the role of universities to 2010 and beyond. Leuven, 4 July 2003. —5 p.: http://www.aic.lv/ace/ace_disk/Bologna/Bol_semin/Oth_conf/Graz/Graz_Decl.pdf
8. Guidelines for national reviews of ENQA member agencies. (Approved by the ENQA Board, 21 September 2006). - 8 p.: http://www.enqa.eu/files/review_leaflet.pdf
9. International Association of University Presidents. Towards a Worldwide Quality Register for Quality Assurance and Accreditation Agencies. WQR Paper — Version 5 /3 April 2002. — 8 p.: http://www.bolognaberlin2003 .de/pdf/Internationale_ Rektoren.pdf
10. Lisbon Strategy: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/et_2010_en.html
11. Quality Culture Project (A Socrates sponsored project of EUA). Call for applications-institutions. — 2 p.: http://www.eucen.org/projects/Quality_Culture_EUA2002.pdf
12. Realising the European Higher Education Area: Communique of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003. — 9 p.: http://www.bologna-berlin2003 .de/pdf/Communique1 .pdf
13. Shaping the European Higher Education Area: Message from the Salamanca Convention of European higher education institutions. — 4 p.: http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/salamanca_convention.pdf
14. Statement of the European Network of Quality Assurance in Higher Education (ENQA) to the Conference of European Ministers of Education in Berlin, 18–19 September, 2003. — 8 p.: http://www.enqa.eu/files/030918-19STATEMENT_ENQA.pdf
15. Student Goteborg Declaration of 25 March 2001. — 4 p.: http ://www.bologna-berlin2003 .de/pdf/Student_documents_ESIB .pdf
16. The Bologna Declaration: Joint declaration of the European Ministers of Education of 19 June 1999. — 6 p.: http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_declaration.pdf
17. The European Higher Education Area — Achieving the Goals: Communique of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19–20 May 2005. — 6 p.: http://www.bolognabergen2005.no/Docs/00Main_doc/050520_Bergen_Communique.pdf
18. The National Unions of Students in Europe. Berlin Declaration, 18 March 2007. — 4 p.: http://www.esib.org/index.php
19. The National Unions of Students in Europe. European Student Handbook on Quality Assurance in Higher Education. — 80 p.: http://www.esib.org/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=367&Itemid=263
20. The National Unions of Students in Europe. Quality Assurance and Accreditation — improving quality and promoting mobility. — 6 p.: http://www.esib.org/index.php? option=com_docman&task=doc_ view&gid=454&Itemid=263
21. The National Unions of Students in Europe. Statement on peer review of Quality Assurance and Accreditation agencies. Adopted at the 46th Board Meeting Banja Luka, Bosnia-Herzegovina, April 2004. — 5 p.: http:/www.esib.org
22. Towards the European Higher Education Area: Communique of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001. — 4 p.: http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Prague_communiquTheta.pdf
23. Towards the European Higher Education Area: survey of main reforms from Bologna to Prague. — 90 p.: http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/trend_II.pdf
24. Trends in Learning Structures in Higher Education: Project Report, 7 June 1999. — 69 p.: http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/trend_I.pdf
25. Working on the European Dimension of Quality: Report of the international conference, Amsterdam, March 12 and 13, 2002. — 4 p.: http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Amsterdam_Results.pdf
26. http://www.jointquality.nl/framework_action.html)
27. http://www.jointquality.nl./intro.html)
28. http://www.jointquality.nl./maastricht240901 .html

Олеся МАТЕЮК

ЕКОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ОСОБИСТОСТІ ЯК ПЕРЕДУМОВА ФОРМУВАННЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ КРАЇНИ

У статті здійснюється аналіз змісту та сутності поняття сталий розвиток. Сталий розвиток розглядається як стратегія здійснення взаємопов'язаного розвитку природи, суспільства, культури і свідомості людства. Формування екологічної культури розглядається як передумова реалізації стратегії сталого розвитку країни.

Весь життєвий шлях, який пройшло людство, супроводжувався пошуком оптимальних напрямків розвитку. На жаль, теперішній стан є найбільш драматичним: людство усвідомило, що воно стоїть перед вибором — глобальна катастрофа самознищення (у випадку зберігання принципів і тенденцій традиційних шляхів розвитку) чи впровадження нової парадигми його існування. Надії на подолання екологічних проблем суспільство вбачає у переході до нових цивілізаційних моделей, основу яких складають коеволюційна стратегія — стратегія здійснення взаємопов'язаного, сталого (стійкого, гармонійного, усталеного) розвитку природи, суспільства, культури і свідомості людства, нове цивілізаційне мислення (яке орієнтоване на формування нової соціальної ідеології, яка здатна змінити менталітет суспільства).

У міжнародних документах, присвячених проблемам навколишнього середовища і гармонійного розвитку людства, велика увага приділяється екологічній культурі та свідомості, інформованості людей про екологічну ситуацію в світі та власне життєве середовище, їх обізнаності з можливими шляхами вирішення кризових екологічних ситуацій, з концептуальними підходами до збереження біосфери. Саме на це орієнтована Концепція сталого розвитку України [1].

Разом із усвідомленням суспільством того факту, що формування екологічної культури є однією з основних ланок в процесі подолання суперечностей в системі «суспільство-природа», з'явилися дослідження, що мають загальнотеоретичне і методологічне значення. Серед них можна відзначити роботи Н. Реймерса, М. Мойсеєва, І. Суравєгіної, А. Захлєбного, І. Звєрева, Б. Ліхачова, В. Сенкевіча, Б. Іскакова, О. Киричука, А. Хрупало, С. Соловйова, М. Шептуховського, Е. Гірусова, М. Дробнохода, Ф. Вольвача, Л. Мельника, І. Зязюна, В. Крисаченка, Н. Ничкало, Г. Пустовіт та ін.

Мета статті — окреслити підходи до розуміння сутності та змісту екологічної культури особистості. Концепція сталого розвитку була прийнята в червні 1992 р. у Ріо-де-Жанейро на Конференції ООН з навколишнього середовища і розвитку (КНСР-92) [2]. У ній взяли участь голови, члени урядів і експерти 179 держав, а також представники багатьох неурядових організацій, наукових і ділових кіл. На конференції в доповіді Міжнародної комісії, яку очолювала прем'єр-міністр Норвегії пані Г. Брундтланд, було прийняте визначення сталого розвитку.

З часу опублікування і схвалення Генеральною Асамблеєю ООН доповіді Комісії Брундтланд у міжнародний обіг увійшло поняття «sustainable development», яке, зазвичай, перекладається українською мовою як стійкий або сталий розвиток (російською — «устойчивое развитие») і є близьким до поняття «екорозвиток» [3]. Під ним розуміють таку модель соціально-економічного розвитку, за якої досягається задоволення життєвих потреб нинішнього покоління людей без того, щоб майбутні покоління були позбавлені такої можливості через вичерпання природних ресурсів і деградацію навколишнього середовища. Саме це поняття стало основою визначення, що було представлене на конференції в Ріо-де-Жанейро [2].

На сьогодні науковці не дійшли спільної думки щодо термінології, а також самої сутності визначення проблеми сталого розвитку. Ми відзначаємо, що найбільш якісно та доказово, на наш погляд, цей процес відповідає терміну «стійкий розвиток» (Л. Мельник, Ф. Вольвач, М. Дробноход, В. Дюканов). Однак, зважаючи на те, що в керівних державних документах щодо цього питання використовується термін «сталий розвиток», ми у своєму дослідженні використовуємо саме цей термін, наповнюючи його змістом поняття «стійкий розвиток».

Поняття про сталий розвиток у контексті розв'язання проблеми глобальної екологічної кризи, зазвичай, ще потребує всебічного наукового, філософського осмислення, наповнення глибоким економічним і соціально-культурним змістом. Однак, вже сьогодні це поняття увійшло до загально планетарного вжитку і покладено в основу всіх сучасних міркувань і уявлень про

можливі шляхи й характер майбутнього розвитку окремо взятого суспільства і світової співдружності держав. Йдеться про закінчення панування монополізму людини у природі.

Концепція сталого розвитку України підкреслює, що у центрі сталого розвитку перебуває людина, яка має право на здорове і повноцінне життя в гармонії з природою [1]. Забезпечення цього вимагає зміни стереотипів цінностей розвитку, гуманізації суспільства. Т. Акімова та В. Хаскін виділяють такі принципи екорозвитку:

1. Регіональні та локальні завдання екорозвитку повинні підпорядковуватися глобальним та національним цілям попередження екологічної кризи та оптимізації середовища існування людини (принцип «мислити глобально — діяти локально»).

2. Регіональний екорозвиток включає функцію раннього попередження несприятливих екологічних тенденцій чи передбачає гарантії їх мінімізації (незнання наслідків не звільняє суспільство від відповідальності за руйнування природного середовища).

3. Цілі екорозвитку є первинними щодо цілей економічного розвитку (принцип екологічного імперативу).

4. Розміщення та розвиток матеріального виробництва на певній території повинні здійснюватись у відповідності з її економічною техноємністю (принцип еколого-економічної збалансованості).

5. Екологічна безпека суспільства тісно пов’язана з рівнем культури, освіченості та вихованості людей у цьому суспільстві [3].

Ступінь врахування майбутнього у сучасній поведінці особистості, колективу чи держави можна представити у вигляді формули (1):

$$F = I\frac{RP}{T} \qquad (1)$$

де F – коефіцієнт майбутнього;

I – індекс цивілізованості – рівень культури, освіченості, вихованості;

R – ступінь ризику, ймовірність негативних наслідків;

P – інтенсивність наслідків;

T – час, передбачувана віддаленість наслідків [3].

Як видно з формули, індекс цивілізованості займає ключове місце. Від нього залежить розміщення ще одного параметра, який не наведено у формулі, — ступінь благополуччя у майбутньому та задоволеності ним. При високому значенні індексу I благополуччя в майбутньому стає у чисельнику, а при низькому — у знаменнику. Це варто підкреслити, оскільки коефіцієнт майбутнього характеризує поведінку і звичайних людей, і структур управління, і суспільства в цілому.

Доводячи, що високий рівень екологічної культури — один із гарантів розвитку цивілізації, С. Глазачев, Е. Когай пропонують таке її визначення: екологічна культура — це відношення людини до природного місця існування, до свого соціального оточення, ставлення до самої себе як до частини природи. Відповідно, екологічна культура характеризує способи взаємодії суспільства з природою, історичним і соціальним середовищем [4].

Цікавими є переконання Б. Ліхачова, який вважає, що екологічна культура включає екологічні знання, глибоку зацікавленість у природоохоронній діяльності, грамотне її здійснення, багатство етично-естетичних відчуттів і переживань, що породжуються спілкуванням із природою [5]. Вчений розглядає екологічну культуру з різних сторін. По-перше, вона є результатом діяльності людини по перетворенню природного середовища в напрямку, що відповідає фізіологічним і соціальним потребам. Інакше кажучи, це екологізоване природне середовище буття людини, що є екологічною цінністю. По-друге, екологічна культура характеризує рівень розвитку екологічної свідомості у соціальних суб’єктів, починаючи від окремої особистості і закінчуючи людством в цілому, в якому відображено відношення до природного середовища як до життєво необхідної екологічної цінності. По-третє, екологічна культура — це творча діяльність людей щодо екологічного засвоєння природного середовища, під час якого проводяться, зберігаються, розподіляються та споживаються екологічні цінності [5, 6].

І. Звєрєв вважає, що поняття «екологічна культура» стосується всіх сфер матеріального і духовного життя нашого суспільства, кожної людини і виражається в таких видах наукової і

практичної діяльності, які забезпечують збереження і збагачення навколишнього середовища, створюють сприятливі умови для життя людини, її всебічного розвитку і вдосконалення. Екологічно культурна особистість, виходячи з переконань І. Звєрєва, усвідомлює загальні закономірності природи і суспільства, здатна прогнозувати наслідки антропогенного втручання та природні взаємозв'язки, усвідомити шкоду споживчого відношення до природи, підпорядковує свою діяльність вимогам раціонального природокористування, піклується про поліпшення навколишнього середовища [7].

Виходячи із наведеної вище характеристики, І. Звєрєв як найважливіший показник екологічної культури розглядає визнання багатообразної матеріальної, етично-естетичної і пізнавальної цінності природи, показником екологічної вихованості, при цьому, виступають практичні дії людини в природному середовищі, що відповідають нормам суспільної моралі [8].

І. Суравегіна визначає екологічну культуру як динамічне поєднання екологічних знань, позитивного відношення до них і реальної діяльності людини у природі [8]. Вона розглядає екологічну культуру як складну рису особистості, що включає: розуміння нею цінностей правильної поведінки в природному середовищі, усвідомлення природи як національного суспільного надбання та вміння передбачати наслідки різних впливів на неї, здатність діяти в природі згідно її законів. У цьому контексті екологічна культура особистості визначається О. Захлебним як складне поняття, яке вживається для характеристики рівня відношення людини в природі. Одним з найважливіших елементів екологічної культури є система знань про природу і взаємодія людини і суспільства з природою [9].

О. Король розглядає екологічну культуру як якість особистості, яка є основою і кінцевим результатом виховання. Екологічна культура розуміється автором як показник такого рівня самосвідомості, який спонукав би підростаюче покоління до глибокого вивчення законів природи й екологічно-доцільної взаємодії з нею та відображав би відповідне ставлення до будь-яких змін у природному середовищі [10].

Е. Флешар розуміє екологічну культуру як особливе особистісне утворення, що складається з таких елементів як здатність бачити специфіку і складність природних явищ, знаходити в них взаємозумовлені зв'язки, знати правила поводження з ними; цілісність знань про навколишнє середовище; здатність логічно мислити у межах екологічної безпеки; готовність до застосування законів, що охороняють навколишнє середовище; здатність до створення конструктивних етичних положень, які регулюють відносини людини з навколишнім природним середовищем; здатність нести відповідальність за збереження навколишнього середовища. На думку Е. Флешар екологічна культура включає елементи охорони навколишнього середовища; природні способи збереження здоров'я з особливим акцентом на психофізичний стан гармонійної рівноваги людини з навколишнім середовищем, здатність протистояти стресам; життєдіяльність в зовнішній і внутрішній гармонії з природним середовищем [11].

