

**ББК 74**  
**Н 34**

**Наукові записки** Тернопільського національного педагогічного університету.  
Серія: Педагогіка. – 2005. – №5. – 213 с.

*Випуск підготовлено за участю науковців Академії педагогічних наук України*

*Друкується за рішенням вченої ради Тернопільського національного  
педагогічного університету імені Володимира Гнатюка  
від 30 серпня 2005 року (протокол № 1)*

**РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:**

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

*Анатолій Вихрущ* — доктор педагогічних наук, професор

*Людмила Вознюк* — доктор педагогічних наук, професор

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

*Василь 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 Фицула* — доктор педагогічних наук, професор

*Анатолій Фурман* — доктор психологічних наук, професор

*Богдан Шиян* — доктор педагогічних наук, професор

*Богуслав Г'єструлевич* — доктор педагогічних наук, професор (Польща)

*Мирослав Фрейман* — доктор педагогічних наук, професор (Польща)

*Станіслава Фрейман* — доктор педагогічних наук, професор (Польща)

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

Комп'ютерна верстка: **Ольга Габрель**

**ББК 74**  
**Н 34**

©Тернопільський національний  
педагогічний університет, 2005

# ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ

Ірина БІЛЕЦЬКА

## ОСОБИСТІСНІ ЦІННОСТІ ЯК ФУНДАМЕНТ РОЗВИТКУ І СТАНОВЛЕННЯ МОЛОДШОГО ПІДЛІТКА

Термін “ціннісні орієнтації” соціологічного походження, проте основна його категорія “цінність” — одна з центральних у сучасному гуманістичному знанні і є сферою інтересів філософів, психологів, мистецтвознавців, педагогів, теологів тощо. Проблематика цінностей турбує людину відтоді, як вона усвідомила свою відокремленість від навколишнього світу і одночасний зв’язок з ним.

Аналіз сучасної філософської літератури переконує в тому, що цінність є складним комплексним утворенням, яке міститься в пізнавальних структурах, процесах соціального життя і культури, світогляді людини.

По мірі заглиблення в спеціальну літературу кількість різних дефініцій цінності набуває вражаючих розмірів (за підрахунками Л. Ручки, пині в літературі є більше ста визначень цінності), які відображають багатогранність ціннісних явищ, можливість їх розгляду і аналізу під різними кутами зору, в різних площинах людського ставлення до світу.

Починаючи ще з античних часів, усі аксіологічні теорії стосувалися чотирьох основних питань: сутності цінності; її характеру (суб’єктивний чи об’єктивний); яка сфера психіки відповідає за засвоєння людиною цінностей (емоційно–чуттєва, раціоналістична чи волотивна) та функціонального значення цінності у взаємодії людини і світу. Щоб спробувати дослідити ці проблеми, важливо спочатку розмежувати поняття “цінність” і “ціннісні орієнтації” особистості, які часто взаємозамінують у науковій літературі.

Філософський енциклопедичний словник визначає ціннісні орієнтації як “найважливіші елементи внутрішньої структури особистості, закріплені життєвим досвідом людини, всією сукупністю її переживань і такі, що відокремлюють значуще, істотне для певної людини від незначущого, неістотного [4, 732]. В одній із своїх праць І. Кон зазначає: “Орієнтація — це ціла система установок, у світлі якої індивід (група) сприймає ситуацію і обирає відповідний спосіб дії. Орієнтації, спрямовані на якість соціальної цінності, називаються ціннісними орієнтаціями” [9, 26]. Таким чином, цінності і ціннісні орієнтації — не тотожні поняття. Проте, з нашої точки зору, між ними існує зв’язок: не тільки від індивіда до соціуму, а й навпаки.

Ціннісна орієнтація як явище індивідуальної свідомості є проекцією на площину емпіричної психіки людини певної цінності, результатом об’єктивації особистості в процесах її світосприймання (естетичний компонент), світоосмислення (аналітичний компонент) і світоперетворення (етико–діяльнісний компонент). Отож, зазначені процеси спираються на емоційно–чуттєву, раціоналістичну та волотивну сфери психіки. Разом вони становлять цілісне світовідношення особистості. Трансформація цінності в ціннісну орієнтацію відбувається в єдності і взаємозумовленості естетичного, філософського та етичного аспектів [3, 26].

Функції, які мають цінності в соціумній свідомості і ціннісні орієнтації у свідомості індивідуальній — ідентичні. Серед них визначаються диференційна функція (відокремлення одиничного і встановлення його статусу); інтегративна функція (визначення спільного, такого, що об’єднує окремі явища); систематизуюча функція (координування окремих явищ у детермінаційні системи); смисловизначальна функція (орієнтування у встановленні причинно–наслідкових зв’язків); цільовизначальна функція (співвідношення з ідеальним, абсолютним); консервуюча функція (збереження досвіду, його “кодування”); комунікаційна функція (забезпечення спільної комунікативної основи у спілкуванні людей, націй, соціокультурних

формацій); коригуюча функція (імперативний вплив на життя людини і соціуму, їх норматизація, певна модуляція [3, 116].

Поняття “цінність” стало предметом широких досліджень, особливо в 60–70-ті роки ХХ століття, багатьох наук. Можна виділити три основні підходи до його розгляду: як соціальної проблеми (Т. Бутківська), як педагогічної проблеми (О. Вишневецький, П. Ігнатенко, В. Струманський.), як психологічної проблеми (І. Бех, М. Боришевський, Г. Ващенко, Т. Яценко).

Складна природа цінностей зумовила різні підходи до їх визначення та класифікації (В. Василенко, О. Дробницький, А. Здравомислов, В. Момов, В. Ядов та ін.). Так, В. Тугарінов розглядає цінності як явища (або сторони, властивості явищ) природи і суспільства, корисні, потрібні людям історично визначеного суспільства як дійсність, ціль, ідеал. Тому цінністю може бути не лише те, що існує, а й те, що ще потрібно здійснити. Дослідник відокремив дві групи цінностей: цінності життя (життя, здоров’я, радість, радість життя, спілкування з людьми та ін.) і цінності культури: матеріальні (техніка, житло, їжа та ін.), соціально–політичні (громадський порядок, мир, безпека, людяність) і духовні (освіта, наука, мистецтво) [10, 14].

В. Василенко розглядає категорію цінності з позицій ставлення до неї суб’єкта. Оскільки “цінність” детермінована обома сторонами ціннісного ставлення, то її величина і характер водночас залежать також від визначень суб’єкта (суб’єктивний характер цінностей) і властивостей об’єкта — носія цінності (об’єктивний характер цінності) [7, 45]. У тому, що цінність є одночасно і предметом, і ставленням до цього предмета, й полягає особливість категорії “цінність”.

Для А. Здравомислова істотним у цінностях є ступінь вираженості духовного багатства особистості. Цінності, на його думку, — це особливі продукти духовної діяльності людини, у ході якої в певний спосіб перетворюються і демонструються соціальні властивості речей [8, 221].

Досліджуючи диспозиційну структуру особистості, В. Ядов насамперед виокремлює цінності–цілі (термінальні) та цінності–засоби (інструментальні) [11, 164].

Зустрічаються також інші класифікації, коли цінності поділяють на реальні (актуальні) і потенційні (В. Момов, В. Алексеева), фактичні та визнавані. До цього рангу вони “підносяться” оцінкою тієї чи іншої особи, класу, усього людства (В. Додонов). Цей феномен, означаючи предмети, властивості та ставлення до дійсності, ідеї, норми, виконує мотивуючу функцію, що визначає поведінку, спрямованість соціально–корисної діяльності кожного окремо взятого індивіда.

Не можна не погодитись з думкою групи науковців (І. Вишневецький, В. Струманський, О. Сухомлинська), які розглядають духовні вартості як ієрархізовану систему ідеалів, цілей та понять, репрезентують її п’ятьма сферами функціонування цінностей: абсолютні вічні (загальнолюдські), національні (культурно–національні), громадянські (суспільні), сімейні та вартості особистого життя.

У даній системі цінностей фундаментом формування індивіда виступають особистісні цінності, які пов’язуються із засвоєнням конкретними людьми суспільних цінностей, а отже, за ними закріплюється значущість, особистісний смисл певних об’єктів, подій тощо.

Найбільш глибоке і всебічне визначення особистісних цінностей, на нашу думку, пропонує І. Бех, який трактує їх як усвідомлені узагальнені самодостатні смислові утворення особистості. Кожна з особистісних цінностей, вважає він, є функціональною єдністю мотиваційного, емоційного, когнітивного, регулятивного, операційно–динамічного і результативно–оцінного компонентів. Взаємодія цих компонентів у середині особистісної цінності становить змістовний бік її внутрішньої структури, на якій будуються механізми формування будь–якої цінності особистості.

Особистісні цінності, зазначає автор, складають внутрішній стрижень особистості. Це психологічне повоутворення, що відображає найбільш безпосередньо значущу для суб’єкта узагальнену сферу довкілля, через ставлення до якої він виділяє, усвідомлює та утверджує себе, своє “Я”, і в результаті цього така сфера стає простором його життєдіяльності. Цінності сприяють перетворенню соціальних норм та ідеалів в особистісні принципи життєдіяльності. Вони стають виховним фактором завдяки тому, що перетворюються у внутрішні мотиви поведінки особистості [1, 213].

Виховна тактика щодо рівня розвитку особистісних цінностей повинна виявлятися у забезпеченні їх прояву як ставлення до оточуючої дійсності, що не має чітко окреслених меж. При цьому шлях формування особистісних цінностей, який може бути успішно інструментований науково обґрунтованою виховною технологією, має полягати у сходженні від конкретного до загального.

Найбільш прийнятою класифікацією особистісних цінностей є їх поділ на термінальні та інструментальні.

Термінальні цінності — це те, що є найбажанішим та емоційно привабливим для особистості, описує ідеальний стан її буття. Термінальні цінності виконують функцію вибору як цілей, так і допустимих способів їх досягнення.

Інструментальні цінності — це модус (спосіб) поведінки або дій, не прив'язаних безпосередньо до мети. До інструментальних цінностей належать, наприклад, моральні цінності, цінності компетенції. Функцією цих цінностей є активізація критеріїв та стандартів при оцінці та виборі лише способу поведінки або дій.

За рівнем узагальненості щодо практичного прояву цінності розрізняють оперативні та базові. Оперативні цінності виявляються в реальній поведінці. Базові цінності — це цінності високого ступеня узагальнення, що рідко бувають безпосередньо пов'язаними з конкретною поведінкою. Вони є джерелом оперативних цінностей, але з'єднані з останніми значною кількістю опосередковуючих ланок, для яких є складною і недостатньо вивченою.

Зауважимо, що поділ цінностей на інструментальні та термінальні є частково умовним і може зазнавати певних змін. Так, іноді до інструментальних цінностей відносять усі цінності, що визначають спосіб поведінки, а цінності компетенції можуть бути витлумачені як термінальні, якщо метою є певний стан самого суб'єкта [1, 11].

Процес формування особистісних цінностей є фундаментом розвитку і становлення людини. Система цих цінностей виконує функцію організації життєдіяльності особистості. Така особистість намагається активно використовувати їх при вирішенні “вічних питань” людського існування. Саме розмаїття особистісних цінностей захищає людину від втрати дійсних сутісних потенцій, дозволяє їй існувати і діяти свідомо, цілеспрямовано, виходячи з самої себе.

Ціннісна система людини виступає як складно побудований регулятор людської життєдіяльності, який відображає у своїй структурній організації і змісті особливості об'єктивної дійсності, що охоплює і зовнішній для людини світ, і саму людину в усіх її об'єктивних характеристиках.

Цінності людини об'єднуються в єдину систему, володарем якої виступає особистість, і яка має свою специфічну організацію. Сутність її розкриває С. Анісімов. “Якщо всі відомі цінності, — наголошує він, — розподілити за ступенем їх значущості для людини, її існування і прогресивного розвитку, то одержимо класифікацію у вигляді своєрідної класифікації цінностей, підпорядкованої принципу субординації, де кожна цінність по відношенню до тієї, котра стоїть вище за неї, відіграє роль засобу, чи умови, чи наслідку, який впливає з неї” [6, 22].

Суб'єкт з розвинутою ціннісною системою є дійовим носієм моральних норм, на якого можна поклатися іншій людині при розв'язанні власних духовно-практичних проблем, оскільки він знає, що є загальнозначущим, усталеним, вічним, а що марнотним.

Укорінюючись у структурі самосвідомості, ціннісна система виступає як її необхідна установка — морально значуща і відповідально активна. Вона і є єдиною соціокультурною основою перетворення внутрішніх можливостей особистості у реальні, здійснені вчинки і духовно-моральну поведінку в цілому.

Система особистісних цінностей виступає адекватним індикатором розвинутої особистості, за допомогою якої вона впізнається. Більше того, особистість володіє цими цінностями як власними якостями. При цьому важливо, щоб рівень володіння ними був таким, за якого можливе їх розгортання в реальній життєдіяльності. Особистісний ріст якраз залежить від того, наскільки певна особистість поєднується із загальноприйнятою системою духовних цінностей, якою мірою укріплюється духовна свідомість. Остання виступає у якості тієї внутрішньої інстанції, в якій здійснюється згадане єднання, як процес набуття смислу соціальних вимог.

На формування ціннісних орієнтацій молодого покоління впливають найрізноманітніші чинники: сім'я, засоби масової інформації, референтна група, атмосфера навколишнього середовища, література, мистецтво тощо. Проте домінуюча роль у вирішенні цієї проблеми все ж належить школі, що в особі педагогів покликана забезпечувати розвиток у підростаючої особистості насамперед духовних задатків як вирішальних для розвитку ціннісної системи людини. Особлива увага вчителів та вихователів, метою яких є сформувати висококультурну, інтелектуальну, творчу особистість, котра б у своїй життєдіяльності керувалася найкращими особистісними цінностями, повинна спрямовуватись на учнів молодшого підліткового віку, що визначається їх віковими та психологічними особливостями.

Практично ціннісні орієнтації як особистісноутворююча система складаються лише до підліткового етапу онтогенезу, що зумовлено певним рівнем розвитку свідомості дітей, які тільки в 10–11 років усвідомлюють своє “Я” в системі суспільства. І хоча передумови для виховання ціннісних орієнтацій закладаються ще в дошкільному віці, саме формування відбувається у підлітковий період, коли визначається позиція дитини в сфері соціальних відносин. Ціннісні орієнтації починають складатись у стійку та складну систему, яка визначає формування активної життєвої позиції школяра і починає виконувати в структурі особистості досить важливі функції.