В. Крисаченко вважає, що екологічна культура — цілепокладаюча діяльність людини (включаючи і наслідки такої діяльності), що спрямована на організацію та трансформацію природного світу (об'єктів і процесів) щодо власних потреб і намірів [12]. О. Плахотник, розглядаючи екологічну культуру, визначає її як напрям людської діяльності і мислення, від якого істотним чином залежить нормальне існування сучасної цивілізації [13]. Л. Пєчко розмежовує три аспекти екологічної культури — культуру пізнавальної діяльності щодо засвоєння досвіду людини у відношенні до природи, культуру праці та культуру духовного спілкування з природою [14]. На думку Н. Пустовіт, екологічна культура включає наступні елементи — знання, уміння, відчуття; структурні елементи вищого порядку: переконання, ідеали, відносини, вважаючи, що вони знаходяться в тісному взаємозв'язку [15].

За своєю сутністю екологічна культура – своєрідний «кодекс поведінки», що є в основі екологічної діяльності. Як стверджує О. Салтовський, «…вона включає в себе певний зріз суспільно виробленого способу самореалізації людини в природі, культурних традицій, життєвого досвіду, моральних почуттів та моральної оцінки ставлення до природи... Це сукупність знань, норм, стереотипів та «правил поведінки» людини в оточуючому її природному світі» [16].

На думку Л. Мельника екологічна культура характеризується наявністю світоглядних ціннісних орієнтацій щодо природи; різнобічними глибокими знаннями про навколишнє середовище (природне і соціальне); набуттям умінь і досвіду вирішення екологічних проблем;

екологічним стилем мислення і відповідальним ставленням до природи і свого здоров'я; безпосередньою участю в природоохоронній діяльності; передбаченням можливих негативних наслідків природоперетворювальної діяльності людини [17].

Висновок з даного дослідження. Таким чином, проаналізувавши заявлені розуміння цього складного феномену, ми визначаємо, що:

- екологічна культура особистості — відповідне сприйняття навколишньої дійсності та ступінь відповідальності щодо неї;
- екологічна культура виявляється у свідомості, мисленні, поведінці особистості;
- сукупність елементів екологічної культури усіх особистостей (які складають суспільство) як якісно нове формування визначає екологічну культуру суспільства.

Проблема сталого екологічно безпечного розвитку є передусім проблемою індивідуальної та колективної свідомості, адже благополуччя людини майбутнього залежить від щохвилинної поведінки мільярдів жителів планети і завжди буде ґрунтуватись на внутрішніх етичних засадах і заборонах конкретних людей, їх здатності знаходити компроміс між своїми егоїстичними інтересами і турботою про майбутні покоління.

На нашу думку, лише висока культура (в її екологічному розумінні) уможливить збереження рівноваги особистості в суспільстві й суспільства у природі. У цьому контексті особливої уваги заслуговують освіта й виховання, які разом із науковим підґрунтям становлять блок гуманітарного забезпечення переходу сучасного суспільства до суспільства сталого розвитку шляхом формування нової моралі, нового світогляду, психологічної настанови на сприйняття екологічного імперативу та цінностей суспільства як особистих цінностей. На наш погляд, це є визначальним напрямком створення не лише необхідних, але й достатніх умов реалізації стратегії сталого розвитку України, що і є перспективою подальших розвідок.

ЛІТЕРАТУРА

1. Концепція сталого розвитку України: Проект. — К., 1999.
2. Программа действий. Повестка дня на 21 век и другие документы конференции в Рио-де-Жанейро в популярном изложении. — Женева: Центр «За наше общее будущее», 1993. — 70 с.
3. Акимова Т. А., Хаскин В. В. Экология. — ЮНИТИ, 1998. — 455 с.
4. Глазачев С. Н., Когай Е. А. Экологическая культура и образование: очерки социальной экологии. — М.: Горизонт, 1999. — 167 с.
5. Лихачев Б. Т. Педагогика. Курс лекций. — М.: Юрайт, 1998. — 452 с.
6. Лихачев Б. Т. Экология личности // Педагогика. — 1993. — № 2. — С. 19–24.
7. Экологическое образование школьников / Под ред. И. Д. Зверева, И. Т. Суравегиной. — М.: Педагогика, 1983. — 160 с.
8. Организация экологического образования в школе / Под ред. И. Д. Зверева, И. Т. Суравегиной. — Пермь, 1990. — 148 с.
9. Захлебный А. Н. На экологической тропе. — М: Знание, 1986. — 80 с.
10. Король О. В. Формування екологічної культури учнів V–VI класів у процесі вивчення інтегративного курсу «Навколишній світ»: Автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Ін-т пр. вихов АПН України. — К., 1999. — 19 с.
11. Флешар Е. Дидактичні основи підготовки студентів — майбутніх вчителів-біологів до реалізації екологічної освіти / Автореф. дис… д-ра пед. наук. — К., 2000. — 30 с.
12. Крисаченко В. С. Екологічна культура. Теорія і практика: Навчальний посібник. — К.: Заповіт, 1996. — 348 с.
13. Плахотник О. В. Розвиток геоекологічної освіти в України: Автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04 / Київський ун-т Т. Шевченка. — К., 1998. — 35 с.
14. Печко Л. П. Эстетическая картина мира и школьный урок // Советская педагогика. — 1976. — № 5. — С. 29–32.
15. Пустовит Н. А. Экологическое воспитание школьников в процессе обучения сельскохозяйственному труду: Автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01/ НИИ педагогики УССР. — К., 1989. — 24 с.
16. Салтовський О. І. Основи соціальної екології: Курс лекцій. — К.: МАУП, 1997. — 168 с.
17. Основи стійкого розвитку: Навчальний посібник / За заг. ред. д. е. н., проф. Л. Г. Мельника. — Суми: ВТД «Університетська книга», 2005. — 654 с.

Ольга КУЗЬМА

ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ЯК АКТУАЛЬНА ПРОБЛЕМА СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ

У статті обґрунтовано важливість формування морально-етичної культури молоді у навчально-виховному процесі. Звертається увага на те, що рівень моральної свідомості визначає рівень моральної культури, тобто вміння будувати свої відносини з іншими людьми на основі поваги, доброзичливості та принциповості, уваги, чуйності.

Питання морального виховання особистості є актуальним для сучасного суспільства, оскільки у формуванні молодих людей з необмеженими творчими потенціями, високим рівнем моральних принципів та розумово-вольовою активністю зацікавлена молода українська держава. Тому, визначаючи проблеми, зміст і методи морального виховання молоді, ми спиралися передусім на концептуальні положення програми національної освіти про місце гуманістичних цінностей людства у вихованні молодої генерації.

На сучасному етапі багато країн переживає глобальні проблеми екологічного, демографічного, економічного та політичного характеру, а також міжетнічні та релігійні конфлікти, стихійні лиха, зростання злочинності, наркоманії, кількості недуг, у тому числі психічних. Це стало каталізатором духовного падіння людини, втрати віри у майбутнє.

Педагогічні та психологічні рекомендації зводяться до необхідності створення нових програм виховання та навчання, побудованих на єдності трьох начал: духовного, морального та інтелектуального. Ця гармонійна триєдність може вплинути на виховання нової людини як частини Всесвіту. Головні біди освіти та помилки її традиційних методів полягають в тому, що людина XXI ст. загалом залишається замкнутою в собі, не усвідомлює свого місця у світі, не розширює рамки свого мислення до планетарного, не відчуває відповідальності за кожен власний крок, за кожну думку. Щоб подолати звуженість свого мислення, вона повинна звернутися до першоджерел моральності та духовності, оскільки вони є природними ліками від деградації людства, що зараз спостерігається в суспільстві.

Вирішення цих проблем є завданням освіти, яке вона вбачає не лише в наданні основ знань з різних предметів, а й у формуванні всебічно розвиненої, духовної та морально зрілої особистості, готової відповісти на виклик сучасного життя.

Проблемою морального виховання займалися такі педагоги, як Я. Коменський, А. Макаренко, В. Сухомлинський, Г. Ващенко, а також сучасні дослідники Ш. Амонашвілі, Е. Бондаревська, О. Газман, В. Караковський, А. Мудрик, Н. Щуркова. Всі вони наголошували на необхідності морального спрямування виховання.

Мета статті — обґрунтувати важливість формування морально-етичної культури молоді у навчально-виховному процесі.

Для з'ясування особливостей формування моральної культури доцільно дати визначення понять «мораль» і «моральність». Мораль як форма суспільної свідомості в процесі свого історичного розвитку пройшла певну еволюцію. Поняття це прийшло з Давнього Риму *(moralis* — моральний). У словнику В. Даля визначається як «правила для волі та совісті». В енциклопедичній, науковій, педагогічній літературі поняття моральності трактується так: це особлива форма суспільної свідомості і вид суспільних відносин [7, 654]; принцип буття особистості [3, 53]; суб'єктивний, індивідуальний бік суспільної складової явища [8, 86]; особиста форма етичної свідомості, сфера вільних та відповідальних вчинків особистості, її внутрішніх мотивів і прагнень творити добро [2, 8]; серцевина духовності, один із способів освоєння світу людиною, якість духовної культури в сфері відношень, почуттів і діяльності людей, що базується на визнанні гуманності, добра і справедливості [4, 7]. Отже, моральність стосується внутрішньої сутності людини, тоді як мораль є зовнішнім проявом.

У колі педагогічних досліджень зрілість моральної свідомості характеризується вмінням аналізувати свої бажання і вчинки, міркувати про явища моральності з позицій ідеалу, давати їм відповідну оцінку. Рівень моральної свідомості визначає рівень моральної культури, тобто вміння будувати свої відносини з іншими людьми на основі поваги, доброзичливості та

принциповості, уваги, чуйності. Моральна культура особистості репрезентує ціннісно-орієнтаційну програму діяльності, підвалини якої складають когнітивний, емоційний, поведінковий аспекти, і на персональному рівні представляє позитивну характеристику моральних якостей особистості, включаючи культуру моральної свідомості, моральних почуттів і морального вчинку.

Знання моралі ще не робить людину моральною, не гарантує правильність її вибору, тим більше не забезпечує внутрішньої готовності боротися за добро, жертвувати чимось заради нього. Як навчав Григорій Ниський, знати про Бога — не є благодаттю; благодать – мати Бога в душі своїй [4, 45].

Звичайно, заперечуючи абсолютну вартість знання моралі, можемо навести приклад, коли виховання через засвоєння правил веде до певних позитивних наслідків. Приклад, але водночас і підтвердження зворотного маємо на поверхні: в'язні можуть добре поводитись згідно з відповідними правилами. Можливо, така поведінка поступово для декого стане стереотипною. Але цей процес виховання ґрунтується не на власній волі людини, а на страхові, тискові ззовні, відсутності вибору.

Моральна диктатура здійснюється не лише у в'язниці, а й у тоталітарних суспільствах. Навіть у демократичних умовах життя людина є залежною від громадської думки, осуду інших людей. Контроль ззовні, страх покарання тощо змушує іноді людину не красти, говорити правду, часто поводитись всупереч власній волі, виявляти певні риси людини «вихованої». Проте сьогодні, будуючи громадянське суспільство, усвідомлюємо, що цих мотивів недостатньо. В умовах свободи людині необхідно виробити власний механізм морального самоконтролю, самообмеження, причому з участю власної волі та розуму. Така людина повинна прийняти мораль як частку свого «Я», бути моральною за внутрішньою потребою. Вона матиме свої принципи, закони, а тому зовнішні вимоги не є для неї головними. Так, люди не чинять зла, бо загалом не терплять його – ні в собі, ні в інших. Вони не крадуть не з мотивів страху перед закону, а тому що не бажають шкодити комусь, тому що це аморально. Вони допомагають іншим, бо такими є їхні потреби.

Питання сутності та формування мотивації у вітчизняній та зарубіжній психології розроблені в дослідженнях О. Леонтьєва, О. Ковальова, П. Сімонова, Ю. Орлова, Дж. Аткінсона, Е. Френча, Р. Моултона та ін. Психологи зауважують, що стереотипи поведінки, сформовані в умовах страху, швидко і легко розпадаються, як тільки людина опиняється на волі, тобто як тільки перестають діяти зовнішні чинники, на які вона запрограмована. Якщо виховання передбачає лише знання моралі, контроль за поведінкою та загрозу покарань, то таке виховання не можна назвати надійним за умов свободи. Навчання моралі, що не спирається на волю людини, не формує в ній власної позиції, є сьогодні для нас орієнтиром фальшивим.

Варто звернути увагу ще на один аспект проблеми. Традиційне виховання — через навчання моралі — повністю ґрунтувалося на раціоналістичному способі мислення. Відповідні методи базуються на гіпотезах, доказах, синтезі, аналізі, і т. д. Водночас повністю заперечувались методи духовні, хоча зрозуміло, що поведінка людини переважно визначається її волею, почуттями, розумом.

Хибність такого однобокого підходу в трактуванні проблеми виховання є очевидною. Якщо людиною керує не лише шлунок, а й душа, то глибин виховання неможливо досягнути лише раціоналістичним інструментарієм, неможливо за його допомогою «заглянути в душу». Натомість педагогіка може і повинна висувати дещо іншу мету: підвести людину (вихованця) до тих «дверей», де закінчується всесилля розуму, і сказати: "*Ось твоя дорога, далі йди сама"* Цими «дверима» є віра — «підстава сподіваного, доказ небаченого» (Послання апостола Петра до євреїв 11:1). За допомогою віри людина пускається в мандри духовним світом і знаходить себе. Лише по той бік «дверей» вона зможе пізнати, що є добро і зло, бо ці поняття не належать до раціонального світу. Вони — поняття духовні. Моральність бере своє коріння в духовності людини, вона є містком між людиною та її Творцем. Таким чином, людина постає перед нами в двох можливих вимірах — як людина «вихована», що знає моральні правила поза сферою віри, і як людина, котра увібрала в себе релігійні засади на основі віри. Перша — діятиме згідно із зовнішніми умовами і під їхнім тиском готова будь-коли від засвоєних моральних поглядів відмовитись. Друга — буде поводитись морально, бо інакше їй не велить сумління [5, 27].

Саме тому формування моральності молоді повинно передбачати правильну мотивацію. Щоб формувати духовні цінності в учнів на основі зразка ідеалу, ми застосовуємо метод конструювання освітніх ситуацій.

Наприклад, перед студентом ставиться наступне завдання: «Як зреагувати в такій ситуації і не образити нікого: хтось штовхає вас в тролейбусі. Ви починаєте нервувати.» Вирішення ситуації можна шукати, використовуючи метод «мозкового штурму». Учні виголошують або занотовують ідеї, що спадають їм на думку. Потім проводиться аналіз і обговорюється оптимальне вирішення проблеми, після чого драматизується ситуація, використовується метод рольової гри.

Ми також використовуємо поради Пеггі Джей Дженкінс щодо виховання духовності у дітей [6, 51]. З метою розвитку здатності не засуджувати виконуємо таку вправу: кожен учень отримує маленький фрагмент картинки з журналу чи рекламного плаката; наприклад, якщо на картинці зображено чиєсь обличчя, вирізаємо лише зображення рота; якщо це пейзаж, то вирізаємо зображення окремого дерева чи фрагмент зображення озера; роздаємо учням картинки і запитуємо, чи вони можуть сказати, що зображено на всій картині. Учні зрозуміють, що їм бракує фактів для того, щоб точно описати картину, і все, що їм залишається, — це будувати припущення. Пояснюємо школярам: це ж відбувається, коли ми намагаємось оцінити навколишній світ і особливо людей. Показуємо учням фрагмент картинки із зображенням вуха чи носа. Дуже важко сказати щось про обличчя людини, маючи лише цей маленький шматочок перед собою. Так само складно сказати щось про людину, судячи про неї лише через зовнішність або через вчинки. Щоб об'єктивно оцінювати, ми маємо знати їхнє минуле і теперішнє дуже добре. Без цього знання наше судження є неправдивим. Все, що ми бачимо перед собою, — це лише маленькі фрагменти цілої картини, яка є невидимою для нас. Отже, ми не можемо говорити про ціле лише за окремими частинами. Той, хто це розуміє, володіє мудрістю. А мудрість є більшою, ніж судження.

Загальновідомий факт, що частина учнів після першої невдачі у вивченні дисципліни втрачає ентузіазм і розчаровується в своїх силах. Це можна спостерігати навіть з точки зору фізіології: плечі опускаються, погляд спрямований донизу, увага розсіюється. Проте, зберігаючи певну фізіологічну позу, наприклад, тримаючи рівно поставу, можна досягти деяких психічних результатів, наприклад, впевненості у собі. Іншим засобом досягнення успіху є вміння посміхатися. Коли людина посміхається, то в м'язах виникає напруження, нервові сигнали передаються до кори головного мозку, психіка налаштовується на позитив. Тому з метою уникнення втрати ентузіазму в учнів, вчителеві варто стежити за їх поставою, посмішкою, а також вербально підтримувати досягнення школярів, створюючи ситуацію успіху у навчанні.

Дуже корисними ми вважаємо метод постановки запитань, які спрямовують свідомість учнів щодо формування духовних цінностей. Наприклад, пропонуємо замислитись над такими питаннями: «Чому Бог допускає страждання, якщо він — Любов?», «Як віра в Бога полегшує життя?» «Чи може Бог помилятися?», «Чому Бог посилає людям своїх посланців?». З метою активізації мислительної діяльності пропонуємо афоризми, взяті з різних релігій, пропонуємо їх порівняти, висловити свою думку. Використовуємо, наприклад, такі цитати: «Для благословенних душ випробування є не чим іншим, як милістю і благоволінням Божим, тоді як для слабких вони — біди неочікувані і непередбачувані. Випробування стирають сліди самолюбства з дзеркала серця, щоб ніщо не заважало відображенню в ньому Сонця Істини; оскільки немає завіси щільнішої як самолюбство, і якою б тонкою не була ця завіса, вона все одно врешті — який оточить людину з усіх боків, і вона втратить свою долю вічної благодаті» [6, 53].

На нашу думку, запропоновані вправи сприяють формуванню духовних цінностей, які є основою моралі, розвивають здатність до ефективної співпраці, здатність адаптовуватися до нових ситуацій, генерувати нові ідеї, допомагають учням відшукати себе, самореалізуватись, скеровують їх на шлях духовного сходження, внаслідок чого відпадають такі проблеми підліткового віку, як потяг до самоствердження шляхом нікотинової та алкогольної залежності, неадекватної самооцінки, конфліктів з однолітками, батьками, вчителями. Крім того, відпадає проблема неправильних мотивів, що базуються на страхові перед громадською думкою, перед законом і тощо. Не викликає сумніву, що належна мотивація виникає при застосуванні поданих вправ і перетворюється у фактор формування моральності. Внутрішня мотивація спонукає учня розвивати

свої нахили і можливості, впливає на формування особистості та розкриття її творчого потенціалу. Ми переконані, що саме так відбувається перебудова сприйняття, пам'яті, мислення, здійснюється переорієнтація інтересів, створюються сприятливі умови для морального розвитку учня.

ЛІТЕРАТУРА

1. Библия или книги Святого Письма Старого и Нового Завета. — М: 1989. — 1252 с.
2. Грибоедова Т. П. Нравственное развитие личности школьника:подходы к диагностике. — Новокузнецк: Институт повышения квалификации, 2001. — 65 с.
3. Гусейнов А. А. Социальная природа нравственности. — М.: Изд-во МГУ, 1974. — 157 с.
4. Лаптенок С. Д. Духовно-нравственный мир учащейся молодежи. — Минск: Амалфея, 2001. — 176 с.
5. Вишневський О. Мораль і так зване моральне виховання // Вишневський О. Сучасне українське виховання. Педагогічні нариси. — Львів, 1996. — С. 27–37.
6. Пегги Джю. Дженкис. — Воспитание духовности у детей. — М.: Издательский дом «София», 2005. — 224 с.
7. Советский енциклопедический словарь / Под. ред. А. М. Прохорова. — Узд. 3-е. — М.: Советская энциклопедия, 1985. — 1600 с.
8. Янушкявичус Р. Основы нравственности: Учебное пособие для школьников и студентов — Изд. 3-е, испр. и доп. — М.: Прогресс, 2000. — 456 с.

Віталія ГАЛЯНТ

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ МИСЛЕННЯ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МАТЕМАТИКИ В ЕКОНОМІЧНОМУ ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У статті розглянуто поняття мислення, загальні закономірності й основні проблеми його формування в процесі вивчення математичних дисциплін в економічному ВНЗ.

У сучасному суспільстві відбувається стрімке збільшення обсягів різної інформації: розширюються наукові знання, розробляються нові методи дослідження процесів і явищ, відкриваються перспективні напрямки розвитку багатьох сфер діяльності, що спричиняє реальне швидке старіння знань.

У процесі підготовки фахівців у ВНЗ стає все важчим у порівняно короткі терміни сформувати в студентів багаторівневу систему знань, умінь і навичок. На думку Б. Гніденко, основна мета сучасної освіти «полягає не в тому, щоб набити голову правилами дій, а в тому, щоб перетворити знання в знаряддя активної дії, привчити розум роздумувати, а не тільки запам'ятовувати, виховувати прагнення самим шукати шляхи вирішення навіть тоді, коли завдання не підпадає під відомі правила» [4, 93].

Традиційне завдання вищої школи — збагачення студентів знаннями, уміннями, навичками, накопичення їх запасів — у теперішній час доповнюється завданням реалізації принципу формування активної особи, що навчається, розвитку її творчого мислення, інтелектуальних здібностей [13].

Метою статті є на основі результатів аналізу психолого-педагогічних досліджень уточнити суть поняття «мислення» і дати характеристику методам формування мислення в процесі вивчення математичних дисциплін у ВНЗ.

Систематизація робіт українських та зарубіжних дослідників Ю. Балашової [1], Н. Бірюкової [2], А. Брушлінського [10], Дж. Дьюї [5], Н. Менчинської [9], С. Рубінштейна [15] й інших дозволяє зробити висновок про те, що мислення — один з найскладніших, до кінця не досліджений психічний процес, який є предметом вивчення кількох наук — філософії, логіки, психології, медицини й тощо. У ньому задіяні численні психічні структури і процеси: сприйняття, уявлення, пам'ять, увага, але мислення розповсюджується далі через свій узагальнений характер відображення дійсності. Воно є загальною якістю людини, формування якої «відбувається в процесі навчання всім навчальним предметам, в процесі всього життя учнів» [19, 32].

На підставі результатів аналізу психолого-педагогічних досліджень розумової діяльності [7; 10; 14; 16; 17] розкриємо суть поняття «мислення», його загальні закономірності. В сучасній психології не існує єдиного підходу щодо трактування цього поняття і пояснення механізмів, які ним керують. Найчастіше в роботах із психології використовується визначення мислення як «соціально обумовленого, нерозривно пов'язаного з мовою психічного процесу пошуків і відкриття істотно нового,

процесу опосередкованого й узагальненого відображення дійсності в ході її аналізу і синтезу. Мислення виникає на основі практичної діяльності з чуттєвого пізнання і далеко виходить за його межі» [12].

Дослідження у сфері мислення в психології навчання спрямовані на виявлення закономірностей навчальної діяльності студентів, методи його формування пов'язуються з процесом засвоєння знань і застосування їх при постановці та вирішенні різних завдань. З'ясуємо порядок організації засвоєння знань при вивченні математики у ВНЗ, який забезпечував би активізацію мислення студентів.

С. Рубінштейн писав, що «питання про мислення і знання — це одне з основних, принципових питань загальної психології теорії мислення» [15, 122]. Знання пов'язані з мисленням як продукт з процесом. З одного боку, вони є результативним еквівалентом мислення, тобто тим, на що перетворюється мислення у фазі продукту. З іншого — з переходом у процес, тобто включаючись у діяльність індивіда, знання виявляються як компонент мислення. Будучи результатом мислення, знання є водночас однією з його умов.

Таким чином, завдання щодо формування мислення жодною мірою не відсовує на другий план завдання глибокого і міцного оволодіння знаннями, оскільки «неможливо розвинути мислення, якщо для цього немає відповідної бази — знань» [6, 289]. Тому, на нашу думку, не можна сформувати професійне мислення без спеціальних знань.

Єдність мислення і знання найвиразніше виявляється в процесі засвоєння знань, тобто у ході формування понятійного апарату. Л. Виготський відзначав, що «поняття — це не просто сукупність асоціативних зв'язків, які засвоюються за допомогою пам'яті, не автоматичні розумові навички, а складний акт мислення, котрим не можна опанувати за допомогою простого заучування» [3, 122]. Невипадково просте заучування студентами економічних понять, що вивчаються, без взаємозв'язку їх з повсякденним життям, без використання математичних моделей не призводить до успіху.

У багатьох педагогічних дослідженнях [5; 10; 15; 18] рекомендується в процесі навчання переходити від конкретного до абстрактного. Інакше кажучи, формування нового теоретичного поняття корисно стимулювати шляхом включення його в контекст конкретного практичного завдання (постановка мети), найцікавішого і зрозумілого студентам на певному етапі навчання, тобто спочатку наповнити абстрактне поняття конкретним змістом. Так, наприклад, при вивченні теорії ймовірностей залучення конкретних значень економічних показників, що є випадковими (товарообіг торгового підприємства, розмір взуття окремого покупця, витрати виробництва і т. д.), і їх графічні ілюстрації допомагають формуванню у студентів нового абстрактного поняття — «випадкова величина».

У цій роботі ми використовуємо визначення термінів «конкретне» і «абстрактне», запропоноване Дж. Дьюї [5]. *Конкретне* означає поняття, безумовно відокремлене від інших понять так, що воно прямо сприймається само собою і не вимагається зусиль для переходу від відповідного терміну до поняття. *Абстрактні* поняття схоплюються тільки після того, як спочатку викликаються в думці звичайні речі, а потім приводяться зв'язки між ними і тим, що ми розуміємо. «Відверто кажучи, поняття першого роду – конкретні, останні – абстрактні» [5, 83]. У зв'язку з інтелектуальним розвитком індивідууму, така класифікація понять відносна: «що є абстрактним в одному періоді зростання, то є конкретним в іншому, або навпаки, людина відкриває, що речі, які вважалися цілком відомими, містять в собі дивні факти або невирішені проблеми» [2, 102].

З цієї точки зору, якщо мислення використовують з якою-небудь практичною метою, воно є конкретним, а якщо ним користуються лише як засобом для подальшого мислення — воно абстрактне. Вивчення загальноосвітніх й особливо математичних дисциплін часто зневажливо порівнюють з формуванням тільки абстрактного мислення, тісно не пов'язаного з практичними вимогами. Однак здатність ефективної практичної діяльності вимагає широти погляду, уяви, інтересу до пізнання нового [8]. Тому інтерес до знання ради знання, що формується при вивченні математичних дисциплін у ВНЗ, є необхідним для формування не тільки абстрактного, а й практичного мислення студентів.

На підставі викладеного робимо висновок, що процес засвоєння абстрактного математичного поняття необхідно мотивувати шляхом співвідношення його зі зрозумілими та цікавими на певному етапі інтелектуального розвитку студентів поняттями, явищами і процесами. Поступово включаючи його в процес вивчення інших складніших питань, викладач створює передумови для глибшого осмислення студентами практичної і теоретичної значущості певного математичного поняття.

Так, якщо поняття «випадкова величина» конкретизувати на прикладі економічного показника «прибутковість активу», то при вивченні числових характеристик випадкової величини математичне очікування інтерпретується як очікуваний середній дохід активу, а дисперсія і коефіцієнт варіації — як показники ступеня ризику активу. Проблема зменшення ризику інвестицій призводить до необхідності формування портфелю інвестицій. Для доказу ефективності цієї операції використовуються властивості числових характеристик випадкової величини.

Отже, наповнюючи абстрактні математичні поняття практичним змістом, викладач може формувати у студентів інтерес до результатів конкретної практичної діяльності, який поступово переходить в інтерес до вивчення об'єктів їх властивостей, послідовності, будов, причин і наслідків. Такий перехід від конкретного до абстрактного породжує розвиток в обох типів мислення — теоретичного і практичного, що, на думку багатьох дослідників [1; 3; 5; 10; 15], і є кінцевою метою освіти.

У роботах вказаних науковців акцентується увага на тому, що велике значення для організації діяльності щодо засвоєння знань і формування мислення має постановка і вирішення навчальних завдань; той, хто навчається, натрапляє на посильні для нього проблеми і питання та формулює їх. Без таких завдань не обходиться і навчання майбутніх економістів.

Узагальнюючи результати психолого-педагогічних досліджень, Н. Менчинська робить висновок, що на вирішення різних завдань істотно впливають уміння учнів управляти своїми *розумовими процесами* — системою розумових операцій аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, абстрагування, сформованість у них *способів і прийомів* розумової діяльності, а також потреби у використанні певної операції як способу діяльності [9]. Ці уміння і навички є компонентом розумового процесу, спрямованого на вирішення якого-небудь завдання, передусім тих завдань, які доводиться вирішувати випускникові економічного ВНЗ.