Загальновідомо, що підлітковий вік, як і будь-який віковий період, характеризується зміною соціальної ситуації розвитку, зміною провідної діяльності, новоутвореннями. Головним новоутворенням підліткового віку є виникнення почуття дорослості. Це почуття відображається не лише як суб'єктивне переживання, що засвідчує нову якість у ставленні підлітка до самого себе, але й нове ставлення до інших людей.

Аналіз досліджень педагогів і психологів, які займаються проблемою морального виховання підлітків, показав, що неправильно зрозуміле почуття дорослості, прагнення до самостійності, самоутвердження не завжди моральними способами впливає на дітей цього віку. Вони інколи прагнуть до самоутвердження через неправильно зрозумілу самостійність, проявляючи при цьому розв'язність, грубість, некоректність [5, 57].

Саме на цьому віковому етапі у школярів виникає інтерес до свого внутрішнього світу, до переживань, пов'язаних з моральними питаннями і нормами, відбувається ріст самосвідомості та формування самооцінки, що безперечно створює умови для розвитку їхньої ціннісної системи.

У нашому дослідженні, яким передбачалося з'ясувати ієрархію ціннісних орієнтацій молодших підлітків, брало участь 713 респондентів — учнів 5–7 класів загальноосвітніх шкіл.

Щоб з'ясувати значущість окремих цінностей для дитини молодшого підліткового віку, використовувалась модифікована методика М. Рокіча, за якою учням 5–7 класів пропонувались два списки: 1) термінальні цінності; 2) інструментальні цінності. Термінальні цінності включали в себе основні цілі людини, відображали довгочасну життєву перспективу, те, до чого вона прагне зараз і в майбутньому. Інструментальні цінності характеризували засоби, які обираються для досягнення життєвої мети, виступали інструментом, за допомогою якого можна реалізувати термінальні цінності.

Перед школярами ставилось завдання вказати у балах, які цінності для них є важливішими, поставивши біля кожного пункту бали від 1 до 5.

Результати проведеної роботи показали, що серед термінальних цінностей найвищі рангові місця майже у всіх обстежуваних займають такі цінності, як щасливе сімейне життя; здоров'я; життя, сповнене розваг; матеріальна забезпеченість; життєва мудрість (61,7 %).

Серед інструментальних цінностей найвищі рангові місця займають такі цінності, як вихованість, акуратність, освіченість, сміливість (32,3 %). При цьому на найнижчих рангових місцях знаходяться терпимість до інших, відповідальність, чуйність, широта поглядів (17,4 %).

Аналізуючи отримані дані, можна стверджувати, що майже всім обстежуваним властива сімейно-побутова спрямованість ціннісних орієнтацій. При цьому результати досліджень термінальних цінностей більш однорідні, ніж інструментальних. Серед останніх домінують цінності, які характеризують особистісні якості, що забезпечують ефективність у виконавчій діяльності. Враховуючи зазначене, можна зробити висновок, що небагато молодших підлітків у

своїй життєдіяльності вміють цінувати людську гідність, проявляти почуття любові до ближніх, здійснювати різноманітні добродійні вчинки.

Така ситуація вимагає нових дієвих підходів у процесі виховання особистісних цінностей підростаючого покоління. Формуючи певну спонуку як майбутню особистісну цінність вихованця, педагог повинен включати у структуру виховної дії необхідні операції, які б викликали пристрасне, емоційно-ціннісне ставлення до неї. При цьому важливо, щоб такий емоційно-ціннісний відгук співпадав з моментом, коли спонукка вихованця реалізується у конкретному вчинку. Адже вчинок — це і є певна спонукка, це дійове особистісне самовираження суб'єкта. Педагог пропонує вихованцю оцінити свою поведінку, тобто відчутти почуття радості за свій вчинок. Разом з тим, вихователь вказує на свою гордість за проявлену учнем моральну якість при вирішенні певної моральної задачі. За дотримання таких дій моральні спонуки вихованця набувають домінуючої позиції у його внутрішньому світі і, як результат, входять до образу "Я".

Моральна норма, яка набуває суб'єктивної значущості, перетворюється в змістову складову образу "Я", в особистісну цінність за умови, що вона, передусім, емоційно переживається самим вихованцем. Цьому переживанню має передувати когнітивна самооцінка своїх надбань, оскільки вона дає поштовх до виникнення емоційно-ціннісного ставлення до них, до їх зміцнення. У той же час усвідомлення тієї обставини, що позитивні цінності могли би бути розвинені сильніше, критична їх оцінка в порівнянні з ідеалом, тобто негативне ставлення до недоліків у розвитку цих позитивних особистісних якостей, спонукає до подальшого вдосконалення, а також завжди своєчасно підкріплюється такими виховними засобами, як похвала, підтримка, акцентування успіху. Якщо вихованець у своєму вчинку проявив щойно виниклу особистісну цінність, то важливо йому дати зрозуміти, що й надалі від нього очікують таких самих моральних дій. Оскільки такі соціальні очікування мають сильний мотиваційний вплив, то суб'єкту важко їм протистояти. Наразі логічно випливає висновок, що особистісна цінність створюється вчинками.

Спонукальна сила особистісної цінності, як зазначає І. Бех, буде характеризуватись постійністю, якщо вона набуде ознаки домінуючості, тобто коли особистісна цінність як смислове переживання відволікатиме внутрішньо спрямовану увагу від інших суб'єктивних явищ. Сама ж вона мусить безпосередньо знаходитись в актуалізованому стані [1, 179].

Характерною особливістю функціонування особистісної цінності є те, що набуваючи міцності в системі особистості, її образі "Я", вона все-таки не проявляється без особливої необхідності. Проте індивід уже схильний застосовувати її в екстрених випадках. Коли ж особистісна цінність підходить до завершального етапу розвитку, вона ніби сама починає "шукати" для себе потрібну ситуацію чи сферу для своєї реалізації.

Отже, тільки за умови цілеспрямованого науково обґрунтованого виховання дитина може набути мистецтва "створення себе як особистості". А це, значною мірою визначається вмінням прямувати у вибраному моральному напрямі, що виражається у вихованця при умові систематичного вправління у добродійних вчинках під час вирішення моральних задач. Завдяки цьому відбувається поступове тренування моральних сил, необхідних для керування поведінкою. Тож необхідно використовувати кожен сприятливий випадок для того, щоб діяти відповідно до сформованого морально-духовного образу "Я". Саме вчинок має завершувати "побудову" особистості, оскільки моральні устремління залишають у нервовій системі помітний слід не самі по собі, а лише тоді, коли вони втілюються у відповідні дії, стаючи актами суспільно значущої поведінки [1, 185–186].

Втілена у вчинок особистісна цінність має виступити приводом для ототожнення вихованця з морально-духовною суттю, на якій повинні ґрунтуватися його особистісні прояви. У цей момент дитині легше зайняти об'єктивну позицію щодо ролі ідеальних та матеріальних устремлень у її життєпобудові. Завдяки силі позитивного емоційного піднесення, яка охоплює суб'єкта морального вчинку, виникають передумови для віри підростаючої особистості у свої моральні зміни.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-методичний посібник. — К.: ІЗМН, 1998. — 204 с.

2. Боришевський М.Й. Духовні цінності в становленні особистості–громадянина // Педагогіка і психологія. — 1997. — № 1. — С. 114–150.
3. Носов О. Гуманістичні ціннісні орієнтації // рідна школа. — 1997. — № 11. — С. 25–27.
4. Філософський словник / За ред. В.І.Шинкарука. — К.: Голов. ред. УРЕ, 1986. — 800 с.
5. Хамська Н.Б. Підліток на шляху до моральності: Навчально–методичний посібник. — Вінниця: “Універсум–Вінниця”, 1998. — 136 с.
6. Анисимов Б.Г. Человек как предмет познания. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. — 340 с.
7. Василенко В.А. Ценность и оценка. — К.: Наук. думка, 1964. — 160 с.
8. Здравомыслов А.Г. Потребности. Интересы. Ценности. — М., 1986. — 286 с.
9. Кон И.С. Психология старшеклассников. — М., 1980. — 124 с.
10. Тугаринов В.П. Теория ценностей в философии. — Л., 1988. — 215 с.
11. Ядов В.А. Социологическое исследование (методология, программа, методы). — М.: Наука, 1987. — 268 с.

Марія КОМІСАРИК,  
Галина ЧУЙКО

### ПСИХОЛОГО–ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ЗАХИСТУ ПРАВ І ГІДНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У першій статті Конституції України зазначено, що Україна — суверенна і незалежна, демократична, правова держава, яка зобов’язує кожного громадянина володіти високою правовою культурою.

Основи правової культури як важливої частки загальної культури особистості закладаються в дитинстві, з часу, коли дитина почне усвідомлювати поняття “права та обов’язки” і намагатиметься дотримуватися їх. Проте, очевидно, що в нашій країні діти не лише дошкільного чи шкільного віку, але й старші погано знайомі як зі своїми правами, так і з обов’язками у соціумі, регламентованими різними державними законами.

У педагогічній науці проблема правового виховання школярів стала актуальною у вісімдесятих роках ХХ ст., коли в школах було запроваджено вивчення навчального предмета “Основи Радянської держави і права”. У статті ми враховували результати наукових досліджень учених–педагогів І. Козубовської, А. Пікітіна, В. Обухова, В. Оржеховської, Л. Твердохліб, М. Фіцули та вчених–правників Т. Барило, В. Бермана, Г. Давидова, Г. Миньковського, В. Оксамитного, М. Подберезького, Н. Ткачової, Я. Шевченко. У наукових працях названих авторів у достатній мірі розкрито зміст та методику правового виховання учнів середніх та старших класів загальноосвітньої школи. Окремі питання правового виховання молодших школярів висвітлені І. Козубовською, В. Оржеховською, М. Фіцулою. Однак названі автори не розглядають проблему правового виховання дітей дошкільного віку, а саме тоді, з нашого погляду, необхідно починати впровадження системи правового виховання особистості.

Недостатній ступінь дослідженості проблеми правового виховання дітей–дошкільників у педагогічній науці, відсутність системи правового виховання дітей цього віку зумовили актуальність обраної нами проблеми дослідження. *Мета статті* полягає в аналізі психолого–педагогічних умов захисту прав і гідності дошкільників у роботі вихователів дошкільного закладу.

Нагальна потреба широкого правового виховання громадян зумовлюється зростанням творчої, організуючої, координуючої ролі права в соціальному, політичному й економічному розвитку суспільства. Метою правового виховання є формування в усіх громадян високої правової культури, яка складається передусім із свідомого ставлення до своїх прав і обов’язків, з глибокої поваги до законів і правил людського співжиття, готовності дотримуватися і сумлінно виконувати певні вимоги, які виражають волю й інтереси народу.

Провідні завдання правового виховання дітей такі:

1. Формування правової свідомості, яка є головним фактором, що визначає особливості поведінки особистості. Цей процес досить тривалий і складний. Свідомість формується на основі правових знань, поглядів, уявлень, переконань.

2. Вироблення у вихованців умінь, навичок, звичок поведінки, відповідно до правових норм.

3. Формування у дітей активної позиції у правовій сфері, що має виявлятися у нетерпимому ставленні до правопорушень, прагненні боротися із цим явищем.

4. Подолання у правовій свідомості вихованців помилкових поглядів і переконань, які сформувався раніше в негативному середовищі. Це вже сфера діяльності, пов'язана з перевихованням [6].

У системі правового виховання широко використовуються такі форми: бесіди на правові теми, заняття з правовою тематикою, правові інформації, розваги, диспути, конференції, кінолекторії, вечори запитань і відповідей, зустрічі з працівниками правової сфери, гурткова робота, рольові ігри та ін.

У процесі правового виховання педагоги використовують різні засоби: Конституцію України, тексти законодавчих актів, підручники, навчальні посібники, кінофільми, матеріали газет і журналів тощо. В арсеналі вихователів є достатньо методів і прийомів правового виховання. Дошкільний та інші навчально-виховні заклади системи освіти повинні закласти надійні основи виховання громадян України з високою правовою культурою.

Серед ключових проблем сучасної науки залишається необхідність осмислення з психолого-педагогічних позицій проблеми покарання та заохочення вихованців. Чи може сучасний педагог обійтися лише організаційними та заохочувальними заходами для стимулювання дітей до пізнання морально-правових норм? Чи має він право на використання засобів, які не відповідають засобам мотивації навчально-виховної діяльності дошкільників? Чому іноді трапляються випадки тілесного покарання вихованців?

Права людини — складне і багатогранне, філософське, етичне, політологічне і правове поняття. Універсальність природи цих прав полягає у тому, що вони є загальнолюдськими. Як говориться у преамбулі до Загальної декларації прав людини, “визнання гідності, властивої всім членам людства, і рівних, невід’ємних прав їх є основою свободи, справедливості та загального миру” [3, 159].

Від природи у людини завжди існувало прагнення до справедливості, устремління до свободи дій. І те, що у міжнародному праві та законодавствах багатьох країн закріплено принцип “права людини виникають у момент її народження”, — має безумовно гуманістичний зміст.

Подією світового значення стало прийняття й проголошення 10 грудня 1948 р. Асамблеєю ООН Загальної декларації прав людини. Важливою складовою частиною прав людини є права дитини: вони посідають особливе місце у загальному контексті прав людини. Права дитини — це “права росту”, зумовлені її фізичною, розумовою, духовною незрілістю. Необхідність охороняти дитину була передбачена ще у Женевській декларації прав дитини 1924 р. і підтверджена Декларацією прав дитини ООН 1959 р., “Світовою Конституцією прав дитини”. “Конвенцію про права дитини” прийнято Генеральною Асамблеєю ООН 20 листопада 1989 р.

До першої групи прав дитини можна віднести такі права, як право на життя, на ім'я, на рівність у здійсненні інших прав і т.п. Другу групу становлять права дитини на благополуччя в сім'ї. Змістом третьої групи є права дитини на вільний розвиток її особистості (наприклад, ст. 13 Конвенції закріплює право дитини вільно виражати свою думку, а ст. 14 — право на свободу думки, совісті та релігії). Четверта група прав покликана забезпечити здоров'я дітей (ст. 24 закріплює право дитини на користування найбільш досконалими здобутками системи охорони здоров'я, засобами лікування хвороб і відновлення здоров'я). П'ята група — орієнтована на освіту дітей і їх культурний розвиток (право на освіту; відпочинок і дозволя, право брати участь в іграх і розважальних заходах, вільно брати участь у культурному житті та займатися мистецтвом). Шоста група прав спрямована на захист дітей від економічної й іншої експлуатації, від залучення до виробництва та поширення наркотиків, від педофільського ставлення та поводження з дітьми в місцях позбавлення волі і т.п.