С. Рубінштейн у розгорненому розумовому процесі відокремлює декілька діалектично взаємозв'язаних етапів або фаз [16]. З метою виявлення методів формування мислення студентів у процесі вивчення математичних дисциплін у ВНЗ розглянемо детально кожен з них.

Початкова фаза розумового процесу — *усвідомлення проблемної ситуації.* Постановка проблеми є актом мислення, який часто вимагає більше розумової роботи, ніж її вирішення. «Сформулювати, в чому питання, — означає вже піднятися до відомого розуміння, а зрозуміти завдання або проблему — значить, якщо не вирішити її, то, принаймні, знайти шлях, тобто метод для її вирішення. Тому перша ознака мислячої людини — це уміння бачити проблеми там, де вони є» [16, 322].

В зв'язку з цим у навчальний процес, спрямований на формування мислення студентів економічних ВНЗ, необхідно включати завдання, в яких немає чіткого розділення початкових даних і вимог. Щоб самостійно визначити, які абстрактні (теоретичні) поняття і формули потрібно використовувати для знаходження невідомих величин, потрібно провести ретельний аналіз певної ситуації. У нашій роботі називатимемо такі завдання проблемами, а завдання з конкретно визначеними даними і вимогами – елементарними завданнями.

Порівняємо, наприклад, два завдання математичної статистики з теми «Дискретні варіаційні ряди»:

1. Розмір одягу жіночого молодіжного населення заданий таким частотним розподілом (табл. 1).

Таблиця 1

Розмір жіночого одягу

Розмір x	440	442	444	446	48	50	52	54
Частота n_j	00,03	00,06	00,23	00,28	0,26	0,07	0,05	0,02

Побудуйте полігон частот і визначте числові характеристики цього варіаційного ряду.

2. На підставі даних про розмір одягу студентів вашого курсу складіть розмірний асортимент для виробництва 100 спортивних курток і проведіть аналіз отриманих статистичних даних.

В умові першого завдання конкретно сформульована математична вимога і для її вирішення потрібні незначні розумові зусилля, щоб співвіднести дані і шукані величини. У результаті вирішення

цього завдання закріплюються тільки знання відповідних розрахункових формул і навички обчислення числових характеристик варіаційного ряду, тобто формуються правила й автоматизовані схеми дії (автоматизми). В основі другого завдання лежить практична проблема, для вирішення якої потрібно вирішити ряд питань: як зібрати початкові статистичні дані, чи потрібно враховувати при їх обробці статеву приналежність опитуваних, які математичні величини потрібно використовувати для аналізу набутих значень? Очевидно, що друге завдання має найбільшу користь з огляду на формування уміння ставити перед собою питання, з яких і починається усвідомлення проблемної ситуації, і є завданням-проблемою, а перша — елементарним завданням.

Наступна фаза розумового процесу — *вирішення проблемної ситуації* — передбачає, як правило, використання як методів або засобів тих чи інших положень із вже наявних теоретичних знань, узагальнений зміст яких далеко виходить за межі наочної ситуації, та використання правил вирішення завдань.

Значну роль у тих галузях, де є дуже узагальнена раціональна система знань, зокрема при вирішенні математичних задач, на думку С. Рубінштейна, відіграють автоматизовані схеми дій. «У реальному розумовому процесі, що є дуже складною і всебічною діяльністю, автоматизовані дії відіграють часто істотну роль. Тому не доводиться лише ззовні зіставляти навички, автоматизми і раціональну думку. Оформлені у вигляді правил думки й автоматизовані схеми дії не тільки протилежні, а й взаємопов'язані» [16, 475].

В процесі формування мислення студентів на різних етапах навчання необхідно використовувати як завдання-проблеми, так і елементарні завдання. З викладеного виходить, що для формування умінь вирішувати завдання-проблеми в процесі навчання необхідні загальнотеоретичні знання і автоматизми, які формуються при вирішенні елементарних завдань і становлять фундамент для розвитку навичок постановки і вирішення завдань-проблем.

Вирішення деяких, особливо складних завдань здійснюється на основі висунення *гіпотези* — припущення, що з'явилося в результаті попереднього порівняння частин умов, які беруться вихідними, з рештою умов. У ході аналізу умов завдання іноді виникає не одне, а декілька можливих її рішень або гіпотез, будь-яка з останіх повинна бути перевірена і критично оцінена на підставі практичного досвіду і системи теоретичних знань.

«Чим більша практика, чим ширший досвід і організованіша система знань, в якій ця практика і цей досвід узагальнені, тим більшою кількістю інстанцій, опорних точок для перевірки і критики своїх гіпотез містить думка», — вказував С. Рубінштейн [15, 114]. Завдяки цьому розглядається незвичайно висока роль методу перевірки статистичних гіпотез при аналізі економічних явищ і процесів.

У процесі навчання важливо передбачити такі завдання-проблеми, які передбачали б неоднозначність обраного способу вирішення і необхідність всебічної перевірки кожної з них.

Так, наприклад, нехай при складанні розмірного асортименту спортивних курток у завданні № 2, розглянутого вище, отримані дані про розмір одягу 70 студентів і в умові не вказано вимогу враховувати стать опитаних. При вирішенні виникає декілька гіпотез: 1) формувати єдиний асортимент для жіночого і чоловічого молодіжного населення; 2) враховувати частковий розподіл за ознакою статевої приналежності.

Результати аналізу можливих шляхів вирішення цього завдання дозволяють студентам глибше зрозуміти суть практичної проблеми (формування асортименту продукції, що випускається) і отримати узагальнені висновки про закономірності часткового розподілу і його характеристики.

Завершальна фаза розумового процесу виявляється у вигляді остаточної думки з цього питання, що фіксує знайдене вирішення проблеми у формі відповіді [11]. На цьому етапі важливо порівняти отримані числові значення з конкретним процесом, що розглядається в умові завдання, і сформулювати відповідні йому висновки.

Практичне застосування результатів розумової роботи ставить перед думкою нові завдання — розвиток, уточнення, виправлення або зміни раніше ухваленого порядку вирішення проблеми.

Таким чином, при вирішенні завдань важливими виявляються як теоретичні знання і автоматизми, так і уміння порівнювати їх з конкретними показниками, що характеризують розумову діяльність студентів.

Схожу точку зору на хід розумового процесу висловлює Л. Виготський. Він вважає, що мислення припускає створення моделі проблемної ситуації і висновок усередині цієї моделі [3, 358]. У процесі мислення автор виокремлює два етапи: *1) створення моделі проблемної ситуації* з набору структур і схем знань, що зберігаються в довготривалій пам'яті людини, і *2) операції з цією моделлю*, що розуміється як пошук у проблемному просторі, хоча цей розподіл достатньо умовний.

На зазначених етапах мислення відбуваються процеси пошуку та здобування знань і створення з відомих елементів нової моделі, що відноситься до цього завдання. У разі відносно простого завдання суб'єкт володіє добре структурованими знаннями, які дозволяють йому дуже легко створити адекватну модель. Проте відсутність таких структур в довготривалій пам'яті ускладнює процес вирішення завдань і перетворює його на творчий.

Варто також відзначити, що процеси мислення і вирішення завдань тісно взаємопов'язані, але не тотожні. «Вирішення здійснюється тільки за допомогою мислення, і не інакше. Але мислення виявляється не тільки у вирішенні завдань... Розумова діяльність необхідна не лише для вирішення вже поставлених, сформульованих завдань. Вона необхідна і для постановки завдань, для виявлення і усвідомлення нових проблем. Нерідко пошук і постановка проблеми вимагає навіть більших розумових зусиль, чим її подальше вирішення. Мислення потрібне також для засвоєння знань, для розуміння тексту в процесі читання і в багатьох інших випадках, зовсім не тотожних вирішенню завдань» [12, 152].

Таким чином, наявність уміння студентів самостійно ставити і вирішувати проблемні ситуації свідчить про їх здатність здійснювати всі етапи розумової діяльності, застосовуючи для цього різні знання, способи, прийоми і розумові операції. Крім того, критерієм *сформованості мислення* можна розглядати уміння вирішувати конкретні завдання [9].

Узагальнюючи викладене, можемо вважати, що методи формування мислення в процесі вивчення загальноосвітніх, у тому числі математичних, дисциплін повинні бути спрямовані на вирішення декількох взаємопов'язаних завдань:

– формування у студентів системи наукових знань, які становлять основу мислення;

– активізація процесу засвоєння знань за допомогою конкретизації абстрактних теоретичних понять;

– формування *способів і прийомів* розумової діяльності й автоматизованих схем дій шляхом вирішення елементарних завдань;

– формування умінь бачити проблему, формулювати питання і враховувати різні варіанти її вирішення, тобто переходити від конкретного до абстрактного і навпаки;

– формування потреби використовувати отримані знання, уміння і навички для вирішення практичних завдань.

Ці положення мають послужити основою для побудови концепції формування економічного мислення студентів у процесі вивчення математичних дисциплін.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балашова Ю. В. Педагогічні умови формування економічної культури у майбутніх офіцерів-прикордонників: Дис. ... канд. пед. наук: 20.02.02. — Хмельницький, 2003. — 185 с.
2. Бірюкова Н. В. Людина у світі економіки // Рідна школа. — № 10. — 1994. — С. 59–61.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давидова. — М.: Педагогика, 1991. — 479 с.
4. Гніденко Б. В. Математика и математическое образование в современном мире. — М.: Просвещение, 1985. — 192 с.
5. Дьюї Дж. Психология и педагогика мышления (Как мы мыслим.) перевод с английского Н. М. Никольской; редакция Ю. О. Рассказова. — М.: Лабиринт, 1999. — 192 с.
6. Костюк Г. С. Избранные психологические труды. — М.: Педагогика, 1988. — 304 с.
7. Крутецкий В. А. Психология: Учебник для учащихся пед. училищ. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Просвещение, 1986. — 336 с.
8. Крутецкий В. А. Основы педагогической психологии. — М: Провещение, 1972. — 255 с.
9. Менчинская Н. А. Проблемы учениями умственного развития школьника: Избранные психологические труды. — М.: Педагогика, 1989. — 224 с.
10. Мышление: процесс, деятельность, общение / А. В. Брушлинский и кол. авторов. — М.: Наука, 1982. — 286 с.

11. Общая психология: Учебник для студентов пед. институтов / А. В. Петровский, А. В. Брушлинский, В. П. Зинченко и др., под ред. А. В. Петровского. — 3-е изд., перераб. и доп. — М.: Просвещение, 1986. — 464 с.
12. Петровский А. В., Ковалева В. М., Крашенинников А. А. и др. Основы педагогики и психологии высшей школы / Под ред. А. В. Петровского. — М.: Узд-во Московского университета, 1986. — 303 с.
13. Пономарев Я. А. Знание, мышление и умственное развитие. — М.: Просвещение, 1967. — 264 с.
14. Психология: Учебник для экономических вузов / Под общ. ред. В. Н. Дружинина. — СПб.: Питер, 2000. — 672 с.
15. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования. — М.: Изд-во АН СССР, 1958 — 147с.
16. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологи. — СПб.: Питер, 2002. — 720 с.
17. Савина Е. А. Введение в психологию. Курс лекций. — М.: Прометей, 1998. — 252 с.
18. Фридман Л. М. Психолого-педагогические основы обучения математике в школе. — М.: Просвещение, 1983. — 180 с.
19. Якубенко В. Д. Базисні інститути у трансформаційній економіці: Монографія. — К.: КНЕУ, 2004. — 252 с.

Оксана ДОВГАНЬ

ХУДОЖНЬО-ЕПІСТЕМОЛОГІЧНИЙ ДОСВІД МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МИСТЕЦТВА: ПРОБЛЕМА ФЕНОМЕНОЛОГІЗАЦІЇ

Стаття присвячена проблемі практичного споглядання духовно-енергетичної інформації через художній смисл. Розглядається феномен художньо-епістемологічного досвіду майбутнього вчителя мистецтва, процес і шляхи його становлення.

Задекларована на державному рівні доцільність орієнтації освіти на християнські цінності [1] вимагає від педагогічної науки активізації зусиль, спрямованих на розбудову відповідної стратегії фахової підготовки майбутніх вчителів. Настав час «почути» заповіти світочів національної педагогічної думки щодо «організації навчально-виховного процесу віруючим учителем» (К. Ушинський) з метою виховання «вільного, але вкоріненого у Бозі дитя світла» (П. Юркевич), «розкриття в дитині образу Божого і підготовки її до життя у вічності» (В. Зеньківський). Тим більше, що в сучасному роздратованому і розгубленому суспільстві склались напрочуд сприятливі умови для цього: традиційна раціоналістична відмова від Духа несподівано «повернула» до слідів духовного (навіть там, де його ніколи не було). Йдеться про дивовижні випадки невимушеного співвідношення структуралістського дискурсу з алогізмом східних духовних практик та ірраціональними фантазмами безсвідомого, «зустрічі» природничих наук з міфологемами і «донауковим світобаченням», парадокси «живого знання» (П. Гайденко, А. Мікешина, М. Полані, Б. Рассел, Л.Уайтхед).

За всім цим усе виразніше проглядається ще одна тенденція: «переплетення» у людській свідомості «космосу ноетос» і «космосу естетос», утвердження художніх принципів мисленнєвого досвіду «розпізнавання буття», відображеного на екрані видимого світу художніми символами вічності. Означеній «зустрічі», як показує культурно-історична практика, передує вибір одного з-поміж двох способів пізнання: збору інформації про об'єкт (позитивістський) і «возз'єднання» з цим об'єктом, за концепцією взаємодоповнюваності Н. Бора (христологічний). Висловлюючись символічною мовою Святого Писання, йдеться про вибір між:

– збором інформації «з участю Дана», який «вужем при дорозі, змією отруйною при шляху …п'яти коневі кусає, і його вершник позаду себе падає» (Бут., 49:17, 18);

– «єднанням» із джерелом усієї інформації — Логосом, з приводу якого пророк Осія зауважує: «Прости, Господи, нам усяку провину та добре прийми, і принесемо у жертву плоди своїх уст! Ашшур не спасе нас, не будемо їздити ми на коні, і не скажемо більше виробу рук наших: боже наш, — бо тільки Тобою помилуваний сирота» (Ос., 14:34).

Тлумачення сакрального смислу цього тексту показує, що усякий рефлексуючий Істину лише на основі емпіричного досвіду і наукового знання («змія») одвічно перебуває в полоні нижчих природних стихій («уражена укусом п'ята») і, в кінцевому підсумку, сам не вірить в цю Істину («падіння вершника назад» та «волання про допомогу до Бога). Лише «зійшовши з коня» (людський розум) і вийшовши з-під опіки Ашшура (раціоналізму гносеології), а відтак —

одягнувши білосніжні шати (Любов і Віру) і написавши на них відповідне ім'я (символи Істини і Блага), можна «розвести небеса» і наблизитись до сокровенного смислу буття.

Як відомо, всякий вибір є чинником людиностановлення. Вибір пізнання як «возз'єднання» з Богом заданим світом, точніше — художнього «перевтілення» в нього (аж до цілковитого злиття з ним) визначає становлення «споглядаючого поета (І. Ільїн) як художнього творіння Божого, особистого світильника Його Світла, індивідуального ієрогліфа Духа Божого» [5, 44].

В контексті сказаного пізнати — означає звідати на досвіді. Так пізнаються страждання (Іс., 53:3) і гріх (Прем., 1;13), війна (Суд., 3:1) і мир (Іс.,59:8), добро і зло (Бут., 2,9:17). Пізнати красу Божої Істини — означає набути художньо-епістемологічного досвіду. З'ясування сутності цього феномена є **метою** ношої статті.

Власне епістемологічний досвід, засновуючись на дослідженнях представників некласичної парадигми пізнання (У. Куайн, В. Лекторський, М. Мамардашвілі, К. Мангейм, П. Матвієнко, В. Петрушенко, Р. Рорті, Р. Тарнас, Л. Шеховцева), ми тлумачимо як досвід споглядання сутнісного буття. Цей досвід лежить в основі усіх «доріг», які проходить людство. Виражаючи «голос роду», він повертає людину у стан первинної чистоти, істинної природи; пробуджує у ній «фундаментальне почуття Всесвіту» (І. Ільїн), на що нездатний жодний понятійний апарат.

Художньо-епістемологічний досвід ми розглядаємо як сукупність умінь, що формуються і реалізуються у процесі споглядання та тлумачення духовних смислів фактів і подій сущого через призму художнього тексту. Сутнісне з'ясування цього досвіду проведене нами у двох напрямах: як явища (системи) і як процесу. В кожному з них специфіка реципієнта художньої комунікації і власне «виходу у позаобрійне» визначається та асимілюється об'єктом споглядання — смисловою сферою художнього змісту.

У контексті Божого світостворення вона постає *теургією*, тобто художнім діянням, сакральним ритуалом боголюдської творчості, пронизаною (принаймні такою, що очікує на присутність) «світлом Христовим.., прихованим теплом Церкви» (А. Бухарєв), бо будь-яка творча діяльність є дією Божої благодаті» (М. Гоголь), бо «Краса від Бога, є вираженням Самого Духа Святого, Самого Ісуса Христа» (Ф. Достоєвський), бо мистецтво — це «трансцендентний жаль за іншим світом», «трансцендентне поривання у той світ» (М. Бердяєв), «спокута гріха», «повторення Голгофської жертви» (І. Ільїн). В.Соловйов назвав мистецтво «художнім таїновіданням», мотивуючи це тим, що художник під час творчості «осягає сутнісну природу людини як Божого образу, відчуває себе покликаним на велике натхненне служіння Богу і великій Таїні; його творчість є вільною і водночас скерована художньою необхідністю» [7, 211].

Звісно, таке ставлення до художнього тексту (як носія Божої Істини) і художника (як ритора Істини) спонукає до визначення відповідного типу художньої комунікації і спеціальної налаштованості на співучасть у цьому теургічному діалозі. Адже відомо: «кожний є тим, *як* він читає, слухає, бачить» (І. Ільїн).

У нашому випадку «як» віддзеркалює трансцендентну сугестію «чистого — чистому». Це означає, що включеність майбутнього вчителя мистецтва у процес споглядання передбачає кардинальну видозміну всіх його душевних сил (почуттєвої сфери, волі, розуму) з метою «я» – осмислення у стані богосинівства («Я в Отці, Отець — в мені» — Ін.,14:1). Основні етапи такої видозміни:

На телематичному рівні	
І етап	– Пробудження духовної потреби (П. Симонов) у пошуку зв'язків з трансцендентним; у переосмисленні попередньо набутого гносеологічного, позитивістського досвіду;
ІІ етап	– вивільнення «серця» з-під «рабства» тілесних пристрастей (бо «в лукаву душу не увійде премудрість» — Прем., 1:4);
ІІІ етап	– «відкриття» каналу «серце-розум», а відтак — естетичних трансцендентних полів (І. Тулупов, М. Шевандрін) з метою активізації естетичного типу психіки для «прийняття тонких енергій (благодаті), які є завжди творчими і виявляються в духовній самостійності і свободі особистості, законах духовної гідності і відповідальності, засобах її духовного очищення.

на рівні інтелекту	
І етап	– Перебудова апарату мислення, переорієнтація свідомості з дискретного мислення на «неосяжну панораму бачення» (С. Брушлінський) – аж до «світу причинності»;
ІІ етап	упорядкування сигналів (звукових, світлових) з блоку генокультурної пам'яті (підсвідомого) і «розширення» свідомості з метою переведення отриманої з під- і надсвідомого інформації (за допомогою методів вірогіднісного уявлення — інтуїції, імагінації, контемпляції) з телепатичної мови на «земну», а згодом — налагодження зворотного зв'язку (за допомогою раніше закладених «опорних» символів триваючої (довільної) пам'яті — за законами безперервного («колового», за П. Флоренським) мислення;
ІІІ етап	збирання «розуму в собі», точніше «занурення його у глибини сердечні» (І. Ільїн), «очищення» — аж до цілковитої зупинки «внутрішнього діалогу», безперервного мисленнєвого потоку асоціативних образів, коли свідомість залишається «наодинці з собою», у співмірності з істинною сутністю буття;
ІV етап	освоєння феноменологічної стратегії художнього сприймання, яка передбачає зосередженість уваги на внутрішніх відчуттях художнього змісту як «живої художньої реальності» (Е. Гуссерль), що включає первинну пам'ять першого враження від артефакту, фіксацію у свідомості його безпосередньої присутності і очікування нової зустрічі з ним.

В результаті набуття такого досвіду свідомість споглядача (майбутнього вчителя мистецтва) зустрічається зі «свідомістю» споглядуваного (втіленою в художньому тексті) на енергетичному рівні. Утворюється подвійний (зустрічний) струмінь, який виходить у «позаобрійне» і повертається оновленим і підсиленим.

Утім, залежно від рівня розвитку особистості суб'єкта художньої комунікації (автора, реципієнта) можливі й інші варіанти такого духовно-енергетичного контакту: від надто активної енергетичної «перезарядки» свідомості, — до цілковитого «енергетичного вакууму». Вивчення означеного явища дало можливість виокремити поки що два типи художньо-епістемологічного досвіду. ***Перший тип —*** це такий досвід споглядання Божої премудрості, коли реципієнту приносить задоволення художньо-пізнавальний процес. За таких умов реалізується прагнення до результату діяльності і …втрачається швидкість. Такий «ідучий» прямує вперед «крутими сходами» (П. Флоренський). ***Другий тип*** — це такий досвід споглядання, коли прагнення осягнути Божу премудрість переходить у любов до джерела Премудрості. Розум «просвітлюється» чистою духовною енергією сердечного центру і миттєво підноситься на «вершину хвилі». Припиняються судорожні «чіпляння» інтелекту за звичні логічні зв'язки, посилання на «авторитетні джерела» наукової і філософської думки. Усе, що «заступає» світло Істини, «відпливає», як «зграя хмаринок». Ґрунтуючись на знаннях про структуру художнього тексту, його знаково-смислову сферу, реципієнт прямує далі, «розряджаючи» блоки пам'яті від тягаря допоміжної інформації. Океан свідомості стає спокійним «дзеркальним плесом» для відображення Любові Творця. В кінцевому результаті, два означені типи художньо-епістемологічного досвіду відповідають двом вимірам досвіду людиностановлення майбутнього вчителя мистецтва — герменевтичному і трансцендентному [6]. У ***першому вимірі*** він створює «я»–концепцію, з урахуванням власного бачення ідеального «я». Наслідком такого особоцентризму (самозорієнтованості) є інваріантність телеологічної зумовленості і дискретний характер особистісно-професійної самореалізації. ***Другий вимір*** передбачає вихід особистості за межі свого «я» і самореалізацію у всій повноті своєї людської сутності. У цьому випадку імперативною установкою самозростання майбутнього вчителя мистецтва є першообраз (його архетип), інформаційний зв'язок з яким забезпечує енергетично-смислове поле художнього тексту.

Збагнути музичний текст як «освячення» таїни людиностановлення можна лише у ретроспективі форм організації звукової матерії, бо історія музичного мислення віддзеркалює характер діалогу людини з Творцем.

На початку Христової доби монодія мелодекламаційного складу (розспів, хорал) поставала реальністю єдиного — Слова. Вживання у духовний стан наближення до Бога (зокрема, у псалмодуванні, співі канонів тощо) захоплювало пориванням (ентузіазмом) виходу за межі крихітної миті сущого у царину вічності, що передбачало «входження» в афективний стан. До речі, афект тоді розумівся не у психологічному, а ширше — в онтологічному значенні: як співприсутність людської особистості з еманаціюючою іпостассю Божественного буття, або, за словами В. Медушевського, як «благодатно-післядовільне почуття, наповнене боголюдських чеснот» [19]. Звісно, процес такого «входження» був не простим: «двері» з першого разу, зазвичай, «не відчинялися». Необхідним було чергове налаштування і додаткові зусилля для повторної спроби, більш адаптованої до нових умов. Це, відповідно, виправдовувало доцільність сподобитись інтонаційного повтору (зокрема, у центонній техніці компонування гласів і хоралів). Для виконавців і слухачів він поставав бажаним і приносив не лише радісне здивування і примноження пізнання, а й нове поривання (ентузіазм) — зміцнення ревності відкриття своєї «вертикальної відкритості» і прозріння соборної природи.

Відтак простий і змінений повтор (варіаційність) розпочав свою конструктивну місію у жанровій сфері мирської вокальної, вокально-інструментальної та «абсолютної» музики. Запевнення цього зустрічаємо у імітаційній поліфонії Й. Баха, мотивних повторах сонат і симфоній В. Моцарта і Л.-В. Бетховена, інструментальних мініатюрах Ф. Шопена, Й. Брамса, Ф. Ліста (наприклад, псалмодійне «вживання» у початковий звук теми його Третього ноктюрна «Мрії кохання»).

Утім, даний, історично перший тип духовно-піднесеної організації музики дуже швидко набув свого негативного двійника в озвученому магічному закликанні (відомого ще в добу давніх культур). Більш сучасні зразки такого «лукавого» повтору знаходимо у лейтмотивній системі пізніх класицистів, а особливо — романтиків, експресіоністів, у мінімалістичних композиціях авангардистів.

Ще однією формою (принципом) організації музичного матеріалу є розгортання — справжнє відкриття епохи бароко. Подібно повтору, тут строго витримується один і тільки один афект: музика неначе катапультує душу в небеса, світ вічної і незмінної Істини в усій повноті нескінченних досконалостей полонить її. З погляду логіки збереження єдності «духу» музики, розвиток тут є абсурдним. Саме розгортання уможливлює і зумовлює реалізацію згаданого вище «духовного катапультування» за допомогою музичної риторики та її числової символіки.

Продемонструємо це на прикладі інтерпретації шестиголосого органного твору з облігатною «подвійною педаллю», що постає великою хоральною обробкою на лютерівську версію псальма 130 (129) — «Із глибини взиваю до Тебе, о Господи». Кожен рядок цієї монументальної, щирої покаянної пісні завершується cantus firmus'ом, експонованим у верхньому педальному голосі. Таким чином, за формою, цей опус створений у кращих традиціях Й. Пахельбеля і є безупинним ланцюгом із семи фуг, число яких відповідає кількості рядків хорального наспіву.

Розпочинається хорал «мотивом (ритмом) радості» (А. Швейцер). Він одержує інтенсивний розвиток і до кінця домінує в музичній тканині твору. А. Швейцер знайшов йому догматичне тлумачення: «…усяке щире покаяння, за Лютером, приводить до радісного усвідомлення спокути» [15].

Наполегливо застосовувана Бахом характерна ритмічна формула створює ефект розростання цього почуття.

Утім, покаяння не було частиною старого Ординарія меси, хоч, починаючи з 1601 р., у Саксонії воно вводиться у літургію. Не зачіпається ця тема і у Великому катехізмі, хоча в інші періоди Лютер тлумачив Покаяння (поряд з Водохрещем і Таїнством Причастя). Для Баха, очевидно, це було вирішальним аргументом на користь уведення двох фантазій на «Aus tiefer Not schrei' ich zu dir» між розділами «Taufe» і «Abendmahl».

Істотна роль в обох композиціях відведена числовим символам. Як уже відзначалося, велика обробка на «Aus tiefer Not schrei' ich zu dir» складається із семи фуг, що відповідають семи рядкам хорального наспіву. Завершуючий кожну з фуг черговий фрагмент хорального

наспіву містить 9 звуків, причому уперше він з'являється у 9-му такті. Крім того, його довжина від першого і до останнього звука завжди однакова і складає 8 долей.

Ця незворушність cantus firmus'а і характерні числові символи (9, 7 і 8), мабуть, покликані свідчити про об'єктивну сутність «невидимого буття» Святого Духа, що «обдаровує» розкаяного грішника благодатною очищувальною силою. На користь такого тлумачення мається ще один довід: cantus firmus проводиться щораз після завершення чергового п'ятиголосного фугованого розділу (нагадаємо, що число «5» є символом людини). Кількість тактів розглядуваної композиції становить 75, що в числовому вираженні адекватно слову ELEISON (5 + 11 + 5 + 9+18+14+13). Присутність у композиції таких числових символів, вважаємо, не є випадковою; актуальність такого «прохання» для теми Покаяння не може бути поставлена під сумнів.

І ще одне цікаве нововведення: усякий раз після проведення cantus firmus'а Бах не відразу починає чергове фугато, але вводить один вільний такт. У підсумку виходить наступна послідовність цифр: 5 + 8 + 1. Неважко помітити, що таке «резюме» завжди збігається з 14-им (BACH) тактом чергового фугато.