Розкриваючи зміст правового виховання, важливо ознайомити вихованців з Конвенцією про права дитини. Згідно з нею, дитиною вважається кожна людська істота до досягнення 18-річного віку [5].

Держави-учасниці Конвенції забезпечують дитині, здатній сформулювати свої власні погляди, право вільно виражати свої погляди з усіх питань, що стосуються дитини, причому



поглядам дитини приділяється належна увага відповідно до віку і зрілості дитини (ст. 12.); дитина має право виявляти свою власну думку; це право включає свободу пошуку, збереження та видачі інформації та ідей будь-якого виду, в будь-якій формі (ст. 13/1).

Держави-учасниці приймають усі необхідні законодавчі, адміністративні, соціальні та просвітні заходи з метою захисту дитини від усіх форм фізичного чи психологічного насильства, образи чи зловживання, відсутності піклування чи недбалого ставлення, грубого ставлення чи експлуатації будь-якою іншою особою (ст. 19/1).

А. Макаренко вважав, що школа повинна з першого дня ставити до учня конкретні, незаперечні вимоги суспільства, знайомити дитину з нормами поведінки, щоб вона знала, що можна і чого не можна робити.

На думку М. Володька і О. Карпова, правове виховання повинне мати комплексний характер і починатися в сім'ї, у дитячих садках, у школі з перших днів навчання. З. Воронов стверджує, що з метою запобігання правопорушень з боку неповнолітніх правову освіту і виховання потрібно розпочинати з 9–10 років. М. Орзих вважає, що у віці з 7 до 11 років цілком можливе формування правових почуттів, правильне уявлення про основні права і обов'язки школярів перед державою, школою, класом, сім'єю [7].

Важливою проблемою організації правового виховання дітей дошкільного віку є підбір його змісту. Він повинен передбачати засвоєння ними такої сукупності правових фактів і понять (доцільно відібраних педагогом з різних галузей права), які забезпечать відносно цілісну систему знань про державу і право (Г. Давидов).

Реалізація змісту правового виховання у виховному процесі дошкільної установи обумовлює не тільки знання дітьми окремих правил і норм поведінки, але й формування у їхній свідомості впевненості у справедливості та необхідності певних вимог, готовності їх дотримуватися; уникнення перенесення центру уваги правової інформації на заборони та санкції; послідовну аргументацію тези про зв'язок прав і обов'язків громадян нашої держави, їх відповідальність за конкретний негативний вчинок.

Розглядаючи правове виховання дітей-дошкільників як цілеспрямовану роботу вихователів дитячої установи з формування у дошкільнят основи правових уявлень і відповідної поведінки, варто зазначити, що це не ізольована сфера виховання, а важлива ланка загальної системи виховання.

Наукові засади організації правовиховної роботи з дошкільниками вимагають урахування розвитку їх пізнавальних процесів, особливостей формування їх особистості, пізнавальних інтересів і можливостей. Дослідження показують, що правова вихованість більшості дошкільників є недостатньою.

Основними вадами сучасної практики правового виховання є: відсутність єдиної програми здійснення правового виховання, внаслідок чого воно має хаотично-еклектичний характер; у змісті правовиховної роботи переважають питання кримінального і адміністративного права, що робить правову підготовку учнів однобокою; у правовиховній роботі домінують вербальні методи виховання, що збіднює можливість формування в учнів умінь та навичок правомірної поведінки; недостатня орієнтація програм з навчальних предметів на правовиховну роботу з учнями; слабка методична робота з підготовки класоводів до правового виховання учнів; недостатнє залучення до неї батьків, представників правоохоронних органів і громадськості [6].

Основна причина даної проблеми — недостатня професійна підготовленість вихователів до здійснення правового виховання дітей. Саме ця проблема потребує нагального вирішення поряд з пошуком засобів оптимізації ефективності правовиховної роботи з дітьми й учнями.

У ході пошуково-експериментальної роботи особливе місце відводилось упровадженню змісту правового виховання в навчальному процесі. Під час вивчення змісту різних навчальних предметів розглядався широкий спектр правових положень, які узаконюють різні сторони життя суспільства. Така методика вивчення змісту українського права, коли основні його положення адаптувалися до конкретного навчального матеріалу, ефективна тим, що їх зміст пов'язувався з різнобічними проявами життя та діяльності громадян нашого суспільства, попереджуючи формалізм у їх засвоєнні. Учителю важливо було чітко продумати систему цієї

роботи, вміло ввести правовий матеріал у структуру уроку. Україна ратифікувала майже всі міжнародні акти щодо прав людини: вони вписані в Конституцію України 1996 р.

Важливим аспектом правового виховання дітей дошкільного віку є робота вихователя з батьками, вивчення умов життєдіяльності дитини, внутрішньосімейних стосунків та системи її виховання у сім'ї.

Одним з найстійкіших міфів, успадкованих українською освітою від недалекого радянського минулого, є переконання в тому, що діти — єдиний привілейований клас у нашому суспільстві. Як наслідок, стало поширеним уявлення про те, що випадки жорстокого ставлення до дітей у нашій країні зумовлені лише психічним розладом чи алкоголізмом батьків, їх низьким моральним розвитком.

Поряд з тим, суспільство має насторожувати та обставина, що 11% педагогів свідчать про наявність фізичного насилля над своїми вихованцями у сім'ї. Соціологічні опитування, які проводяться різними засобами масової інформації, стабільно показують, що цей “виховний” засіб вважають ефективним і регулярно використовують 60% батьків.

Проблема виявлення жертв фізичного або психологічного насилля є непростю, оскільки в чинному законодавстві відсутні норми, які зобов'язували б спеціалістів, що працюють з дітьми, повідомляти правоохоронні органи про всі ті випадки, коли у педагогічній практиці мають місце ситуації фізичного насильства, і до сьогодні освітні заклади намагаються замовчувати будь-які конфлікти, вважаючи їх суто внутрішніми, тобто такими, що не підлягають розголошенню. За таких умов діти, а разом з ними їхні батьки, залишаються абсолютно без захисту та надії на будь-яку допомогу.

Більшість батьків (а не лише дітей), на превеликий жаль, до цього часу не знають своїх законних прав і свобод, порядку розгляду в правоохоронних органах заяв і звернень громадян. Психологічний шок, який вони переживають, коли їхні діти стають жертвами фізичного впливу чи злочинної недбалості з боку педагогів, як правило, заважає їм адекватно відреагувати і прийняти відповідні заходи, передбачені законом.

Чинне сімейне законодавство виходить з положення, відповідно до якого батьки мають право і зобов'язані виховувати своїх дітей. Саме батьки несуть відповідальність за її виховання та розвиток. Вони зобов'язані піклуватися про здоров'я, фізичний, психічний, духовний і моральний розвиток своїх дітей (ст.63) [5].

У першу чергу на батьків чинне законодавство покладає обов'язок по захисту прав та інтересів дітей. Батьки є законними представниками своїх дітей і виступають на захист їхніх прав та інтересів у відносинах з будь-якими фізичними і юридичними особами, в тому числі, у судах. Для здійснення функцій захисту прав та інтересів дітей батькам не потрібно ніяких спеціальних повноважень. Отже, саме до батьків необхідно звертатися у випадках порушення прав та інтересів неповнолітніх.

Одним зі спеціальних, але поширених прав є право дітей на аліменти. Батьки зобов'язані утримувати своїх неповнолітніх дітей. Ця вимога закону найчастіше виконується більшістю батьків, що добровільно надають кошти на утримання своїх дітей, на забезпечення їх усім необхідним для життя. Якщо ж цей обов'язок добровільно не виконується, то батьків змушують до сплати аліментів на підставі рішення суду.

Обов'язок утримувати дітей покладається на обох батьків. Тому, якщо, наприклад, діти (дитина) проживають з матір'ю, позов про стягнення аліментів пред'являється батьку. Якщо ж діти знаходяться з батьком, то такий позов може бути пред'явлений матері. Бувають випадки, коли діти знаходяться на вихованні в інших осіб (діда, бабусі, тітки, дядька і т.п.). У цих випадках вони мають право стягнути аліменти з обох батьків.

Створення механізмів контролю за дотриманням прав дітей доцільно здійснювати у двох напрямках: з боку державних органів влади та з боку громадськості. До речі, у багатьох країнах практикується діяльність громадської інспекції. Власне, створення такої — один із дійових засобів подолання традиційної, вікової безвідповідальності суспільства щодо захисту прав дітей. Доцільність громадського контролю полягає ще і в тому, що функціонування такої структури не потребує бюджетних асигнувань.

Особлива роль у захисті прав дитини належить засобам масової інформації, однак, у гонитві за “гарячими” фактами, при публікації матеріалів про різні негативні випадки життя

дітей засоби масової інформації подають повідомлення, які нерідко стають причиною додаткових психічних травм жертви (потерпілого). Тому співпраця із ЗМІ, на нашу думку, була б дуже корисною саме у питанні підвищення правової культури населення.

Протягом дня відповідальність за збереження життя та здоров'я дітей несе вихователь. При цьому він бере на себе частину батьківських обов'язків. Окрім обов'язків, зумовлених законом, вихователь має право вимагати від вихованця дотримання дисципліни, виконання ним загальних правил дошкільного закладу, але робити це мусить, як мудрий батько. Покарання вихованця завжди має бути обґрунтованим і розумним, не призводити до фізичних страждань, приниження людської гідності. Покарання має прямо залежати від віку дошкільника та вчинку, який він скоїв, причому дитині обов'язково потрібно пояснити, за що її карають.

Реалізація завдань і змісту правового виховання дітей дошкільного віку здійснюється передусім протягом навчально-виховного процесу. Робота вихователя має бути спрямована на формування у вихованців високих ідеалів, морально-правових якостей, непримиренності до аморальних явищ, правопорушень і злочинності завдяки ознайомлення дітей із соціальною дійсністю, довкіллям, читання художніх творів. Заняття ознайомлення дітей дошкільного віку з природою, праця в природі, екскурсії дають змогу педагогу торкнутися кола питань з різних галузей права, зокрема, його нормативних актів щодо охорони природи, охорони праці, охорони здоров'я людини та ін.

Правові знання, засвоєні на заняттях, поглиблюються і розширюються під час проведення різноманітних розваг, дидактичних ігор, бесід на морально-правову тематику. Вибір форми чи методу виховного впливу залежить від його мети, змісту, вікових та індивідуальних особливостей дітей і можливостей педагогічного колективу дошкільного закладу. Обираючи методи і форми роботи, важливо також ураховувати, чи популярні вони серед вихованців, чи захоплюють їх, чи дають їм задоволення.

Здійснюючи морально-правове виховання на заняттях та поза ними, важливо розкривати зміст усіх галузей права, не зосереджуючи увагу на якомусь одному з них (наприклад, кримінальному), оскільки в повсякденному житті діти керуватимуться основними їх положеннями. Розкриваючи конкретні правові норми, варто показувати їх зв'язок з правилами моралі, на яких вони базуються; ілюструючи випадки порушень норм права, не зловживати негативними прикладами, краще наводити ті, що демонструють, як треба діяти в подібній ситуації. Розповідаючи про злочини, не варто деталізувати факти, оскільки це може навчити окремих дітей методики агресивної поведінки щодо інших дітей, треба розкривати суть негативних фактів так, щоб вони викликали відразу, а не захоплення ними. Завжди треба пам'ятати, що вирішальним моментом у морально-правовому вихованні дітей є висока правова культура педагогів і відповідний правово-психологічний клімат у дошкільному закладі та в сім'ї дошкільника.

У правовиховній роботі освітнього закладу важливу роль відіграє залучення дітей до посильної діяльності, яка передбачає певний обсяг правових знань, умінь та навичок. Це передусім участь у дитячому самоврядуванні, у різноманітних конкурсах, де дітям буде надана роль журі, при проведенні спортивних змагань — бути суддями, зокрема, допомога вихователів в роботі комісії з дисципліни і порядку, в гуртках юних інспекторів дорожнього руху, у різних формах природоохоронної роботи.

Отже, правове виховання особистості варто починати з дошкільного віку. Воно має бути органічною частиною загального навчально-виховного процесу, здійснюваного вихователями дитячої установи в єдності з виховним впливом сім'ї, і враховувати вікові психологічні особливості дитини. Залучення дошкільників до правоохоронної та природоохоронної діяльності в дошкільному навчальному закладі та за його межами варто оцінювати з погляду проведення профілактичної роботи з дітьми дошкільного віку і з погляду набуття ними морально-правового досвіду, виховання в них непримиренного ставлення до негативних явищ життя. Виховані в таких умовах діти активно протидіятимуть цим явищам.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Викладання прав людини. Практична діяльність у початковій і середній школі. — Женева: Центр з прав людини ООН, 1989. — С.
2. Дитинство в Україні: права, гарантії, захист. Збірник документів. Ч. I. — К., 1998. — С. 19–35.

3. Вишневецький О. Сучасне українське виховання. Педагогічні нариси. — Львів, 196. — С. 159.
4. Права дитини: Зб. документів. — Львів, 1995. — С.
5. Права людини в документах ООН. Амстердам. — Кн.1. — Київ, 1997.
6. Фіцула М.М. Правове виховання учнів. — К., 1997.
7. Запорожан І.Г. Педагогічні основи правової роботи з молодшими школярами: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.07. — Тернопіль, 2002. — 20 с.

Наталія МУЛЯР

## МОРАЛЬНО–ЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ У РОДИННО–СІМЕЙНІЙ КУЛЬТУРІ УКРАЇНЦІВ

Останнім часом значно зростає увага до проблем шлюбу і сім'ї. Дослідники цих проблем ставлять перед собою завдання вяснити, чим живе сучасна сім'я, чому таким поширеним явищем сьогодні є розлучення, через що українська сім'я, яка традиційно схвально ставилася до багатодітності, сьогодні обмежується однією дитиною, чому стрімко збільшується кількість людей, які прагнуть віддати свою турботу і тепло іншим людям, але залишаються самотніми. В умовах будівництва нової держави поширюється розуміння того, що проблеми, які пов'язані з вихованням особистості, з гармонією між особистим і суспільним, неможливо вирішити без удосконалення шлюбно–сімейних відносин. Сьогодні ми чітко усвідомлюємо, що досягнення високої мети морального життя країни і народу співзвучне з особистим щастям, і принцип "все для людини" набуває змісту, перш за все, у сімейному колі.