Остання, сьома побудова відрізняється від шести попередніх, утворюючи вже знайоме нам по великому хоралу на Credo співвідношення (6+1). Розпочавшись, як і всі інші (5 тактів – без cantus firmus'а, потім 8 тактів — з cantus firmus'ом), вона одержує розширення у другій, «кантусовій» частини на 5 тактів. У результаті виникає цікаве співвідношення цифр: 5 + (8 + 5), близьке до пропорції «золотого перетину» (8:5 – 1,6; 13:8 = 1,625). Це не дивує, адже якщо під сполученням чисел 6 + 1 композитор дійсно має на увазі біблійну вимогу «шість днів працювати, а один — присвячувати молитві і справам Божим», то цей «особливий» день і повинен бути пофарбований не у прості, а в золоті тони.

Сказаним зумовлене практичне значення нашого дослідження. Його наступним етапом передбачається розробка діагностичних методик індикації критеріїв і показників сформованості художньо-епістемологічних умінь та експериментальна перевірка педагогічної технології.

ЛІТЕРАТУРА

1. Стенограма виступу Президента України В. А. Ющенка на нараді з головами обласних державних адміністрацій 15 червня 2005р. // Вісник православної педагогіки. — № 3. — 2006. — С. 3.
2. Бердяев Н. Философия творчества, культуры и искусства в двух томах. — М., 1994. — 310 с.
3. Бычков В. 2000 лет христианской культуры sub special aesthetica. Т. 2. — СПб., 1999. — С. 68.
4. Гоголь Н. Духовная проза. — М., 1992. — С. 31.
5. Ильин И. Одинокий художник: Статьи. Речи. Лекции. — М., 1993. — С. 44–45
6. Кондрацька Л. Художня епістемологія у вимірі педагогіки. — Тернопіль, 2004. — 408 с.
7. Соловьев В. Сочинения: В 2-х т. — М., 1988. — 743 с.
8. Флоренский П. У водоразделов мысли. Ч. II // Символ. — 1992. — № 1. — С. 28–29.

ВИВЧАЄМО ДОСВІД

Борис РЕПКА

ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ВОКАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ В КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ АКТОРСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ТА АКТОРІВ ПРОФЕСІЙНИХ СЦЕН

В статті аналізуються особливості вокальної підготовки майбутніх учителів акторської майстерності та акторів професійних сцен. З'ясовуються засади організації навчально-виховного процесу, розглядаються основні аспекти роботи педагога в класі вокалу.

Одним із головних завдань сучасної освіти є перебудова вищої школи, оскільки мова йде не тільки про створення єдиної системи професійної вищої освіти в Європі та інтеграції України в цей простір, а й докорінне підвищення якості підготовки фахівців. Сьогодні проблеми освіти із суспільної переходять у філософсько-психологічну площину і недаремно в педагогіці актуалізується поняття «професійна культура». Культура в різних її проявах є об'єктом і предметом вивчення багатьох наук, з філософської точки зору вона асоціюється з ознаками особистісної та професійної досконалості. Останнє декларує широкий загальний світогляд і високу культуру вчителя, професійне знання педагогіки, психології, теорії управління, наукових основ управління школою, здатність реалізувати свої знання на практиці, знання методів психолого-педагогічного, соціального дослідження, володіння всім комплексом педагогічних та управлінських умінь.

Інформативна освітня парадигма призвела до безсистемного набуття знань, вмінь та навичок і, як наслідок, зниження рівня професійної підготовки студентів-випускників вищої педагогічної школи.

Оновлення навчально-виховного процесу можливе за рахунок багатьох чинників, одним з яких може бути систематизація змісту педагогічної освіти на принципово нових засадах особистісної значущості.

Головним завданням сучасної науково-педагогічної думки та практичних пошуків у сфері вищої освіти постає модифікація структури, змісту, технології навчання згідно з вимогами Болонського процесу. Нового наповнення, інших стратегічних цілей набувають педагогічна робота викладача, навчально-пізнавальна діяльність студента, їх взаємодія в усіх ланках та на всі етапах навчально-виховного процесу.

Теоретичні засади сучасного розвитку професійної мистецької освіти в Україні розкриваються в роботах І. Зязюна, Т. Іванової, М. Лещенко, О. Олексюк, С. Сисоєвої, О. Рудницької. Професійне та особистісне становлення майбутнього вчителя мистецьких дисциплін розглядається в наукових працях Л. Коваль, Л. Кондрацької, Л. Масол, В. Орлова, Т. Танько, О. Шевнюк, О. Щолокової та ін. Теоретичні та методичні засади театральної педагогіки розробляються в дослідженнях Д. Ельконіна, Н. Миропольської, С. Соломахи, Л. Столовича, О. Печерської.

Традиції вітчизняної вокальної педагогіки започаткували С. Крушельницька, О. Бандрівська, М. Сабат-Свірська, О. Мишуга, розвинули М. Байко, Д. Євтушенко, Т. Михайлова, І. Паторжинський, Д. Петриненко. Історію вокального мистецтва досліджують Б. Гнидь, Л. Цуркан та ін.

Однак, незважаючи на значний внесок науковців у розробку проблем педагогіки мистецтва, специфіка театральної, зокрема вокальної педагогіки залишилась поза увагою вчених, що й зумовило вибір теми нашого дослідження. Отже, **мета статті —** з'ясувати особливості роботи педагога в класі вокалу у контексті специфіки підготовки студентів за освітнім напрямом «Театральне мистецтво».

Курс «Вокал» включений до навчального плану професійної підготовки майбутніх фахівців-театралів (освітньо-кваліфікаційний рівень «бакалавр»). Він належить до циклу дисциплін

фундаментальної та професійно-освітньої підготовки і є логічним доповненням вивчення студентами дисциплін — таких, як «Майстерність актора», «Сценічна мова», «Сценічний рух» та ін.

Метою курсу є підготовка студентів до майбутньої професійної діяльності як учителів акторської майстерності, керівників шкільних і дорослих театральних колективів та акторів професійних сцен шляхом поглиблення виконавської підготовки. Основні завдання курсу полягають у здобутті знань з історії вокального мистецтва, оволодіння навичками співацького дихання, чіткої артикуляції, музично-аналітичними вміннями.

Робота викладача вокалу розпочинається з діагностики музичних та голосових здібностей студентів, стану голосового апарату з метою його подальшого професійного використання. Однак першочерговим завданням педагога в процесі підготовки майбутнього вчителя акторської майстерності, як і актора, є не тільки постановка голосу та підвищення виконавської майстерності, а й формування навичок вокального музикування, які дуже потрібні для майбутньої професійної діяльності.

Спів допомагає студентам різного рівня вокальної підготовки відчути повноту і багатогранність українського театру, який завжди був музичним. Підготовка концертних програм, участь у відповідних виступах — усе це сприяє формуванню пізнавальних інтересів студентів, удосконаленню виконавських умінь та навичок, підвищенню ефективності навчально-виховного процесу загалом.

Заняття вокалом дають змогу вирішити також чимало творчих завдань. Саме завдяки професійній постановці голосу студент має змогу пізнати особисту внутрішню сутність, а згодом з'ясувати та розкрити власне акторське амплуа. З іншого боку — майбутньому учителю театрального мистецтва здатність учня-актора шкільного театру до співу дає можливість найглибше відтворювати художній образ, адже музика загалом і спів зокрема є «активізуючим джерелом свідомого сприйняття, що пов'язане з асоціативним мисленням, відтворюючою творчою уявою, образною пам'яттю, виявом темпераменту та ін.» [3, 6]. Тому найбільшу увагу педагог класу вокалу повинен приділяти саме аналізу художньо-образної та формо-змістової сутності твору. В зв'язку з цим він має чітко усвідомлювати навчальну мету, а також спланувати всі етапи роботи. Для того, щоб кожне заняття було максимально ефективним, його організація має бути детально продуманою, вимоги викладача — конкретними й обґрунтованими.

У своїй діяльності педагог повинен враховувати не тільки професійні виконавські, а й педагогічні та психологічні аспекти творчого музикування. Він зобов'язаний досконало володіти своїм предметом, знати методику викладання, щоб повною мірою розкрити виконавські можливості учня.

Найважливішим чинником, котрий визначає зміст і характер навчально-пізнавальної діяльності як у творчому, педагогічному, так і художньо-естетичному та комунікативному аспектах, є виконавський репертуар. Докладніше розглянемо проблему добору педагогічного репертуару. Зрозуміло, що він має бути різножанровим та значущим з точки зору художньої й естетичної цінності, яка поєднує об'єктивний та особистісний смисли. Критеріями об'єктивності естетичної цінності є історичний досвід, час визнання певного твору, відповідність останього суспільно-визначеним вимогам «втілення високих ідеалів людини і людства» [7, 51]. Одним із головних завдань педагога в процесі добору репертуару є врахування власного особистісного естетичного ставлення студента до конкретного музичного твору та особливостей планування подальшої роботи щодо «суб'єктивації» з боку студента об'єктивної естетичної цінності твору.

Процес вивчення музичного твору охоплює такі умовні етапи: ознайомлення із твором, аналіз та опрацювання художньо-виразових виконавських засобів, самостійна робота студента, підготовка до публічного виконання.

Для усіх етапів роботи важливими є раціонально спланована система занять та педагогічно-обгрунтована організація самостійної роботи студентів. Вірно спланована самостійна робота студента передбачає чергування різних видів діяльності: виконання твору загалом і фрагментальне виконання, використання прийомів подолання технічних труднощів і пошуки різних варіантів звукового емоційно-образного втілення виконавського задуму тощо. Таке чергування видів діяльності запобігає втомлюваності голосу, втраті слухового самоконтролю студента. Стійкий слуховий контроль власного виконання

передбачає активну аналітико-оцінну діяльність, уміння «слухати себе збоку» (з боку слухача), критичне осмислення та подолання недоліків у виконанні.

Раціональна організація самостійної роботи студентів передбачає формування у них умінь цілепокладання: визначення кінцевих та проміжних навчальних завдань, змісту та обсягу роботи для кожного самостійного заняття. Створення уявного ідеального образу звучання є надзвичайно важливим на всіх етапах виконавської діяльності. Так, видатний виконавець та педагог Г. Коган порівнював роль слухових уявлень образу із проектом, без якого неможливо побудувати будинок.

Особистий досвід педагогічної діяльності автора статті в інституті мистецтв ТНПУ ім. В. Гнатюка свідчить, що рівень виконавсько-творчої та художньо-пізнавальної активності студентів залежить від багатьох чинників, серед яких: методи роботи викладача, рівень його виконавської та педагогічної майстерності, індивідуальні психологічні особливості студентів, комунікативні зв'язки, що виникають у процесі навчання.

В процесі професійних занять вокалом постає проблема розвитку комунікативних умінь студента, особливо необхідних у процесі роботи над емоційно-образним змістом твору. Йдеться про вияв творчої уяви, спрямування думок та емоцій на відтворення художнього задуму композитора. Адже мистецтво у своїй сутності є спілкуванням. Будова, структура мистецького твору завжди розрахована на майбутній діалог з тим, хто виконує, слухає чи споглядає, і тому є діалогічною за своєю природою.

Педагог повинен створити психологічно комфортну атмосферу взаєморозуміння, взаємодовіри, зацікавленості, творчої співпраці. Йому треба толерантно (гуманно і водночас вимогливо) реагувати на загальний настрій студента та його швидкі зміни з метою підвищення ефективності занять, адже загальновідомо, що голос надзвичайно реагує на будь-які зміни в емоційному стані людини і настрій студента часто-густо заважає динамічно спланувати весь процес підготовки виконавця. Тому процес навчання має відбуватись не лише як процес передання інформації, а і як взаємодія між суб'єктами навчально-виховного процесу. Внаслідок цього відбувається обмін інформацією, а також й виникає та утверджується близька для обох учасників творча позиція. Спілкування на рівні «суб'єкт-суб'єктивних» відносин, тобто здатність до діалогу, усвідомлення унікальності творчої особистості студента, переживання його цінності, надання можливості бути самим собою є основним завданням сучасного педагога [6, 35].

В процесі занять вокалом важливо забезпечити співпрацю з викладачами сценічної мови та акторської майстерності, котрі можуть охарактеризувати всі художньо-пізнавальні та творчі можливості кожного студента, допомогти в разі потреби в опрацюванні технічно складних творів. Значний виховний вплив на учня має також участь викладача в концертній діяльності, що дає змогу перетворити сцену на своєрідну творчу лабораторію з вільним спілкуванням викладача і студента.

Отже, в основі мистецької педагогіки сучасності лежать поєднання організаційного, коректуючо-творчого та контролюючого аспектів, поєднання прямого та непрямого втручання з боку викладача. Сучасна особистісно орієнтована парадигма освіти пред'являє нові вимоги до викладача: якщо за традиційними підходами викладач — це носій знань і контролюючий суб'єкт пізнання, то за новітніми — організатор активної пізнавальної діяльності студентів, їхній компетентний консультант і помічник. В зв'язку з цим професійна діяльність педагога повинна бути спрямована не на контроль досягнутого рівня знань та умінь студентів, а насамперед на діагностику рівня їхнього особистісного та професійного розвитку, пошуки та запровадження інноваційних технологій, зокрема, «навчання у співробітництві», методів індивідуальних творчих проектів, різнорівневого та диференційованого навчання, діалогової стратегії педагогічної взаємодії, тощо.

Підсумовуючи вищесказане, відзначимо, що робота зі студентами-театралами — це своєрідна школа професійної виконавської та педагогічної майстерності й одночасно, творча лабораторія для викладача, котрий має постійно працювати над особистим вдосконаленням як педагога-фахівця, музиканта-виконавця, психолога, методиста.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арнольдов А. И. Человек и мир культуры. Введение в культурологию. — М.: СПК, 1992. — 346с.
2. Менабени А. Г. Методика обучения сольному пению: Учебное пособие. — М.: Просвещение, 1987. — 95с.
3. Назайкинский Е. В. О психологии музыкального воспитания. — М., 1972.
4. Олексюк О. М. Ткач М. М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: Навч. посібник. — К., 2004 — 264 с.

5. Основи викладання мистецьких дисциплін: Навч. посібник / За заг. ред. О. П. Рудницької. — К., 1998. — 182 с.
6. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: Навч. посібник. — Тернопіль: Навчальна книга — Богдан, 2005. — 360 с.
7. Сохор А. О методологии музыкальной критики // Современные вопросы музыкознания. — М., 1976.