У зв'язку з цим посилюється інтерес до таких проблем з боку науковців в галузі педагогіки, психології, філософії, соціології тощо. Серед них слід назвати Р. Скульського, В. Кравця, М. Стельмаховича, М. Ярмаченка, Є. Сявавко та ін. Їхні дослідження присвячені широкому колу сімейних проблем, зокрема проблемі цінностей української сім'ї.

*Мета статті* з'ясувати зміст та сутність морально етичного виховання в українській сім'ї як в історичному, так і в сучасному аспекті її життя; визначити складові та чинники, які сприяють здоровому моральному становленню родинно–сімейного життя.

Процес виховання дитини у сім'ї має своєрідну специфіку, оскільки часто відбувається спонтанно, без знання і спеціального впровадження методів та форм. Проте, варто зауважити, що українською виховною традицією протягом тисячоліть існування етносу вироблено чимало оригінальних методів, форм та способів виховання, які були неписаним підручником народної педагогіки і з покоління у покоління передавалися як особлива реліквія.

Сім'я, як відомо, виховує дитину всім укладом свого життя, своєю духовно–моральною атмосферою, багатством і теплотою стосунків, завдяки яким дитина успадковує й активно трансформує певні ціннісні настанови, способи поведінки, ставлення до оточуючого світу і самої себе. Сім'ї, у яких панувала згода і взаємоповага, були еталоном для громадського життя українців, їх поважали і мали за приклад у громаді, шляхетність батьківської родини була запорукою згідливого життя молоді пари.

Процес виховання в українській сім'ї був наріжним каменем становлення особистості. Невихованість дитини свідчила про життєву нездатність сім'ї та родини. Тому, вважали українці, у родині дитину повинні обов'язково огортати любов, увага, повага до її особистості з боку дорослих. Високі вимоги ставилися і до стосунків поколінь: син чи донька також повинні виявляти любов і повагу до батьків та всіх членів родини. Уся символіка української народної культури є свідченням взаємозв'язку роду і родини, пошани до предків, необхідності збереження пам'яті роду і народу. Наприклад, традиційно кожна сім'я мала у вжитку рушники, на яких було вишите розлоге дерево родинного життя, де віття символізувало майбутнє, стовбур — сьогоднішня і корені — минуле. На таких рушниках обов'язково вишивали фантастичних птахів, яких розміщували з обох боків дерева. Саме вони символізували душі предків, що завжди були незримо присутніми у кожній хаті, яких очікували у свята, з якими підтримували зв'язок через віру у Бога.

Традиційно батьки мали не лише піклуватися про дітей, старших родичів (бабусь, дідусів), але й разом із ними вирішували всі сімейні проблеми, любили і цінували одне одного, що було добрим прикладом для молодого покоління. І сьогодні практика родинно–сімейного

життя свідчить про те, що діти, які виховувалися у здоровій сімейній атмосфері можуть і вміють втілити стосунки поваги і доброзичливості у власних молодих сім'ях. Так формувалася здорова мораль окремої особистості, сім'ї і громади загалом [1]. У зв'язку з цим, В. Сухомлинський наголошував на тому, що стосунки між батьками, повага та увага до старших у сім'ї, а також ставлення до дитини як до найвищої цінності, яке виявляється у доброті, любові, милосерді, чуйності є першоосновою морального виховання [5].

Народна педагогіка стверджує: щоб навчити дитину любити і шанувати старших, батьки мають передусім самі любити дитину, поважати її особистість, рахуватися з її бажаннями, уподобаннями, потребами, запитами. Отже, в основу здорових сімейних взаємин обов'язково має бути покладена батьківська любов до дітей. Американський соціолог і психолог Еріх Фром відзначав, що "...любов це не річ, якою можна володіти, а процес, форма продуктивної діяльності" [6, 17]. Любов збуджує і посилює відчуття повноти життя. За своєю сутністю вона є процесом самооновлення і самозбагачення. Але для цього вона повинна бути саме любов'ю, яка безперечно передбачає вияв інтересу і турботи, пізнання, морального зв'язку, виявлення почуттів, насолоди спілкування.

Мораль, проте, виправдовує не будь-яку любов до дітей, а лише вимогливу, педагогічно доцільну, таку, що сприяє формуванню кращих людських якостей: відданості народові, працелюбності, почуття відповідальності, чесності та ін.

Батьки повинні сприяти вільному міжособистісному розвитку і саморозвитку особистості дитини, для чого вони мають, передусім, навчитися бачити у своїх дітях позитивні якості, які обов'язково притаманні кожній людині. Ці якості слід виявити і розвинути, що є одним із найважливіших завдань саме родинного виховання.

Споконвіків сім'я вважалася основним інститутом виховання особистості. У сучасному суспільстві через духовно-моральні та соціально-економічні негаразди побутує думка про те, що навчально-виховні заклади перебрали на себе виховну функцію сім'ї. Часто батьки покладають на школу надто багато сподівань щодо виховання і розвитку своєї дитини, таким чином, самоусуваючись від основних функцій батьківства. Через це страждає дитина, втрачає міцність сім'я, перевантажується вчитель, від якого вимагають виконання виховної функції у таких межах, як і навчальної.

Отже, стверджуємо, що сім'я — перший, а дуже важливий виховний осередок, а виховання дітей, підготовка їх до трудового, корисного для суспільства і щасливого життя є одним із головних обов'язків батьків. Дитина, яка прийшла у свій перший навчально-виховний заклад (дитячий садок чи школу), вже несе навантаження виховних впливів сім'ї, відображає її здобутки і недоліки. З огляду на це, батько і мати несуть відповідальність перед суспільством за виховання дітей, в яких уособлюється майбутнє батьківщини.

Виховання у сім'ї буде успішним, якщо до дітей ставляться певні моральні вимоги. Вони потрібні, насамперед, у період становлення дитини як особистості, у пору її самоутвердження. Серед обов'язкових моральних вимог, які були і залишаються цінними для української виховної традиції, слід назвати передусім такі:

- повага до батьків, їхнього досвіду, знань;
- готовність учитися у батьків, оволодівати цінними надбаннями їхнього життєвого досвіду;
- терпеливе ставлення до звичок і смаків батьків та всіх старших у сім'ї;
- піклування про здоров'я та самопочуття батьків.

Ставлення до батьків, старших, старих, калік є мірилом морального здоров'я людини і народу. Шанування батьків — це повага їхніх цінних якостей, це елементарна данина вдячності за їхню любов, нелегку працю, за страждання і вболівання. Любов до батьків і старших у родині, повага до них — це водночас і тривала школа людських взаємовідносин. В українській родині дитина завжди розглядалася як повноцінний член сім'ї, свідченням цього є виконання дітьми будь-якого віку певних обов'язків. Вікову і статеву диференціацію щодо розподілу родинних обов'язків ілюструє О. Воропай у своєму етнографічному нарисі "Звичаї нашого народу", де описує виховання дітей засобом праці в українському селі: "Починали пастишити звичайно з семи років. Наймолодші пасли гусей, старші — овець, а найстарші, 10–12 річні, корів і коней" [2, 96]. Автор відзначає, що праця не лише виховувала дитину, але й допомагала

їй ознайомитися з природою, довкіллям, навчитися цінувати чужу працю і берегти її плоди. Окрім цього, діти, беручи участь у спільній праці, відчували себе органічною частиною родини і, звичайно, користувалися правами члена сім'ї.

Суттєвим чинником виховання дітей у сім'ї слід також назвати міжособистісне спілкування, яке водночас є засобом і умовою формування сімейного колективу, головними ознаками якого є морально-емоційна спільність його представників та об'єднання їх моральністю, зумовленою соціально-значущими змістовими цілями й цінностями.

Повноцінність і налагодженість сімейного спілкування, а отже й успішність функціонування сім'ї, визначають певні характеристики. Перш за все, слід назвати інтенсивність спілкування, тобто його частоту і тривалість. Загальновідомо, що інтенсивність спілкування має бути високою у всі періоди життя дитини. Батьки також повинні усвідомлювати, що сама по собі "кількість" спілкування ще не визначає його виховного впливу, хоч і є необхідною умовою для взаємної інформованості батьків і дітей. Безперечно, що українська сім'я періоду натурального господарства мала набагато більше часу і шансів для спілкування, оскільки була об'єднана спільною працею щоденно. Технізація і механізація суспільства спричинили кризу спілкування, зокрема родинно-сімейного, оскільки людина стала більше взаємодіяти із технікою та механізмами. Тому сьогодні батькам слід шукати можливості та механізми для інтенсифікації спілкування, особливо у родинному колі.

Важливою характеристикою спілкування є його зміст. У деяких сім'ях з огляду на різні причини теми спілкування батьків та дітей не виходять за межі формального виконання ними своїх сімейних обов'язків. Сімейні розмови у таких сім'ях обмежуються питаннями матеріального забезпечення дитини, її харчування, контролю за її успішністю і поведінкою. Повноцінний зміст спілкування в українській сім'ї традиційно забезпечувався дотриманням певних традицій, ритуалів, дійств, де уособлювалися моральні категорії і підтримувався духовний рівень спілкування.

Ще однією характеристикою налагодженості сімейного спілкування є стиль. Він визначає успішність виховного впливу спілкування між батьками і дітьми у тому випадку, коли батьки з повагою ставляться до своїх дітей, розуміють їх інтереси, смаки, прагнення. За таких обставин між дитиною і батьками встановлюються довірливі, спокійні й доброзичливі стосунки, батьки завжди готові вислухати дітей, тактовно дати їм пораду, а в разі потреби — висунути вагомі аргументи на захист своєї позиції. У сучасній українській сім'ї спостерігається тенденція до демократизації стосунків між поколіннями, що не було притаманним українській сім'ї в історичному аспекті. Через складні історичні обставини (постійні посягання на наші території сусідів, війни, поневолення) українська родина часто перебувала у стані матріархату, що вимагало чіткого виконання певних обов'язків усіма членами родини з використанням, як правило, авторитарного стилю спілкування.

Отже, життя сім'ї і родини — це спільна діяльність двох-трьох поколінь людей, і від них самих, від їх міжособистісних стосунків великою мірою залежать і трудові добутки сім'ї, і її соціальний престиж, і моральна атмосфера всередині сім'ї, і щастя кожного її члена. Сім'я, з одного боку, є елементом більш загальної системи — суспільства, а з іншого — відносно автономною інституцією. І як така, вона не лише трансформує впливи суспільства на свої членів, а й своєю психологічною єдністю формує їх, готує до входження у суспільне середовище.

Могутньою силою сім'ї, запорукою її життєздатності були й залишаються моральні стосунки між її членами: чоловіком та жінкою, батьками й дітьми, іншими членами родини. Відомий вітчизняний педагог, основоположник української етнопедагогіки М. Стельмахович відзначав: "Моральне виховання дітей — справа тонка і складна. Тут немає місця фальші, непоследовності, нещирості у взаєминах між батьками і дітьми. Народна педагогіка нещадно бореться з "ножицями" у вихованні, тобто розходженнями між словами і вчинками дорослих" [4, 129].

З огляду на вищесказане, можна резюмувати, що проблема морально-етичного виховання в українській сім'ї була і залишається наріжною у процесі повноцінного становлення особистості. Вона потребує виваженого і компетентного підходу з боку батьків, педагогів і

науковців, а надійним її підґрунтям все ж залишається народна педагогіка — вироблені протягом віків норми та правила шляхетного людського співжиття.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Особистість народжується у сім'ї // Початкова школа. — №2. — 1994. — С.8.
2. Воропай О. Звичаї нашого народу. Етнографічний нарис. — К.: „Оберіг”, 1991. — Т.ІІ. — 445 с.
3. Макаренко А.С. Книга для батьків. — М.: Політвидав, 1990. — 415с.
4. Стельмахович М.Г. Українська народна педагогіка. — К.: ІЗМН, 1997. — 232с.
5. Сухомлинський В. Серце віддаю дітям. — К.: Рад. школа, 1971. — 243 с.
6. Прибуткова І. Оцей непереможний осередок (Сім'я) // Філософська і соціологічна думка. — 1994. — №1–2. — С. 17.

Іван СЕГ

### ОСОБАЙВОСТІ РОБОТИ З ТВОРЧО ОБДАРОВАНИМИ СТАРШОКЛАСНИКАМИ У ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНО–ВИХОВНИХ ЗАКЛАДАХ

Перед школою будь-якого суспільства ставиться чимало завдань. При виконанні своїх суспільних функцій, вирішенні поставлених завдань виникає чимало проблем у діяльності закладу. Однією з основних проблем, яка постає перед сучасною українською педагогічною наукою і позашкільними закладами є проблема роботи з творчо обдарованими старшокласниками. Тому *мета нашої статті* полягає в пошукові, розвитку, становленні індивідуальних творчих здібностей означеної категорії.

В умовах розвитку науково-технічного прогресу, ринкових відносин у нашій країні завдання сучасної педагогічної теорії і практики полягає у виявленні талановитих учнів і створення сприятливих умов для їх всебічного і гармонійного розвитку. Світова практика свідчить, що саме талановиті особистості впливають на розвиток і характер держави в цілому. Як свідчить досвід Японії, обдарованість є джерелом благополуччя всього суспільства.

Когорта творчо обдарованих старшокласників є особливою і їй потрібно приділяти чималу увагу. Адже через рік два старшокласники виходять у самостійне життя, стають учасниками розбудови держави. Статистика свідчить, що на 100 учнів старшокласників припадає приблизно 18–33 творчо обдарованих.

Сьогодні наше суспільство переживає бурхливі зміни. Людина вимушена реагувати на них, але досить часто вона до цього не готова. Для того, щоб вижити в ситуації постійних змін, реагувати на них, людина повинна активізувати власний творчий потенціал, творчі здібності.

8 лютого 2001 року в Україні прийнята національна програма “Обдарована дитина”, націлена на виявлення та розвиток обдарованих дітей. Отже, в нашій країні проблема виявлення та роботи з обдарованими дітьми набуває державної ваги.

Питання роботи з творчо обдарованими дітьми, їх пошук хвилювали педагогічну громадськість з часів древнього Риму, Греції. Вже в древні часи вважалось, що запорукою майбутнього благополуччя є освіта прийдешнього покоління. Методика виявлення обдарованих дітей виникла на початку XIX століття. Велика увага ранньому розвитку обдарованих дітей приділяється в Японії, США, Польщі, Австрії, Франції та інших. Тут ця проблема поставлена на державний рівень.

В різних наукових вченнях існують певні протиріччя, щодо визначення категорії “обдарованість”. У професійній літературі це питання дискутується і досі не вирішене. У вітчизняній літературі проводиться таке визначення: обдарованість — це сукупність здібностей, що дозволяють індивіду досягти вагомих результатів у одному або кількох видах діяльності, що є цінними для суспільства. Ця здатність формується і проявляється в діяльності.

Талановитий — це той, хто має високий ступінь здібностей до якої-небудь спеціальної діяльності (музичної, художньої, літературної, технічної, спортивної), причому ці здібності встигли реалізуватися в конкретних суспільно значимих процесах. Крім того, у цей термін вкладаються ще дві ознаки: наявність виявленого творчого елемента і домінування природжених якостей [5, 7].

Найдослідженішою складовою обдарованості є інтелект. Він має дуже складну структуру. У психолого–педагогічній літературі розрізняють три види інтелекту: біологічний (вроджений), психометричний (пізнавальний), соціальний (мотиваційний). Складна структура, різноманітність форм, різні вікові прояви перешкоджають розпізнаванню обдарованості учнів. Інтелект і почасти творчі здібності можна визначати за допомогою підібраних тестів. Однак в учительській практиці основним методом є спостереження.

Вже в 20–і роки психологи розрізняли так звані “спеціальні таланти”: технічний, науково–академічний, мистецький, соціальний. З плином часу така кваліфікація змінилася і зараз розрізняють академічну, професійну, інтелектуальну, творчу, соціальну, психомоторну обдарованості. Останнім часом виділяють духовну обдарованість, пов’язану з високими моральними якостями, альтруїзмом, та практичну обдарованість, яка проявляється у підвищеній адаптивній здатності до вимог життя.

Процес виявлення обдарованих учнів, методика роботи з ними завжди хвилювали педагогічну громадськість. Професор О. Пошетун розробила теорію інтерактивних технологій навчання в сучасній школі, які з успіхом можна використовувати й при роботі з творчо обдарованими старшокласниками. Вона підкреслює, що “інтерактивне навчання це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчує свою успішність, інтелектуальну спроможність” [1, 9].

Багато цінних ідей у теоретичний процес роботи з обдарованими старшокласниками внесли такі українські вчені, як І. Бех, О. Киричук, В. Моляко, Р. Пономарьова, В. Рибалка, А. Терешкова та інші. М. Лейтес виділив три категорії обдарованих дітей: учні з ранньою розумовою реалізацією, учні з прискореним розумовим розвитком, учні з окремими ознаками нестандартних розумових здібностей (пам’ять, психомоторика, і т.д.) [6, 148].

В. Сухомлинський відмічав, що “обдаровані, талановиті всі без винятку діти” [2, 157]. Своїми спостереженнями він дослідив, що лише за умови забезпечення різноманітною творчою трудовою діяльністю можливий розвиток індивідуальних творчих здібностей учнів різного віку.

На важливість прагнення учнів до експерименту звертав увагу й Григорій Ващенко. Він вважав, що головним завданням дослідницької роботи учнів є розвиток “ініціативи і творчих здібностей” [3, 294].

В позашкільних навчально виховних закладах навчаються учні з різним рівнем підготовки. Практика свідчить, що в кожній віковій групі є вихованці, яким властиві високий розвиток мислення, довготривале запам’ятовування навчального матеріалу, велика працездатність, з поміж інших учнів вони виділяються неординарністю висловлювання, вмінням творчо і науково осмислювати певні явища, багатством уяви. Керівнику гуртків важливо не загубити таких учнів у процесі навчально–виховної діяльності.

Тут доречно пригадати вчення О. Асмалова, який відзначав, що діяльність динамічна, само розвиваюча, ієрархічна система взаємодій об’єкта зі світом, у процесі яких відбувається народження психічного образу, втілення його в об’єкті [4, 90]. При цьому проходить здійснення і перетворення опосередкованих психічним образом відношень суб’єкта в предметній діяльності, завдяки якій оптимально створюються і стають усвідомленими образ життя, образ світу, образ природи, суспільства, людини. Запорукою досягнення вагомих результатів виховання творчої особистості на основі особистісно–орієнтованого підходу є поглиблене вивчення.

Педагогічною наукою доведено, що самостійна діяльність учнів по засвоєнню нових знань за власною ініціативою, понад програмою гуртка можлива лише при наявності інтересу до певного виду діяльності.

За допомогою анкет, в ході індивідуальних бесід можна встановити, чому той чи інший учень відвідує заняття гуртка чи факультативу. Якщо в молодшому шкільному віці учень проявляє інтерес до певної науки, як правило, просто як до улюбленого предмету, то в старшому віці цей інтерес переходить у професійно–орієнтований. Педагоги позашкільних закладів мусять постійно вивчати ці запити й інтереси і всіляко їх підтримувати й розвивати. Це допоможе їм коректувати свою роботу, вплине на відвідування старшокласниками позаурочних занять.

Чим вищий рівень свідомості, тим більшу роль в інтересі відіграє усвідомлення об’єктивної значущості тих завдань, які розв’язує учень. При відсутності емоційної привабливості буде усвідомлення значущості, обов’язків, але не буде інтересу.



Важливе місце в роботі з творчо обдарованими старшокласниками займає науково–дослідницька діяльність. Розвиток пізнавального інтересу, створення позитивної мотивації діяльності учнів і підтримання емоційної обстановки в ході науково–дослідницької сприяють збереженню пошукової домінанти на всіх етапах формування науково–дослідницьких умінь.

Важливе значення в науково–дослідній роботі має самоорганізація старшокласників. Це вміння раціонально планувати свою роботу, здійснювати самоконтроль, регулювати й перебудовувати свої дії, проявляти вольове зусилля для досягнення мети в ускладнених ситуаціях.

Формуються ці вміння в таких видах науково–дослідницької діяльності, мета якої — самоперевірка отриманих результатів, згортання (заміна декількох понять одним абстрактним) і перенесення (вміння застосовувати набуті знання в нових умовах) та застосування умовно логічних схем викладу, опорних конспектів тощо. Цілеспрямоване формування науково–дослідницьких умінь старшокласників у процесі цієї діяльності сприяє розвитку пошукової активності.

Важливою умовою ефективного здійснення науково–дослідної роботи з учнями є вибір теми дослідження, яка має бути цікавою учневі. Григорій Ващенко зауважував, що “все, не цікаве, можна засвоїти тільки пам’яттю, або виконати з чужого наказу” [3, 295].

Значна роль при роботі з творчо обдарованими старшокласниками відводиться розвивальним іграм нового типу іграм, які моделюють сам творчий процес і в процесі яких створюються сприятливі умови для розвитку творчих можливостей старшокласників. Розвивальні ігри сприяють розвитку інтелектуальних якостей, а саме: уваги, пам’яті, вміння знаходити закономірності, класифікувати та систематизувати матеріал; здатності до комбінування, вміння знаходити помилки і недоліки, передбачати наслідки власних дій. Саме ці якості становлять основу кмітливості, творчого мислення.

При роботі з творчо обдарованими старшокласниками важливо створювати проблемну ситуацію. Це дозволяє учням засвоювати знаннями та навичками, розвивати творчі здібності. Проблемна ситуація є одним з проявів творчої ситуації, яку можна створити в процесі: розв’язування творчих завдань, вирішення навчальних проблем, дискусії, критичного аналізу, навчальної експериментальної діяльності, використання цікавих аномалій, створення ситуації з можливістю вибору та інших. Проблемний підхід впливає на структуру заняття. Актуалізація опорних знань школярів тут відбувається не на його початку, а в ході пояснення нового матеріалу і не стільки з метою виявлення рівня знань, скільки для їх узагальнення, а також нарощування і розвитку понять.

Значних успіхів при проведенні занять шляхом створення проблемних ситуацій та постановки творчих завдань з математики досяг В. Петечук з Ужгорода на міжшкільному факультативі для старшокласників. До участі в ньому залучаються талановиті учні, діти з малозабезпечених сімей, діти–сироти та напівсироти з сіл Ужгородського району. Це допомагає учням краще засвоювати навчальний матеріал, готує до вступу у вищі навчальні заклади. На початку року керівник гуртка проводить роз’яснювальну роботу, вивчає запити і інтереси учнів, нахили і здібності, радиться з батьками і після цього починає заняття. В результаті вміло проведеної роботи в гуртку майже немає відсіву. Така організація роботи сприяє вихованню в учнів навичок колективної праці, почуття відповідальності, привчає їх до охайності, точності при виконанні завдань, поваги до педагогів. Учні знайомляться з питаннями алгебри, диференціальної геометрії, теорії чисел. На заняттях гуртка учні виступають із доповідями: “Реальний зміст геометрії Лобачевського”, “Окремі теореми алгебри”, “Багатовимірний простір”, “Теорема Ферма” та інші.

Гордістю Закарпаття в галузі роботи з творчо обдарованими дітьми є й астро–біологічний гурток у Воловецькому центрі позашкільної роботи та дитячої творчості, створений в січні 1996 року, єдиний в області. Причиною створення цього творчого об’єднання старшокласників був політ “Шатла”, під час якого космічні агентства США і України проводили на його борту серію спільних наукових експериментів. Їхньою складовою частиною було виконання освітнього проекту, який передбачав роботу вчителів і учнів шкіл Сполучених Штатів Америки й України “Вчителі та учні досліджують рослини в космосі”.

Засновник і керівник гуртка стипендіат Фонду Сороса, учителька біології Воловецької загальноосвітньої школи I–III ступенів Наталія Маяковська. Гуртківці в шкільних умовах проводили досліди, які входили в робочий план українського космонавта Леоніда Каденюка в польоті. Про важливість досліджень воловецьких астробіологів свідчить і те, що їх запросили в Київ для участі в телемості з космонавтами, де учень Василь Лопіт мав можливість особисто поспілкуватися з українським космонавтом, поділитися з ним результатами своїх досліджень.

Слід відмітити, що до появи згаданого проекту учні Воловецької ЗОШ I–III ступенів працювали самостійно над цим питанням. На Всеукраїнському осінньому колоквіумі школярів–97 “Космос. Людина. Духовність” їхні дослідження визнано, як такі, що мають наукову цінність. Робота в даному напрямку проводиться й сьогодні.

Для покращення роботи з творчо обдарованими старшокласниками у лютому 1998 року в м.Ужгороді відкрито Закарпатське територіальне відділення Малої академії наук України. Головна мета Закарпатської Малої академії — пошук, навчання, розвиток обдарованих дітей краю. Слід відмітити, що спроби створення МАН у області вже були, але вони були безуспішні.

Координаційним центром МАН став обласний центр науково–технічної творчості учнівської молоді, хоча до роботи залучено базовий та творчий потенціал Ужгородського ПАДЮОНУ, обласного Центру туризму, краєзнавства та екскурсій учнівської молоді, обласного школого–натуралістичного центру, шкіл та училищ краю. Базовим науковим закладом установи є Ужгородський національний університет. Очолює Закарпатську Малу академію відомий науковець краю, член–кореспондент НАН України, професор Отто Бартоломійович Шпенік.

У процесі позашкільної та позакласної роботи учні виконують творчі завдання, які сприяють розвитку їх творчих якостей, творчого мислення, виховують творчі здібності, творче засвоєння знань, умінь, вироблення своєї точки зору на проблему. В результаті цього в учнів виникають нові потреби, інтереси, запити.

Риси творчої особистості найбільш ефективно формуються в процесі трудової діяльності, дослідницької діяльності від якої залежить активність, самостійність учня, розвиток його фантазії, уявлення, потреба пошуку нової інформації, фактів, порівнянь, відкриттів, розвивається науково–дослідницький підхід до вирішення проблем різного спрямування. Відбувається систематичне здобуття нових знань з певної галузі, вміння їх творчо використовувати, набуття учнями певних допрофесійних умінь і навичок, орієнтація на трудову діяльність в ринкових умовах.

Робота з творчо обдарованими старшокласниками потребує переорієнтації педагогічної діяльності керівника гуртка на творчу, вміння працювати в творчому режимі, створювати творчу лабораторію.

Сумним супутником обдарованості дітей є проблемність їх стосунків з дорослими і ровесниками. Вони, як правило, важкі в у спілкуванні, соціально не адаптовані, різкі у виразах, безапеляційні, емоційно незбалансовані, їм бракує витримки, комунікативності. Керівник гуртка повинен бути готовий до частих суперечень з їх боку та виправлень.

Отже, при організації роботи з творчо обдарованими старшокласниками необхідно використовувати такі напрямки:

- діагностику творчої обдарованості учнів за певними критеріями;
- проведення тренінгу розвитку інтелектуальних та творчих здібностей підлітків;
- проведення заходів щодо адаптації учнів до умов позашкільної установи;
- створення програм індивідуальних та групових занять з метою засвоєння учнями конструктивних форм спілкування з однолітками та дорослими;
- проведення тренінгу особистісного розвитку для педагогів;
- допомога працівникам позашкільних закладів в організації навчальної діяльності.

Поряд з цим необхідно змінити саму систему позашкільної освіти: стандарти, технології, програми, підручники.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології. — К.: Вид-во “А.Б.К.”, 2003. — 192 с.
2. Сухомлинський В.О. Об умственном воспитании. — К.: Радянська школа, 1983. — 206 с.
3. Ващенко Григорій. Загальні методи навчання. — К.: Українська Видавнича Спілка, 1997. — 415 с.

4. Асмалов А.Г. Психология личности. — М.: Изд. МГУ, 1990. — 367 с.
5. Барна М.М., Черняк В.М., Похила Л.С. та інші. Організація роботи з обдарованими школярами. — Тернопіль: Мандрівець, 1997. — 100 с.
6. Лейтес М.С. Изучать одаренность детей. Беседы с Н.С.Лайтесом // Психология. — 1992. — №1. — С.148–164.

Тетяна БОНДАРЕНКО

## ОЦІНКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОЦЕСУ КРАЄЗНАВЧОЇ РОБОТИ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ ЯК ЗАСОБУ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗАВДАНЬ НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

Вимоги сьогодення, відповідно до Державної національної програми “Освіта. Україна ХХІ століття”, Концепції формування національної свідомості та самосвідомості особистості, Концепції національного виховання, зобов’язують педагогічну науку до пошуку нових підходів, засобів, шляхів виховання учнівської молоді, формування національно свідомих громадян України. Шкільне краєзнавство розглядається як важливий засіб формування громадянської зрілості, національного самопізнання та самовизначення. На значенні краєзнавства у реалізації завдань національного виховання наголошували Д. Тхоржевський, І. Мартинок, Р. Захарченко, В. Москалець, Ю. Руденко, І. Огородник, В. Сидоренко, В. Кузь, З. Сергійчук, Л. Паламарчук, Г. Гуменюк, О. Вишневецький (Україна), Б. Ліхачов, Є. Атласова, Л. Смірнова (Росія), Л. Альшевська (Білорусь), О. Гасанов, Н. Мухтарова (Азербайджан).