Максим ПШЕНИЧНИЙ

ВИКОРИСТАННЯ В СУЧАСНИХ ШКОЛАХ УКРАЇНИ ІСТОРИЧНОГО ДОСВІДУ ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ МОЛОДІ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ XX СТОЛІТТЯ

Стаття присвячена проблемі творчого використання досвіду трудового навчання старшокласників у сучасному навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи. Ретроспективний аналіз цього питання доводить, що вітчизняні педагогічні традиції минулого є стартовою сходинкою, вірним підґрунтям для подальших наукових досліджень у цьому напрямку.

Питання трудової підготовки молоді в сучасній Україні є пріоритетним напрямком діяльності вітчизняних педагогів. Про актуальність цієї проблеми свідчить той факт, що для успішного вирішення фундаментальних освітніх завдань сьогодення необхідно ґрунтовно дослідити вітчизняні педагогічні традиції минулого та творчо використовувати їхній пізнавально-виховний потенціал.

Проблема трудової підготовки молоді в сучасній загальноосвітній школі привертає до себе увагу багатьох вчених і педагогів України: І. Бугаєвича, А. Вихруща, Й. Гушлея, В. Кухарського, В. Мадзігона,І. Матюші, І. Назімова, Д. Сметаніна, В. Сухомлинського, В. Сидоренка, Г. Терещука, Д. Тхоржевського. Одностайною є думка, що розвиваток і вдосконалення змісту сучасного трудового навчання старшокласників варто починати з вивчення історичного досвіду із цієї проблеми.

При розгляді окресленої вище проблеми необхідно, на нашу думку, звернутися до педагогічного знання минулого. Таке рішення є виправданим, оскільки питання трудової підготовки молоді не є лише «продуктом сучасності», воно має міцне історичне педагогічне коріння.

Друга половина XX ст. увійшла в історію педагогіки як науково бурхливий та педагогічно суперечливий період, в якому залишилися нереалізовані надії. Досвід минулого треба ураховувати та використовувати в наш час, оскільки високий рівень трудової підготовки школярів знову може бути затребуваний українським суспільством.

Досліджуваний період характеризувався швидкими темпами відбудови (післявоєнні 10–15 років), становленням і розвитком народного господарства, та промислового виробництва. Необхідність зростання виробничої праці, науково-технічний прогрес висували все більш високі вимоги до кваліфікації робітників народного господарства [3, 219–226].

Особливо велику увагу привертає до себе період 50–90 рр. XX ст. У цей час система трудової підготовки молоді розвивалася швидкими темпами, і в наш час варто звернутися до педагогічних досягнень минулого, розглянути накопичений досвід.

У досліджуваний період у професійному та трудовому навчанні виникли серйозні проблеми. По-перше, працівники системи освіти різних рівнів необ'єктивно оцінювали значення трудової підготовки. По-друге, відбувалася глибока криза вітчизняної економіки, було знищено зв'язок з виробництвом. Однією з важливих подій досліджуваного періоду в трудовому навчанні є закон 1958 р., згідно з яким розпочалася шкільна реформа. Вона була наслідком відбудови народного господарства, потреби у кваліфікованих працівниках, а також підвищення рівня життя населення, що дало змогу залучити до навчального процесу більшу кількість молоді, дозволивши тим самим удосконалювати соціально-трудовий напрямок освіти, підвищувати його економічну ефективність.

Школа, ставши 11-річкою згідно з реформою 1958 р., разом із загальною повною освітою брала на себе функцію підготовки молоді до масових робочих професій. Сільські та міські школи-сімерічки стали восьмирічками; замість ремісничих училищ були створені профтехучилища. Методологічні аспекти проблеми організації виробничого навчання в той час

розглядали М. Жиделєв, Р. Медведев, А. Ставровський; проблему розробки питанньо трудового виховання та виробничого навчання в сільській школі досліджували А. Шибанов, К. Іванович; питання підвищення ролі праці у вихованні старшокласників — І. Свадовський, В. Яковлєв.

Більшість науковців, які розробляли проблеми трудового навчання, головними напрямки діяльності вважали створення системи трудового виховання та навчання в молодших та середніх класах, удосконалення програми з ручної праці, організацію шкільних майстерень для навчання старшокласників.

Стосовно старшокласників існувала потреба у виробничій спеціалізації та отриманні молоддю робочих професій. Дослідження цієї проблеми можна простежити в наукових роботах С. Шабалова, С. Шаповаленка, М. Скаткіна. Учені підкреслювали значення політехнічного навчання, вважали важливим здійснення зв'язку теоретичного та практичного матеріалу в трудовій підготовці. Велику увагу в своїх роботах науковці звертали на попередження вузького професіоналізму.

Україна більш послідовно, ніж інші республіки тодішнього СРСР, взяла курс на професіоналізацію. Створювалися класи з виробничим навчанням. Спроби навісити цьому експерименту ярлик «монотехнізму» відкинув В. Сухомлинський [5, 12–16].

У державних документах підкреслювалася необхідність готувати старшокласників до праці на підприємствах, у сільському господарстві, підвищувати виробничу спеціалізацію навчання старшокласників, що в подальшому сприяло підготовці випускників як до навчання у вищій школі, так і до практичної діяльності в народному господарстві.

Однак у 1964 р. школа знову стала десятирічкою, увага до вирішення питань трудової підготовки учнів загальноосвітніх шкіл зменьшилася.

У наш час необхідно зрозуміти механізм, що зумовив цю реформу в освіті, а пізніше, після появи закону 1964 р., згорнув її. В Україні одночасно з прийняттям вказаного закону розпочалися дослідно-експериментальна робота та широке обговорення проблем поєднання навчання з виробничою працею, питань політехнічної освіти, практичної та психологічної підготовки до праці та професійної діяльності.

Наступною важливою подією, що сприяла вдосконаленню трудового навчання, стало відкриття міжшкільних навчально-виробничих комбінатів (Постанова Ради міністрів СРСР № 662 від 23 серпня 1974 р.) Була здійснена спробою альтернативного підходу до трудового навчання учнів старших класів, на базі майстерень почали функціонувати гуртки та позашкільні заклади. Діяльність міжшкільних навчально-виробничих комбінатів в окремих випадках здійснювалася навіть на основі індивідуально розроблених навчальних планів [2]. Водночас деякі проблеми становлення нової системи трудової підготовки не були вирішені остоточно (насамперед організаційно-адміністративні питання).

У середині 1980-х рр. в Україні почалися перетворення, що проходили під гаслами перебудови та гласності. Незадоволення станом справ як у науці, так і в освіті вилилося в потужний загальносоюзний педагогічний рух. Деякі питання трудового навчання вимагали ретельного аналізу та подальшої розробки.

Як свідчить дослідник Ю. Аверичев, у 1984–1987 рр. до реалізації реформи були прикладені значні зусилля. Мінстерство освіти СРСР за участі інших міністерств та відомств розробило та розширило нормативну базу трудової підготовки. У ці роки введено в дію різні варіанти програм трудового навчання. Кількісні показники стану трудової підготовки значно зросли: так на початок 1986/1987 навчального року за школами було закріплено 80 тис. підприємств [1, 27–28]. Наприкінці 1980-х рр. процес удосконалення трудової підготовки дещо вповільнився. Зростала тенденція до розширення теоретичної частини за рахунок практичної. Рамки суспільно корисної виробничої праці школярів скорочувались, необхідні були заходи зі збереження та розвитку системи трудової підготовки з урахуванням сучасних вимог та можливостей.

У 1991 р. відбулися докорінні суспільно-політичні зміни: Україна стала незалежною державою. У зв'язку із цим виникли принципово нові передумови для розвитку системи трудового навчання. За офіційними даними, наведеними в дослідженні С. Дем'янчука, на цей час кожна третя станція юних техніків, юних натуралістів була розташована в орендованих підвальних приміщеннях; багато шкіл працювало в непристосованих приміщеннях, які не були оснащені необхідними комунікаціями, іноді навіть не мали централізованої системи опалення [4, 183–184]. Через відсутність гідних умов важко було сподіватися на становлення та розвиток системи трудового навчання. Хоча треба зазначити, що

з отриманням незалежності в Україні з'явилися можливості для розбудови національної школи загалом та професійної підготовки школярів зокрема.

Систему трудового навчання в нових умовах необхідно організовувати з урахуванням регіону та особливостей менталітету українців. Аналізуючи історичні джерела, робимо висновок, що Міністерство освіти України уже мало досвід підтримки виготовлення художніх виробів на уроках трудового навчання в старших класах. Про це свідчить, зокрема, наказ Міністерства освіти УРСР № 193 від 10 жовтня 1968 р. [2, 183–184]. Згідно із цим документом, починаючи з 1968/69 навчального року в загальноосвітніх школах, розташованих у районах, у яких є підприємства народних художніх промислів, на уроках праці здійснювалося навчання учнів технічних прийомів виготовлення художніх виробів. Цей же наказ зобов'язав Держплан та Головпостач УРСР за заявками Міністерства освіти забезпечити школи відповідним устаткуванням, інструментами й матеріалами.

У 1990-ті рр. основні питання трудового навчання обговорювали та розробляли А. Вихрущ, В. Кухарський, М. Левківський, В. Мадзігон, В. Рак, В. Сидоренко, В. Стешенко, Г. Терещук, Д. Тхоржевський. Завдяки пошукам цих науковців стало можливим визначити певні закономірності трудової підготовки учнів на різних етапах шкільного навчання у другій половині XX ст. Центральною на початку вказаного десятиліття залишалася проблема збереження функціонуючої системи трудового навчання та поступове її вдосконалення.

Важливим результатом теоретичної роботи, що проводилася в досліджуваний період, був значний внесок науковців у навчально-методичне забезпечення трудової підготовки, створення навчальних програм, нормативних та інших документів, навчальної та методичної літератури, розробку обладнання та засобів навчання, а також у підготовку та перепідготовку вчителів і розповсюдження передового педагогічного досвіду.

Аналізуючи процес розвитку системи трудової підготовки учнів у 50–90 рр. XX ст., зазначимо, що на нього впливав досвід теоретичної та практичної роботи в галузі трудової підготовки в загальноосвітній школі, накопичений в першій половині цього століття.

У наш час серед дослідників проблем трудового навчання викликає занепокоєння відставання української молоді за рівнем професійної трудової підготовки від інших держав СНД, зокрема Росії. За даними С. Дем'янчука [4, 139–140], нормативна база України відстає від Російської Федерації. В Україні також спостерігається недостатня динамічність вивчення окремих проблем. Перспективними напрямами в наш час вважається курс «Технологія» та підготовка старшокласників до підприємницької діяльності.

Можна стверджувати, що головною тенденцією в перетворенні системи трудового навчання залишається особлива увага до підвищення політехнічної, виховної, розвиваючої та профорієнтаційної спрямованості трудового навчання.

Наукова новизна дослідження полягає в аналізі досвіду трудової підготовки учнів та системній оцінці розвитку основних форм трудової підготовки старшокласників у загальноосвітніх школах України другої половини XX ст. Набутий історичний досвід трудової підготовки, фактори та умови, що сприяють його накопиченню, повинні використовуватися як важливий соціальний досвід сучасного покоління.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аверичев Ю. П. Трудовая подготовка школьников в 50–80 х. гг : Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 1996. — 49 с.
2. Основные документы про школу / Сост. Березняк Е. С — К.: Радянська школа, 1973. — 360 с.
3. Гриценко М. С. Нариси з історії школи в Українській РСР (1917–1965). — К.: Радянська школа, 1966. — 260 с.
4. Дем'янчук С. П. Трудова підготовка учнів загальноосвітніх шкіл України (1945–1999р.) Дис. ...канд. пед. наук. — Тернопіль, 2000. — 157 с.
5. Сухомлинський В. А. В защиту производственного обучения в школах України // Политехническое обучение. — 1958. — № 1. — С. 12–16.

АВТОРИ НОМЕРА

БАДЮК Юрій Володимирович	начальник відділу безпеки життєдіяльності МОН України
БЕРЕКА Віктор Євгенович	кандидат педагогічних наук, доцент, ректор Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (ХГПА)
БІНИЦЬКА Катерина Миколаївна	науковий співробітник Подільського відділення Інституту мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М. Рильського НАНУ
БОЙКО Наталія Романівна	асистент кафедри іноземної філології Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Т. Г. Шевченка
БОЛГАР Олена Миколаївна	викладач педагогіки Бродівського педагогічного коледжу ім. М. Шашкевича
ВАРНАВСЬКИХ Катерина Миколаївна	головний спеціаліст відділу організацій профорієнтацій Тернопільського обласного центру зайнятості
ВОВК Валентин Петрович	кандидат психологічних наук, завідувач кафедри педагогіки та психології (шкільної) ХГПА
ВОРОНКА Галина Степанівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Тернопільського національного економічного університету (ТНЕУ)
ГАВРИЩАК Галина Романівна	доцент кафедри машинознавства та комп'ютерної інженерії Тернопільського національного педагогічного університету (ТНПУ) імені Володимира Гнатюка
ГАЛАН Василь Данилович	кандидат фізмат наук, доц., викладач кафедри математики та методики її викладання ТНПУ ім. В. Гнатюка
ГАЛЯНТ Віталія Михайлівна	асистент кафедри вищої математики та інформатики Хмельницького університету економіки і підприємництва
ГОЙ Олена Сергіївна	аспірант ЦІППО
ГОМОНЮК Олена Михайлівна	доцент кафедри педагогіки і психології Хмельницького національного університету
ГУБА Анатолій Васильович	кандидат історичних наук, професор, проректор з науково-педагогічної науки Харківського національного педагогічного університету імені Григорія Сковороди
ГУБАШ Оксана Павлівна	викладач кафедри педагогічної майстерності Київського обласного інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів
ДАЦЕНКО Ірина Миколаївна	аспірантка кафедри педагогіки і психології ТНПУ ім. В. Гнатюка
ДІДУК-СТУП'ЯК Галина Іванівна	докторант Південноукраїнського державного педагогічного університету (ПУДПУ) імені К. Д. Ушинського
ДОБРОВІЦЬКА Олена Олександрівна	завідувач інформаційно-комп'ютерним центром Хмельницького інституту соціальних технологій Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна»