Аналіз наукової та методичної літератури, стану краєзнавчої роботи у загальноосвітніх закладах Тернопільської, Львівської, Рівненської, Волинської, Хмельницької областей України, власного практичного досвіду дає підґрунтя зробити висновок про необхідність пошуку шляхів оптимізації процесу краєзнавчої роботи з учнями, особливо із старшокласниками.

**Мета статті** — висвітлити проблеми організації процесу краєзнавчої роботи у середніх загальноосвітніх закладах і на основі здійснення оцінки, відповідно до ряду критеріїв, обґрунтувати шляхи оптимізації краєзнавчої роботи із учнями старшого шкільного віку.

У ході експериментального дослідження нами здійснювалося вивчення ефективності краєзнавчої роботи з учнями старших класів у чотирнадцятих середніх загальноосвітніх закладах (7 міських і 7 сільських), в тому числі і закладах нового типу, п’яти областей України. Аналізу піддавалися документація загальноосвітніх закладів, інтерв’ю, бесіди з педагогами, анкети для заступників директорів з навчальної, виховної та науково-методичної роботи, вчителів-предметників, учнів, різні форми навчальної, позаурочної та позакласної краєзнавчої роботи.

Особлива увага зверталася нами на здійснення навчальної краєзнавчої роботи. З цією метою нами проводилися спостереження та аналіз уроків за такою план-схемою (табл. 1).

Критерії оцінювання рівня роботи вчителя: “4” – високий; “3” – середній; “2” – низький; “1” – дуже низький.

Було відвідано 240 уроків з історії України, української літератури, географії України, біології у 9–11 класах, у навчальному процесі яких, відповідно до вимог навчальних програм з цих дисциплін, доцільно було використати краєзнавчий матеріал. Нами було відмічено, що лише у ході 14% уроків вдало використовувався матеріал краєзнавчого змісту і методично правильно здійснювався краєзнавчий підхід до формування знань про українську націю, державу; в процесі 36% уроків вчителі хоча і звертали увагу на вивчення краєзнавчого матеріалу, але недосконало реалізовували краєзнавчий підхід; у ході 36% уроків педагоги при використанні даних про свою місцевість не здійснювали краєзнавчого підходу; в межах 14% уроків вчителі взагалі не звертали увагу на вивчення краєзнавчого матеріалу.

Недостатньо ефективно у навчальній краєзнавчій роботі в середніх загальноосвітніх закладах використовувалися міжпредметні зв’язки. Як правило, вони здійснювалися на основі тематичного підходу, переважно внутрішньоциклові, а міжпредметні зв’язки на основі проблемного підходу не практикувалися.

## ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ

Мало використовуються у навчально–виховному процесі можливості організації навчальної краєзнавчої роботи у системі “музей–школа”. Лише у 15% досліджуваних загальноосвітніх закладів систематично проводилися музейні уроки та музейні екскурсії вчителями–предметниками різних навчальних дисциплін, але за відсутності єдиного плану графіка спільної роботи навчального закладу та краєзнавчого музею; у 25% середніх загальноосвітніх навчальних закладів краєзнавчі уроки та екскурсії практикувалися багатьма педагогами, хоча і несистематично, у 30% навчальних закладів навчальна краєзнавча робота у краєзнавчому музеї здійснювалася рідко окремими вчителями предметниками, а у 30% — взагалі не проводилася.

*Таблиця 1.*

*План–схема аналізу уроку з використанням краєзнавчого матеріалу*

№ п/п	Показники	Оцінка в балах	Примітка
1.	Врахування при постановці освітньо–виховної мети завдань національного виховання.		
2.	Доцільність використання краєзнавчого матеріалу на різних етапах уроку: - при перевірці домашнього завдання, - при актуалізації опорних знань, - при вивченні нового матеріалу, - при поглибленні і розширенні інформації.		
3.	Правильність здійснення краєзнавчого підходу на уроці.		
4.	Ступінь активізації пізнавальної діяльності учнів при вивченні краєзнавчого матеріалу: - використання проблемних ситуацій, - застосування пошукових та дослідницьких методів.		
5.	Ефективність використання результатів самостійної роботи учнів з вивчення краєзнавчого матеріалу.		
6.	Доцільність використання засобів навчання краєзнавчого змісту (вербальних, картографічних, статистичних, зображувальних тощо).		
7.	Формування світоглядних висновків про закономірності розвитку української нації.		
8.	Використання вчителем результатів позакласної краєзнавчої роботи на уроці.		
9.	Включення завдань краєзнавчого змісту в домашню роботу.		
10.	Ефективність використання міжпредметних зв'язків.		

На уроках при вивченні краєзнавчого матеріалу, здійсненні краєзнавчого підходу до формування знань про Україну, українську націю використовувалися переважно репродуктивні методи (в ході 86% уроків), а пошукові та дослідницькі практикувалися мало (14% уроків). У недостатній мірі застосовувалася вчителями постановка проблемних ситуацій (в ході 23% уроків).

Недостатньо використовувались на уроках засоби навчання краєзнавчого змісту. Практично не застосовувались аудіовізуальні засоби із–за причини їх відсутності, або відсутності необхідної технічної апаратури для їх демонстрування. У середніх загальноосвітніх закладах типовим явищем є недостатнє забезпечення навчальних кабінетів необхідною краєзнавчою літературою та іншими посібниками краєзнавчого змісту.

Варто зазначити, що недостатньо ефективною є організація позаурочної краєзнавчої роботи учнів. Лише 15% педагогів досліджуваних навчальних закладів систематично використовували різнотипіві завдання для позаурочної роботи, 35% — подавали завдання різні за змістом, хоча і типові, 45% — рідко давали завдання для позаурочної роботи, переважно однотипні, 5% — взагалі не звертали увагу на здійснення позаурочної краєзнавчої роботи учнями.

Рідко вчителями використовувались результати позакласної краєзнавчої роботи школярів з предмета, а особливо з інших дисциплін. Часто педагоги були слабо ознайомлені із такими

матеріалами, які були зібрані учнями в ході краєзнавчих екскурсій, експедицій, походів, при виконанні ними індивідуальних творчих робіт. Лише 18% педагогів ефективно використовували матеріали позакласної краєзнавчої роботи на уроках; 34% — несистематично; 48% — взагалі не застосовували.

На основі отриманих результатів нами було визначено основні шляхи вдосконалення навчальної краєзнавчої роботи в загальноосвітніх закладах:

- забезпечення систематичного вивчення краєзнавчого матеріалу на уроках, здійснення краєзнавчого підходу при формуванні знань учнів про українську націю, державу;
- використання міжпредметних зв'язків на основі тематичного та проблемного підходів при вивченні матеріалу краєзнавчого змісту;
- систематичне проведення музейних уроків та екскурсій на основі узгодженого плану–графіку роботи в системі “музей–школа”;
- застосування пошукових та дослідницьких методів при вивченні краєзнавчого матеріалу;
- ефективне використання елементів проблемного навчання в ході розгляду краєзнавчого матеріалу;
- доцільне використання засобів навчання краєзнавчого змісту;
- систематична організація позаурочної краєзнавчої роботи і використання її результатів на уроках;
- врахування результатів позакласної краєзнавчої роботи з предмета та інших навчальних дисциплін на уроках.

В ході експериментальної роботи здійснювалося вивчення та оцінка позакласної краєзнавчої роботи: індивідуальної, групової та масової. Нами було відмічено, що надзвичайно мало уваги з боку педагогів приділялося написанню творчих та дослідницьких робіт краєзнавчого змісту як одній із форм індивідуальної роботи учнів. У ряді шкіл індивідуальна форма позакласної краєзнавчої роботи взагалі не практикується (серед загальноосвітніх закладів, що вивчалися в ході експерименту — 90%).

Серед форм групової позакласної краєзнавчої роботи учнів старших класів найпоширенішою є гурткова. Хоча, варто зазначити, що охоплені гуртковою роботою старшокласники у значно меншій мірі, ніж учні середніх класів. Часто педагоги пояснюють це явище тим, що учні передвипускних та випускних класів не мають можливості приймати участь у краєзнавчих гуртках, оскільки готуються до вступу до середніх спеціальних чи вищих навчальних закладів. У ході експериментального дослідження з'ясувалося, що лише у 12% загальноосвітніх навчальних закладів старшокласники приймають участь у гуртковій роботі. Причому, краєзнавчі гуртки діяли за одним із можливих напрямів, часто їх програми були недосконалими, недостатньо відповідали програмовому матеріалу з відповідної навчальної дисципліни та віковим особливостям учнів. У жодній із досліджуваних шкіл та закладів нового типу не діяло краєзнавче товариство, хоча це — найважливіша форма групової краєзнавчої роботи старшокласників і недооцінювати її ролі в навчально–виховному процесі не можна.

Серед поширених форм організації позакласної краєзнавчої роботи із старшокласниками у загальноосвітніх закладах, у яких здійснювалося експериментальне дослідження, відмічені краєзнавчі екскурсії, експедиції.

Хоча позакласні краєзнавчі екскурсії і є найпоширенішою формою позакласної краєзнавчої роботи, у 8% досліджуваних навчальних закладів вони систематично організовувалися вчителями–предметниками суспільно–гуманітарного і природничого циклів, широко практикувалися комплексні екскурсії; у 23% навчальних закладів систематично організовувалися краєзнавчі екскурсії, але комплексні не проводилися; у 69% — позакласні краєзнавчі екскурсії здійснювалися рідко з окремих предметів.

Однією із поширених форм масової позакласної роботи у середніх загальноосвітніх закладах є краєзнавчі експедиції, що організовуються в межах Всеукраїнського Руху учнівської молоді “Моя Земля — земля моїх батьків”. У 44% досліджуваних закладів освіти діяли пошукові загони, або один різновіковий пошуковий загін, кожен з яких працював лише за одним напрямком експедиційної роботи, що був погоджений з міськво чи райво. Як правило, до складу пошукових загонів входили учні середніх класів, а старшокласники до експедиційної

роботи залучалися рідко. Роботою експедиційних загонів керували класні керівники, незалежно від фахової підготовки, що часто призводило до малої ефективності пошукової діяльності. Недоліком в організації експедиційної роботи в загальноосвітніх закладах було те, що тематика і завдання, за якими працювали експедиційні загои, часто не відповідали змісту навчального матеріалу, який розглядається учнями того чи іншого класу при вивченні дисциплін природничого та суспільно-гуманітарного циклів, віковим особливостям учнів.

Недостатньо практикується у загальноосвітніх закладах суспільно-значуща діяльність краєзнавчого змісту. У 70% досліджуваних середніх загальноосвітніх закладів цей вид діяльності організовувався дуже рідко, переважно носив природоохоронний характер, у 20% — систематично при домінуванні одного-двох напрямків діяльності, у 10% — систематично за різними напрямками.

В ході експериментального дослідження ми звертали увагу на доцільність поєднання різних форм навчальної, позаурочної та позакласної краєзнавчої роботи. У більшості навчальних закладів (80%) спостерігалася недостатня їх узгодженість.

Мало звертається увага у середніх загальноосвітніх навчальних закладах на організацію діяльності краєзнавчого змісту спільно з іншими соціальними інститутами (сім'єю, культурно-освітніми, науковими закладами, громадськими організаціями). Лише у 10% досліджуваних освітніх закладів ці зв'язки носили систематичний плановий характер, у 76% — були поодинокими, у 14% — взагалі не враховувалися.

Виходячи із отриманих в ході аналізу позакласної краєзнавчої роботи у загальноосвітніх закладах п'яти областей України, нами були визначені основні шляхи її вдосконалення:

- підвищення уваги педагогів до організації індивідуальних форм краєзнавчої роботи, особливо із старшокласниками;
- використання ефективних форм групової краєзнавчої роботи;
- систематична організація позакласних краєзнавчих екскурсій, в тому числі і комплексних;
- узгодження тематики і завдань краєзнавчих експедицій із змістом навчального матеріалу із дисциплін, що вивчаються учнями відповідного класу; забезпеченням можливості вибору кожним учнем напрямку експедиційної діяльності;
- приведення у відповідність змісту навчальної, позаурочної та позакласної краєзнавчої роботи;
- посилення уваги на налагодження зв'язків школи з іншими соціальними інститутами при організації краєзнавчої роботи.

**Висновки:** оптимізація процесу краєзнавчої роботи у загальноосвітніх закладах, на нашу думку, дозволить забезпечити умови для підвищення ефективності навчання та виховання учнів на національному ґрунті, розвитку духовності, моральності, національної самосвідомості, рис високої громадянської молодого покоління.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Альшевская Л.А. Формирование национального самосознания старшеклассников в учебно-воспитательной работе школы: Автореф. дис... канд. пед. наук:13.00.01 / Минский гос.пед.и-т им. Горького. — Минск, 1993. — 18 с.
2. Гасанов О.Г. Использование краеведческих материалов как средство нравственного воспитания учащихся: Автореф. дис... канд. пед. наук:13.00.01 /Азерб.пед.у-т им.Н.Туси. — Баку, 1992. — 15 с.
3. Гуменюк Г.М. Формування національної самосвідомості в учнів середнього шкільного віку засобами туристично-краєзнавчої роботи: Дис... канд. пед. наук: 13.00.07. — Івано-Франківськ, 2000. — 210 с.
4. Концепція національного виховання // Освіта. — 1994. — 26 жовтня. — С. 5–6, 11–12.
5. Концепція формування національної свідомості і самосвідомості особистості // Освіта. — 1998. — №67. — С.3
6. Костриця М.Ю., Обозний В.В. Шкільна краєзнавчо-туристична робота. — К.: Вища школа, 1995. — 233 с.
7. Крачило М.П. Краєзнавство і туризм. — К.: Вища школа, 1994. — 191 с.
8. Мартинюк І.В. національне виховання: Теорія і методологія: Методичний посібник. — К.: ІСДО, 1995. — 160 с.

9. Мухтарова Н.М. Система работы по формированию у школьников национального сознания и воспитания чувств национального достоинства: Автореф. дис... докт. пед. наук: 13.00.01/Азерб. НИИ пед.наук. — Баку, 1995. — 72 с.
10. Основи національного виховання: концептуальні положення/ В.Г.Кузь, Ю.Д.Руденко, З.О.Сергійчук та ін. — К.: Інформ. вид. центр “Київ”, 1993 — (ч.1). — 152 с.

Ірина КУЧИНСЬКА

## ТРАДИЦІЇ ВИХОВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКИХ ЯКОСТЕЙ МОЛОДІ ТА СУЧАСНІ ВИМОГИ

Громадянське виховання особистості, формування громадянської культури, як відомо, актуальні для всіх народів і країн. На різних етапах історичного розвитку підходи до цієї проблеми неоднакові і залежать значною мірою від конкретних історичних та соціально-політичних умов, стану суспільства, його ідеології. Так, на відміну від багатьох європейських народів, громадянська освіта, формування громадянина української нації мала дискретний характер, з довготривалим бездержавним станом, що відповідно породжувало громадянську пасивність. Народ, розділений чужими державними кордонами, був позбавлений можливості творити власний загальнонаціональний ідеал гуманізму, демократії і громадянськості відповідно власній історії, традиції, культурі, моралі, інтересам нації. Сьогодні, в наш час, процес розбудови й утвердження суверенної, правової, демократичної, соціально орієнтованої держави пов'язаний із становленням громадянського суспільства в Україні, що передбачає істотну трансформацію світоглядних орієнтацій та самосвідомості народу. Безперечно, цей процес потребує формування громадянської культури підрастаючого покоління. Важливу роль щодо цього відіграють усі ланки системи освіти загалом і громадянське виховання та освіта зокрема.

Питання розвитку громадянського виховання завжди хвилювало наукову та педагогічну еліту, як минулих часів (М. Грушевський, К. Ушинський, І. Франко, Г. Ващенко, Б. Грінченко, С. Русова, І. Огієнко, А. Макаренко, В. Сухомлинський та інші) так і сьогодення (О. Сухомлинська, Н. Бібік, П. Ігнатенко, Н. Косарева, В. Поплужний, Л. Крицька, В. Оржехівський, М. Рогозін, І. Тараненко, К. Чорна, та інші).

У своїх роботах сучасні науковці підкреслюють, що громадянське виховання — це формування громадянськості як інтегральної якості особистості, що дає можливість людині відчувати себе морально, соціально, політично дієздатною та захищеною. Виховання громадянина має бути спрямоване передусім на розвиток патріотизму — любові до свого народу, до України. Без сумніву, велике значення у розв'язанні цього завдання має виховання поваги до батьків, свого роду, до традицій та історії рідного народу, усвідомлення своєї належності до нього як представника, спадкоємця і наставника, досконале знання рідної мови. З патріотизмом органічно поєднується національна самосвідомість, громадянська відповідальність і мужність, суспільна ініціативність і активність, готовність працювати для розвитку Батьківщини.

Патріотичні почуття (які віддзеркалюють прихильність до рідної землі, території, місця народження, батьківщини) — це найважливіша складова емоційної культури особистості. Вони спрямовуються на виконання над завдання — піднести Україну до рівня високорозвинених держав світу, що вимагає активної творчості всього українського народу. В нинішніх умовах емоційне начало патріотизму виявляється насамперед у любові до Батьківщини, готовності українських громадян утвердити незалежність своєї молоді держави.

Вважаючи, що українська література має величезний творчо-патріотичний потенціал, який повинен реалізуватися на сучасному етапі формування громадянської культури сучасної молоді. Оскільки тема українського патріотизму й громадянськості чи не найголовніша в літературі, варто, щоб учитель глибоко продумав її з тим, щоб вона була наскрізною і проймала увесь курс, починаючи з 5-го і закінчуючи 11-м класом, та містила твори від “Слова о полку Ігоревім” і до творчості В. Стуса. Вона може набрати форми нарису-розповіді про Українську державу і громадянство. З цього приводу, у своїй роботі “Громадянське виховання учнів в умовах українського державотворення” П. Ігнатенко, К. Косарева, В. Поплужний відмічають,

що вчителі літератури можуть також скласти й окрему програму вивчення творів патріотичного й громадянського змісту, а також завести теку, куди до офіційних матеріалів (“Декларація про державний суверенітет України”, “Акт проголошення незалежності України”, “Закон про громадянство України”, директивних матеріалів Міністерства освіти та ін.) постійно долучати сценарій і розробки уроків на цю тему, критичну літературу, вирізки з газет і журналів, висловлювання видатних людей про Україну, її мову, письменство, народні прислів’я, приказки тощо. Ігнатенко, Косарева і Поплужний підкреслюють, що маючи під рукою такий вдячний матеріал, учитель може використовувати його в підготовці до уроку та в будь-який момент проведення заняття.

Як додатковий матеріал, на погляд науковців, можна використовувати відомості біографічного характеру, зокрема про громадянськість історичних діячів, полководців, представників науки і мистецтва. На таких прикладах, учні переконуються, що громадянські риси являють реальну цінність. Однак для того, щоб вони стали особистісними атрибутами духовності школярів, важливо не тільки визнання ними їх життєвої значущості. Потрібно також, щоб вони ефективно “спрацьовували” в практичній поведінці: в учінні, громадянській активності, внутріколективних стосунках.

Надзвичайно цікавими і важливими у справі формування громадянських якостей підростаючої особистості будуть розповіді про видатних борців за незалежність України (П. Сагайдачного, Б. Хмельницького, І. Виговського, І. Мазепу, П. Полуботка, П. Калнишевського, С. Петлюру, С. Бандеру та ін.), народних героїв (С. Наливайка, І. Богуна, І. Сірка, М. Залізняка, О. Довбуша та ін.). Особливу повагу й гордість викликають в учнів розповіді про подвижницьку діяльність жіноцтва — Н. Лісовську, Г. Гулевичівну, М. Богуславку, М. Чурай, Л. Українку, С. Русову, О. Телігу та ін.

Залучення учнів до українознавчої тематики має допомогти їм чітко зрозуміти й глибоко проїнятися національною ідеєю, осмислити історичну необхідність і важливість українського державотворення, усвідомити свою роль, місце у зміцненні й захисті Української держави, виробити внутрішню потребу самовіддано служити своїй Батьківщині.

Необхідно відмітити, що ідея національно-громадянського виховання не нова, вже починаючи з другої половини XIX ст. вона набула актуальності серед педагогічної громадянськості. Так саме, друга половина XIX ст. характеризується активною боротьбою за громадянські права і свободи в Україні.

Визначну роль у цьому русі відіграли відомі педагоги, письменники, культурні діячі. З поміж тих, хто зробив вагомий внесок у цю справу, були В. Антонович, М. Драгоманов, К. Ушинський, П. Житецький, М. Костомаров, М. Коцюбинський, П. Куліш, М. Лисенко, О. Потебня, С. Русова, О. Стоянов та інші.

Вважаємо слушною думку К. Ушинського, який зазначав, що почуття національної самосвідомості людини, його любові до Батьківщини формуються в процесі виховання й складають моральну основу виховання громадянина. Одним із основних завдань морального виховання К. Ушинський вважав формування “діяльних громадян”, яким притаманна “моральна основа особистості”, присутні почуття національної самосвідомості людини, любові до своєї Батьківщини [6].

Будучи переконаними в тому, що виробити громадянську свідомість, розвинути національний і загальнолюдський показники особистості може тільки національна школа, вітчизняні педагоги-демократи (К. Ушинський, Б. Грінченко, І. Огієнко, С. Русова та ін.) приділяли велику увагу ролі вчителя у такій школі, як її основної творчої сили.

Лютнева революція 1917 р. в Росії, ліквідувавши основний оплот національного гноблення — самодержавства, створила сприятливі умови для національного відродження українського народу. Центральне місце в усьому освітньому русі займало питання про рідну національну школу і освіту, про націоналізацію існуючих шкіл, подальшу розбудову школи, всієї освітньої системи на національному ґрунті.

Таким чином, українські педагоги та діячі освіти початку XX ст. пов’язали громадянськість з національним вихованням, що було викликано ідейними, ідеологічними та соціальними чинниками.



В практиці роботи радянської школи, як і в творчості провідних педагогів, розвивались і впроваджувались в життя громадянське виховання як виховання політичне, класове, спрямоване на формування дисциплінованого, політично свідомого, діяльного, відповідального громадянина — інтернаціоналіста.

На рубежі двох тисячоліть найкolorитнішою в світовій педагогіці постає фігура українського педагога — гуманіста, мислителя, дитячого письменника В. Сухомлинського. Його ідеалом була всебічно розвинена особистість, людина високої духовності й разом з тим земна, реальна, як відмічають у своїй роботі “Виховуємо громадянина і професіонала: теорія, досвід” А. Бойко, П. Шемет, така, що органічно “вписана” в соціально-моральні заходи буття свого народу і суспільства.

У своїх працях вчений — педагог підкреслював необхідність значного посилення виховної функції навчання. Перш за все це виховання в учнів свідомого ставлення до знань як до загальнолюдського надбання. Це постійна турбота про те, щоб знання учнів не стали їх моральним багажем. На думку В. Сухомлинського, політичні і моральні знання повинні формувати громадянський обов’язок учня, його готовність і прагнення до суспільно корисної праці. Він вбачав мету виховання в розвитку її творчих сил і здібностей в умовах колективу й на основі етико-естетичних цінностей, інтересів і потреб, спрямованих на творчу працю й саморозвиток. Як підкреслює педагог вся виховна робота в школі повинна будуватися на основі нерозривної єдності знань, слова і діла.

На погляд педагога, в основі книжок, які читають підлітки і юнацтво повинні домінувати такі ідеї:

- смисл людського життя — в служінні народові, Вітчизні, високим ідеалам;
- вірність Батьківщині, непохитність і мужність у боротьбі за її могутність — вища доблесть, в ім’я якої справжня людина долає будь-які труднощі;
- змалку людина повинна вчитися керувати своїм розумом і волею;
- розум людини могутній і непереможний, він велика сила і велике багатство, готуйся служити Вітчизні розумом, думкою, творчістю.

Звичайно, громадянськість у В. Сухомлинського включала в себе формування відчуття приналежності до політичного ладу, відданості великій батьківщині, першорядність загальних, суспільних інтересів над особистими, але сьогодні, коли актуальність розвитку громадянського виховання не викликає сумніву, сучасні педагоги, відмічають педагогічну далекосяжність видатного вчителя, який в складний період радянського авторитаризму зумів окреслити шляхи формування громадянськості на основі гуманізму.

Безперечно, гуманістично спрямована, людинотворча педагогічна спадщина В. Сухомлинського відповідає нашому часові, необхідна Українській державі в умовах демократичних суспільних перетворень.

Сьогодні, українські педагоги прагнуть відшукати і виробити методи та засоби виховання громадянина демократичного суспільства, що допоможуть молодим людям сформувати ціннісні орієнтації, оволодіти мотиваціями, знаннями, уміннями, навичками, які навчать їх орієнтуватись у складному світі політичних явищ, розуміти свою відповідальність перед суспільством і майбутніми поколіннями, захищати свої права і виконувати громадянські обов’язки, усвідомлювати і відстоювати особисту позицію, визначити форми своєї участі у житті суспільства, спілкуватися з демократичними інститутами, захищати і підтримувати закон і права людини.

Сучасному вчителю слід усвідомити, що із-за його громадянської позиції сьогодні залежить майбутня доля підрастаючого покоління України. Адрже саме вчителю належить розкрити той національно-громадянський потенціал який допоможе у формуванні громадянських якостей дітей України.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бойко А.М., Шемет П.Г. Виховуємо громадянина і професіонала: теорія, досвід. — Полтава: ВАТ Видавництво “Полтава”, 2003. — 404 с.
2. Ігнатенко П., Косарева Н., Поплужний В. Громадянське виховання учнів в умовах українського державотворення: Посіб. Для вчителів // Рідна школа. — 1996. — № 3. — С. 31–50.

3. Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002. Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України / Академія педагогічних наук України. — Частина 1. — Харків: “ОВС”, 2002. — 640 с.
4. Сухомлинський О. Ідеї громадянськості й школа в Україні // Шлях освіти. — 1999. — №4. — С. 20–25.
5. Тараненко І. Громадянська освіта в Україні: стан та перспективи розвитку // Історія в школах України. — 2000. — №3. — С. 15–18.
6. Ушинський К.Д. Собр. соч.: В 11 т. — М. — Л., 1948. — Т.2. — С. 444.

Людмила КОВАЛЬЧУК–ДЕХТЯРЕНКО,  
Володимир КОСТІВ

## РОЛЬ ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ У СТАНОВЛЕННІ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА

Поступ держави до прогресу визначається не тільки рівнем її економічного, політичного, культурного життя, але й насамперед духовним розвитком, в основі якого лежить пріоритет особистості, як найбільш вагомої цінності і вирішальної сили будь-яких процесів у суспільстві.

Сфера сучасної національної освіти взаємопов'язана з тими глобальними процесами, які відбуваються в етнокультурному просторі: з одного боку, нова етнонаціональна ситуація в Україні, яка чітко визначила проблему активізації процесів оновлення суспільства та його духовного відродження, вимагає більш активного поєднання навчально-виховного процесу з духовно-культурними елементами, висування на перший план антропоцентричного підходу; з другого боку — у педагогічній науці постають нові теоретичні й організаційні проблеми культурологічного характеру, своєчасне й успішне вирішення яких набуває форми важливого чинника розвитку українського етносу. Зростання національної свідомості народу, прагнення досконало пізнати історичні традиції та джерела духовної, культурної спадщини, почерпнути багатства національної ментальності стають внутрішньою потребою особистості. Саме тому одним з пріоритетних завдань сучасної національної освіти має бути всебічний розвиток духовності, її розкриття в людині, надбання людиною національних і загальнолюдських цінностей. Це дає підставу розглядати проблему формування духовної культури студентів ВНЗ як одну з вузлових, бо в умовах сьогодення і майбутнього її розв'язання є необхідною основою існування українського етносу та відродження його духовного потенціалу у світовому соціокультурному просторі.

*Мета статті* — показати роль і місце духовної культури у процесі становлення особистості студента та відродження духовного потенціалу українського етносу.

Науковців, які вивчали цю тематику, немало: зокрема мають значні напрацювання Г. Ващенко, Н. Зайченко, П. Ігнатенко, О. Кисіль, М. Стельмахович, Б. Ступарик, М. Фіцула.