ДОВГАНЬ Оксана Зіновіївна	аспірант Інституту мистецтв ТНПУ ім. В. Гнатюка
ДУДНИК Надія Зеновіївна	викладач кафедри педагогіки Дрогобицького державного педагогічного університету (ДДПУ) імені Івана Франка
ДУТКА Марія Василівна	викладач кафедри іноземних мов ТНЕУ
ЖЕРЕБНА Марія Степанівна	аспірант лабораторії історії педагогіки Інституту педагогіки АПН України
ЗАКАТНОВ Дмитро Олексійович	кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії економіки і прогнозування Інституту професійно-технічної освіти АПН України
ЗАХАРЧЕНКО Наталія Вікторівна	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри математики Вінницького державного педагогічного університету (ВДПУ) імені Михайла Коцюбинського
ІВАНЧЕНКО Євгенія Анатоліївна	кандидат педагогічних наук, старший викладач Українського державного університету економіки і фінансів
КЕРЕКЕША Ольга Володимирівна	викладач кафедри іноземних мов Одеського державного економічного університету
КЛІМКІНА Наталія Григорівна	аспірант Прикарпатського національного університету (ПНУ) імені Василя Стефаника
КОВАЛЬЧУК Вадим Васильович	аспірант Національного аграрного університету, викладач коледжу Подільського державного аграрно-технічного університету
КОНОШЕВСЬКИЙ Леонід Леонідович	кандидат педагогічних наук, доцент інформаційних технологій та інноваційних методик навчання ВДПУ ім. М. Коцюбинського
КОСТЕНКО Наталія Іванівна	аспірантка кафедри педагогіки ВДПУ ім. М. Коцюбинського
КРАВЕЦЬ Володимир Петрович	доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент АПН України, ректор ТНПУ ім. В. Гнатюка
КУЗЬМА Ольга Петрівна	аспірантка ТНПУ ім. В. Гнатюка
КУЛАКОВА Майя Володимирівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри судноводопоміжних механізмів Одеської національної морської академії
ЛІСНИЧЕНКО Алла Павлівна	аспірантка ВДПУ ім. М. Коцюбинського
ЛУКАНЮК Сергій Михайлович	аспірант кафедри педагогіки ТНПУ ім. В. Гнатюка
МАРЕЦЬ Мар'яна Олександрівна	аспірантка кафедри педагогічної майстерності та освітніх технологій ТНПУ ім. В. Гнатюка
МАРКС Мірослава	кандидат педагогічних наук, науково-дидактичний працівник (ад'юнкт) кафедри педагогіки і психології Академії фізичного виховання, Вроцлав, Польща
МАРЧЕНКО Юлія Геннадіївна	викладач англійської мови Вінницького фінансово-економічного університету
МАТЕЮК Олеся Петрівна	асистент кафедри екології Хмельницького національного університету
МЕШКО Галина Михайлівна	доцент кафедри педагогіки ТНПУ ім. В. Гнатюка

МЕШКО Олександр Іванович	кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології ТНПУ ім. В. Гнатюка
МІЩУК Наталія Йосипівна	кандидат педагогічних наук, доцент, докторант ТНПУ ім. В. Гнатюка
ПИЛИЩУК Оксана Петрівна	аспірант ДУДПУ ім. К. Ушинського
ПЛЕТЕНИЦЬКА Лідія Степанівна	кандидат педагогічних наук, доцент ПНУ ім. В. Стефаника
ПОЛІЩУК Юрій Йосипович	доктор педагогічних наук, професор кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи ТНПУ ім. В. Гнатюка
ПШЕНИЧНИЙ Максим Володимирович	аспірант Сумського державного педагогічного університету
РЕПКА Борис Данилович	доцент кафедри музикознавства, методики музичного виховання та акторської майстерності Інституту мистецтв ТНПУ ім. В. Гнатюка, заслужений артист України
РОМАНОВСЬКА-ТОЛОЧКО Анна	кандидат педагогічних наук, науково-дидактичний працівник (ад'юнкт) кафедри педагогіки і психології Академії фізичного виховання, Вроцлав, Польща
САВИЧ Світлана Мар'янівна	аспірантка ТНПУ ім. В. Гнатюка
СЕМЕНОВА Алла Василівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки ПУДПУ ім. К. Д. Ушинського
СЕНЬОВСЬКА Надія Леонідівна	аспірантка кафедри педагогіки ТНПУ ім. В. Гнатюка
СКОМОРОСЬКА Ірина Анатоліївна	аспірантка кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика ПНУ ім. В. Стефаника
СМИРНОВА-ТРИБУЛЬСКА Євгенія Миколаївна	кандидат педагогічних наук, доцент Херсонського економічно-правового інституту
СТЕЦЬКО Ірина Іванівна	аспірантка кафедри педагогіки ТНПУ ім. В. Гнатюка
ТИНКАЛЮК Оксана Володимирівна	асистент кафедри іноземних мов для природничих факультетів, здобувач кафедри загальної та соціальної педагогіки Львівського національного університету імені Івана Франка
ТКАЧІВСЬКА Інна Михайлівна	аспірантка кафедри теорії і методики фізичної культури і спорту ПНУ ім. В. Стефаника
УДОВИЧЕНКО Ірина Віталіївна	кандидат педагогічних наук, проректор з навчально-методичної роботи Сумського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти
ХАРІВ Наталія Миколаївна	аспірантка кафедри педагогіки ДДПУ ім. І. Франка
ЧАЙКОВСЬКИЙ Михайло Євгенович	кандидат педагогічних наук, ректор Хмельницького інституту соціальних технологій
ЧУБУК Руслан Валентинович	асистент кафедри педагогіки, психології і педагогічних інновацій ПУДПУ ім. К. Ушинського
ШЕРЕМЕТ Ігор Віталійович	асистент кафедри фізичного виховання ТНПУ ім. В. Гнатюка

ЩЕРБІНІНА Ольга Миколаївна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інструментально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя
ЩЕРБЯК Юрій Адамович	кандидат педагогічних наук, радник голови Тернопільської обласної державної адміністрації
ЯНКОВИЧ Олександра Іванівна	кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогічної майстерності та освітніх технологій ТНПУ ім. В. Гнатюка
ЯХНО Алла Борисівна	асистент кафедри математики ВДПУ ім. М. Коцюбинського
ЯЦЕНЮК Надія Іванівна	асистент кафедри іноземних мов Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Т. Г. Шевченка
ЯЩУК Інна Петрівна	кандидат педагогічних наук, доцент, декан факультету “Початкове навчання” ХГПА

ЗМІСТ

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА....3

СЕМЕНОВА Алла. Розвиток творчих здібностей учнів в парадигмальному моделюванні 3

БЕРЕКА Віктор. Становлення системи наукових поглядів на проблему розвитку управлінської компетентності менеджерів освіти 7

ГУБАШ Оксана. Інноваційні технології в системі післядипломної педагогічної освіти....11

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА НАВЧАННЯ....16

МАРЕЦЬ Мар'яна. Ігрові технології навчання: сутність поняття, функції, цілі 16

БАДЮК Юрій, КОНОШЕВСЬКИЙ Леонід. Педагогічні підходи до класифікації ділових ігор....20

БІНИЦЬКА Катерина. Проблеми активізації процесу учіння школярів на уроках музики в загальноосвітньому навчальному закладі 25

ЯЦЕНЮК Надія. Порівняльний аналіз альтернативних підручників з німецької мови для початкової школи 28

ЧАЙКОВСЬКИЙ Михайло, ДОБРОВІЦЬКА Олена. Досвід впровадження комп'ютерної тестової програми при модульно-рейтинговій системі організації навчального процесу....33

СМИРНОВА-ТРИБУЛЬСКА Євгенія. Комп'ютерне тестування в системі MOODLE – зручний спосіб перевірки знань....37

ГАЛАН Василь. Розв'язування деяких задач з параметрами на основі дослідження квадратичної функції 45

ДУТКА Марія. Особливості проектування підручників з німецької мови для вищих навчальних закладів 51

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ....58

ХАРІВ Наталія. В. Сухомлинський про красу рідного краю як джерело патріотичної свідомості....58

СТЕЦЬКО Ірина. Реалії альтруїстичного виховання в сучасному українському суспільстві....61

УДОВИЧЕНКО Ірина. Принцип наступності в процесі формування екологічно вихованої особистості....67

ЯЩУК Інна. Формування гуманістичної спрямованості особистості студентів педагогічних вищих навчальних закладів....70

ДУДНИК Надія. Драматичні твори А. Лотоцького як засіб патріотичного виховання учнів .75

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА....79

МЕШКО Олександр, МЕШКО Галина. Формування педагогічної спрямованості як умова становлення професійної культури майбутнього вчителя 79

СЕНЬОВСЬКА Надія. Формування компонентів професійної саморегуляції вчителя в системі фахової підготовки: результати есперимантального дослідження....82

ЛІСНИЧЕНКО Алла. Мотиваційно-вольовий компонент як складова готовності майбутнього вчителя до творчої самореалізації 88

ПЛЕТЕНИЦЬКА Лідія. Інтеграція змісту навчальних дисциплін у підготовці педагогів початкової освіти....93

КОВАЛЬЧУК Вадим. Розвиток професійно-пізнавальних інтересів студентів як умова формування професійної компетентності....95

ГОМОНЮК Олена. Особливості професійного розвитку майбутнього соціального педагога....98

ЧУБУК Руслан. Соціальний коучінг як функціонально-обумовлена необхідність підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи із студентською молоддю 103

ТКАЧІВСЬКА Інна. Рівень готовності випускників факультетів фізичного виховання у ВНЗ до проведення туристично-краєзнавчих заходів у загальноосвітній школі.....107
КЕРЕКЕША Ольга. Специфіка організації самостійної роботи студентів на заняттях з гуманітарних дисциплін у вищих навчальних економічних закладах.....110
ІВАНЧЕНКО Євгенія. Використання міжпредметних зв'язків у формуванні професійної мобільності майбутніх економістів.....113
ЗАХАРЧЕНКО Наталія. Психолого-педагогічні основи та практика застосування ділових ігор у професійній діяльності і підготовці економістів.....116
МАРЧЕНКО Юлія. Уміння активного слухання як складова комунікативної компетентності майбутнього юриста.....122
ВАРНАВСЬКИХ Катерина. Роль особистісних характеристик лікарів в процесі терапевтичної взаємодії з хворими.....126

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ.....132

СКОМОРОСЬКА Ірина. Особливості роботи бібліотек українських шкіл у Галичині (1919–1939 рр.).....132
БОЛГАР Олена. Проблема спеціальної педагогічної підготовки вчителів для народних шкіл Росії в другій половині XIX – на початку XX століття.....135
ЩЕРБЯК Юрій. Культурно-освітня діяльність Ставропігійського інституту в другій половині XIX – початку XX століття.....139
ЛУКАНЮК Сергій. Організація, завдання та значення діяльності крайової шкільної ради в багатонаціональній Галичині (1867-1918 рр.).....143
ГУБА Анатолій. Становлення та розвиток освітнього менеджменту в Україні у XX столітті.....147
ЖЕРЕБНА Марія. Розвиток україномовної школи за умов чужоземної окупації (XIV – середина XIX століть).....154
МІЩУК Наталія. Культурно-історичні передумови формування індивідуального стилю педагогічної діяльності майбутнього вчителя біології.....159
ГОЙ Олена. Аналіз підручників з педагогіки для учительських семінарій Східної Галичини (кінець XIX – початок XX століття).....165

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА.....169

КРАВЕЦЬ Володимир. Ґендерна проблематика в українській педагогіці XX століття.....169
ПОЛІЩУК Юрій. Етнографія та її роль у дослідженні процесу соціалізації української молоді.....179
КЛІМКІНА Наталія. Формування соціальної активності підлітків із неповних сімей: теоретичний аспект проблеми.....183
ВОВК Валентин. Сутність і причини виникнення соціальної занедбаності у молодшому шкільному віці.....187
ШЕРЕМЕТ Ігор. Потенційні можливості фізичної культури як засобу антиалкогольного виховання старшокласників.....191

ЛІНГВОДИДАКТИКА.....194

ДІДУК-СТУП'ЯК Галина. Проблема інтеракції комунікативно-функціонального і компетентнісно-орієнтованого підходів у чинних програмах і підручниках.....194
БОЙКО Наталія. Використання мультимедійних засобів в організації самостійної роботи студентів факультетів іноземних мов.....199
КУЛАКОВА Майя. Динамічне читання як вид самостійної роботи курсантів щодо формування професійної готовності фахівців морських спеціальностей.....204

ЗА РУБЕЖЕМ.....207

КОСТЕНКО Наталія. Тенденції розвитку концептуальних основ організації профільної освіти в старшій школі Великої Британії.....207

РОМАНОВСЬКА-ТОЛОЧКО Анна, МАРКС Мірослава. Психолого-педагогічна консультація й освіта батьків як засіб подолання труднощів у виховній роботі з дітьми у Польщі 211
ДАЦЕНКО Ірина. Передумови впровадження предмету «Виховання до життя в сім'ї» у навчальних закладах Польщі 214
ВОРОНКА Галина. Соціально спрямовані й бізнес-орієнтовані гендерні курси для жінок Великої Британії (аналіз дидактичних матеріалів) 219
ЗАКАТНОВ Дмитро. Особливості професійно-технічної підготовки молоді у США 226

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ 231

ПИЛИЩУК Оксана. Креативність як психолого-педагогічна проблема 231
ТИНКАЛЮК Оксана. Дефініції понять «компетентність» і «компетенції» у педагогічній науці 235
ЯХНО Алла. Діагностика математичних здібностей майбутнього вчителя математики як компоненти фахових здібностей 242
ГАВРИЩАК Галина. Психологічна компетенція вчителя трудового навчання та креслення 245
ЩЕРБІНІНА Ольга. Актуальні проблеми сучасної фортепіанної освіти 248
ЯНКОВИЧ Олександра. Згубний вплив інформаційно-комунікаційних технологій на фізичне та психічне здоров'я школярів 251
САВИЧ Світлана. Проблема якості вищої освіти в контексті Болонського процесу 254
МАТЕЮК Олеся. Екологічна культура особистості як передумова формування сталого розвитку країни 262
КУЗЬМА Ольга. Формування моральної культури учнівської молоді як актуальна проблема сучасної педагогіки 266
ГАЛЯНТ Віталія. Проблема формування мислення в процесі вивчення математики в економічному вищому навчальному закладі 269
ДОВГАНЬ Оксана. Художньо-епістемологічний досвід майбутнього вчителя мистецтва: проблема феноменологізації 274

ВИВЧАЄМО ДОСВІД 279

РЕПКА Борис. Проблеми сучасної вокальної педагогіки в контексті підготовки вчителів акторської майстерності та акторів професійних сцен 279
ПШЕНИЧНИЙ Максим. Використання в сучасних школах України історичного досвіду трудової підготовки молоді другої половини XX століття 282

АВТОРИ НОМЕРА 285

ЗМІСТ 289