З метою визначення поняття духовної культури звернемося до деяких досліджень сучасної філософії. На думку філософа Г. Горака, палітра людської діяльності надзвичайно різноманітна. Вона включає в себе свідомість як її найвищий прояв і одночасно системоутворюючу конституенту, оскільки будь-які інші різновиди духовності пройняті її змістом. Почуття, воля, переживання, навіть підсвідомі структури зазнають її впливу.

Через духовність людина співвідносить себе з іншими співучасниками історичних подій, спільниками будь-яких життєвих проявів, своїми попередниками, що залишили в спадок окультурений світ.

Своєрідно і цікаво визначає поняття “духовність” С. Кримський, він вказує, що духовність — це принцип самобудівництва людини, вихід до вищих ціннісних інстанцій конституювання особистості та її менталітету; заклик до здійснення того, що не здійснюється природно; це здатність створити той внутрішній світ, завдяки якому реалізується самоусвідомлення людини, її свобода від жорстокої залежності перед ситуаціями, які постійно змінюються.

Духовність, духовна культура є певною системою світоглядних уявлень і переконань, які реалізуються у ставленні до себе інших людей. У такому ракурсі вона визначає інтелектуальний рівень мислення нації. Визначаючи структуру духовної культури, включаємо у поняття такі компоненти: світоглядний, національний, комунікативний, особистісно-побутовий, художньо-естетичний.

Світоглядний елемент духовної культури виступає як сукупність узагальнених уявлень про дійсність, переконань та ідеалів, які відображають, розкривають і зумовлюють певне практичне і теоретичне ставлення людини до світу, її спосіб сприйняття, усвідомлення, осмислення й оцінки навколишньої реальності і самої себе як конкретно-історичного суб'єкта пізнання та практики. У ньому своєрідно акумулюється весь попередній досвід індивіда, соціальної групи, всього людства, внаслідок чого світоглядний компонент здатний у певний спосіб спрямувати практичну діяльність людини і надати їй історичного змісту.

Національний елемент у сфері духовної культури однозначно забезпечує збереження родової етнічної інформації (традицій, звичаїв, обрядів) та передбачає вироблення тих специфічних рис, які вирізняють певний етнос серед інших і надають можливості його існуванню у світовому соціокультурному просторі.

На думку Н. Зайченко, комунікативний елемент запрограмує процес соціалізації індивіда: людина формує свій внутрішній світ, пізнаючи себе через інших людей.

Щодо особистісно-побутового компоненту, то він визначає особистісний спосіб існування духовного світу людини, де загальнолюдські цінності являють собою зібрання вирішальних питань і відповідей про добро і зло, красу і щастя, любов і благо, про призначення людини на землі, про збереження людського в людині.

Духовна культура органічно поєднує особистість з людством і світом, забезпечує її, з одного боку, причетністю до безмежності, вічності, з другого — виключність людської індивідуальності, її неповторність, унікальність, самоцінність.

Художньо-естетичний складовий духовної культури як системи вимагає знань історії світової художньої культури, міфології, сучасних досягнень у галузі мистецтва, особливостей і проблем естетики.

Основними умовами, необхідними для забезпечення процесу розвитку духовної культури є, по-перше, гуманізація і гармонізація навчально-виховної роботи; по-друге, цілеспрямоване формування у студентів відношення до надбань культури, розвиток національної свідомості студентів; по-третє, ефективний розвиток культури викладацького складу.

Тільки виховуючи студентів в атмосфері гуманізму, співробітництва, свободи, відповідальності і чесності, порядності і справедливості, формуючи у них систему морально-ціннісних орієнтацій, закладаючи основи духовності, вищий навчальний заклад може вплинути на суспільство, спрямовуючи його вперед.

Професор М. Фіцула переконаний, що “мораль — це система дій, принципів, законів, норм і правил поведінки та діяльності, які регулюють гуманні стосунки між людьми за будь-яких ситуацій на демократичних засадах” [6, 250]. Власне тому необхідно створити таку атмосферу у вищому навчальному закладі, реорганізувати і переорієнтувати структуру і зміст всієї навчально-виховної діяльності у вищій школі. Відродити духовну культуру — це передовсім повернути народові могутню й славетну історію, дивовижні культурологічні надбання.

Важливим і потрібним є впровадження курсів “Українська та зарубіжна культура”, “Культурологія” у вищих навчальних закладах, ґрунтовний аналіз професорсько-викладацьким колективом, студентами праць маловідомих суспільно-громадських, просвітницьких діячів, вчених В. Ільницького, Г. Цеглинського, Н. Кобринської, Є. Олесницького, М. Лозинського, М. Ломацького, М. Капія, С. Сірополко та багатьох інших. Достеменно вивчення традицій, звичаїв, обрядів українського народу, його психології, ментальності — це ті проблеми, що вимагають доповнення прогалини у царині етнокультури, їх вирішення має стати основою переосмислення і переорієнтації навчально-виховної роботи вищих навчальних закладів.

“Культурологія”, “Українська та зарубіжна культура”, “Історія України” як навчальні дисципліни несуть у собі величезний потенціал формування духовної культури студентів. У ході викладання цих дисциплін особливу увагу слід звернути на розвиток національної свідомості, яка в незалежній державі виступає не тільки як одна з найважливіших характеристик людини, але водночас відіграє роль важливого фактору, що консолідує та активізує громадян. Водночас відданість національній ідеї вже сама по собі виступає показником важливих зрушень у свідомості людини. Здійснений людиною вільний національно-культурний вибір є правом певної активності особистості. Таким чином,

формування національної самосвідомості — один з важливих етапів становлення духовної культури особистості.

Між тим проблема формування духовної культури молоді, зокрема студентства, залишається недостатньо розробленою в науковій літературі. Серйозний внесок у цьому напрямку можуть зробити відповідні соціологічні дослідження. Слід, однак, констатувати нерівномірність уваги науковців до ролі об'єктивних (економічних, соціальних, політичних) факторів, — з одного боку, і до суб'єктивних — з другого. Науковцям, що працюють над проблемою формування духовної культури молоді, слід зосередити увагу на таких аспектах проблеми:

- реальний рівень національної самосвідомості молоді;
- причини низької зацікавленості частини молоді в розширенні знань з української мови, культури, історії;
- вплив україномовності на національну самоідентифікацію молоді;
- роль різних інституцій (системи освіти, розвитку культури, громадської активності) у формуванні духовної культури студентства.

Активізація дослідницької роботи в цьому напрямку, зокрема проведення соціологічних опитувань, наукових конференцій допоможуть виявити додаткові резерви у справі формування духовної культури студентів.

Таким чином, досвід Помаранчевої революції свідчить, що розбудова відкритого демократичного суспільства значною мірою залежить від участі молоді в цьому процесі, власне тому, формування духовної культури студентів — це необхідна умова відродження духовного потенціалу українського етносу на теренах людської цивілізації. Сьогодні ми повинні створити нові умови, досконалу систему організації для розвитку людської особистості в ході навчання студентів у вищих навчальних закладах. Не сказавши нині слова правди, не розкривши чарівного світу народної творчості, не давши шансу набути нової живої духовної наснаги, вже завтра ми змушені будемо виправляти помилки, а не задумуватись над новими завданнями у пошуках істинності, гармонії, досконалості. Людина має право на повноцінне щастя, але для того, щоб вона була щасливою, щоб своїм нащадкам передала частину своєї душі і тим самим сприяла поступальному розвитку свого народу, її треба виховати у гармонії, чесності, красі.

Власне тому проблема формування духовної культури студентів набуває у педагогічній науці особливого звучання і важливого значення на початку третього тисячоліття — нової доби історичного розвитку людської цивілізації.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Василюв Ю.К. Экономическое образование и воспитание учащихся. — М.: Просвещение, 1983. — 216 с.
2. Ващенко Г. Виховний ідеал. — Полтава, 1994. — 170 с.
3. Гиль С.С. Педагогика поддержки инициатив молодежи. — М.: Социальный проект, 2003. — 193 с.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. — М.: Прогресс, 1983. — 365 с.
5. Стельмахович М. Теорія і практика українського національного виховання. — Івано-Франківськ, 1995. — 179 с.
6. Фіцула М. Педагогіка. Альма-матер. — К.: Освіта, 2003. — 527 с.

Оксана КОВАЛЬ

### МОРАЛЬНІ ЦІННОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Соціально-економічні зміни, трансформація цінностей, орієнтирів поведінки і діяльності, рух до відкритого, демократичного суспільства потребують відповідної підготовки підрастаючого покоління, запровадження інноваційної моделі освіти і виховання, спрямованої стимулювати особистісне зростання, духовне самовдосконалення і творчу самореалізацію кожного індивіда. Одним із важливих показників духовного розвитку особистості є зміст і сформованість системи моральних цінностей у сфері діяльності та життєвих планів.

Становлення людини як суб'єкта соціальних відносин та власного життя безпосередньо торкається зовнішнього і внутрішнього, поверхового й глибинного, суспільного та

особистісного світу у всій його багатоманітності й неоднозначності. Постає проблема неузгодженості і невідповідності цінностей, які пропагуються і нав'язуються, з одного боку, сім'єю, освітньо-виховними закладами (добро, довіра, гуманність), а з іншого — агресивно налаштованим соціумом (міжнародна політика, конкурентна економіка, ЗМІ, культура низького споживацького рівня). Звідси впливає потреба узгодження цінностей, що на ґрунті духовного регресу в Україні набуває особливої актуальності.

Рівень розвитку моральних цінностей відіграє важливу роль у підготовці економістів якісно нового рівня, від яких значною мірою залежить незворотність економічного зростання держави та гарантія її розвитку в майбутньому на рівні економічно розвинутих держав світу.

Педагогічне тлумачення проблеми морального виховання знаходимо у концепціях К. Ушинського, А. Макаренка, В. Сухомлинського, Г. Ващенко. Її усвідомлення слугувало одним із чинників програми ЮНЕСКО "Освіта для ХХІ століття", Державної національної програми "Освіта" (Україна ХХІ століття), Закону України про вищу освіту, Національної доктрини розвитку освіти, проекту Закону України "Про виховання дітей та молоді".

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання цієї проблеми і на які спирається автор, показує, що окремі її аспекти вивчалися: розвиток духовних цінностей як детермінанта громадянського та морального виховання особистості (О. Бажановська, І. Жадан, В. Жулай, А. Корсцька, Л. Панченко, І. Стспаненко, Т. Тимошенко, К. Чорна); виховання духовних цінностей дітей і молоді, моральне виховання (Т. Аболіна, Г. Авдіянець, О. Аліксійчук, Н. Апетик, В. Асеев, К. Байша, І. Білецька, М. Боришевський, А. Бодалев, М. Братерська-Дронь, М. Варій, О. Вержиховська, В. Горлинський, В. Демиденко, Е. Заредінова, В. Захарова, Н. Гордакі, І. Коваленко, С. Крук, І. Кучинська, Т. Малихіна, О. Михайлова, Н. Молодиченко, В. Остроухов, Ж. Петрочко, Л. Рувинський, В. Салко, Н. Сладковський, І. Тимошук, О. Фігура, А. Ярошенко); формування ціннісних орієнтацій (Б. Битинас, Ю. Борисова, О. Висоцька, Є. Дмитрієва, А. Донців, В. Казьмирченко, М. Нарійчук, Н. Сінькевич, О. Тогочинський, Г. Штефаніч, О. Штихалок); формування моральних ставлень (Т. Афоніна, Д. Водзінський, І. Зайцева); аспекти розвитку моральних цінностей у студентів економічного профілю (В. Діуліна, Л. Овсянкін, Н. Чабан).

Разом з тим, аналіз наукових праць показав, що поза увагою дослідників залишилися питання соціальної значущості цілеспрямованого процесу морального виховання студентів економічних ВНЗ із урахуванням специфіки їх професійної діяльності, що є вкрай важливим для здійснення соціального, у т.ч. освітнього реформування.

*Метою статті* є спроба висвітлення окремих аспектів розвитку моральних цінностей студентів вищих навчальних закладів економічного спрямування.

Важливу роль на шляху розбудови правового демократичного суспільства, який торує сьогодні Україна, відіграє сукупність духовних, суспільних, морально-етичних та інших ціннісних орієнтацій громадян держави. Зміст моральних уявлень і понять зумовлюється як загальнолюдською мораллю, так національною належністю людини, особливостями суспільних відносин, життєвою практикою, коли здійснюється усвідомлення людиною себе як особистості і свого місця в суспільній діяльності людей. Моральне виховання є однією з найважливіших складових формування різнобічно розвинутої особистості.

Сама категорія *моралі* (лат. *moralis* — моральний, від *morēs* — звичай) визначається як форма суспільної свідомості, система поглядів і уявлень, норм і оцінок, що регулюють поведінку людей [11, 216]; як збір правил, норм, вимог, які регулюють відношення і взаємодію людей, їхню поведінку [6, 419]; як система поглядів, норм поведінки людини щодо себе самої, суспільства, вищого добра людини і всього людства [1, 144]; як система дій, принципів, законів, норм і правил поведінки та діяльності, які регулюють гуманні стосунки між людьми за будь-якої ситуації на демократичних засадах [12, 250].

Розглядаючи мораль, розуміємо її, по-перше, як характеристику особистості, сукупність властивих їй моральних якостей (правдивість, чесність, добродійність та ін.), по-друге, як характеристику взаємин між людьми, сукупність моральних норм (вимог, правил, заповідей) [13, 38]. Мораль виконує також пізнавальну, оцінювальну, виховну функції. Складовими моралі є моральна діяльність (вчинки, поведінка людини); моральні відносини, моральна свідомість.

Суспільство висуває до людини певні моральні вимоги, які відображаються у формі відповідних уявлень і понять, а система їх становить *моральну свідомість* людини, що передбачає стиль життя людини, допомагає зрозуміти його смисл, сутність щастя і нещастя, обов'язку і відданості; суб'єктивно регулює поведінку людини. Багато педагогів, філософів, психологів виділяють у розвитку моральної свідомості три основні етапи: 1) *доморальний рівень* (коли людина виконує встановлені правила, виходячи з егоїстичних міркувань); 2) *конвенційна мораль* (орієнтується на зовнішні норми поведінки); 3) *автономна мораль* (орієнтація на внутрішню, автономну систему принципів).

У навчально-виховному процесі *моральна свідомість* студентів (внутрішня система норм і правил поведінки в суспільстві) “виявляється спочатку в знаннях (категорії, поняття, концепції, теорії), нормах (плани, проекти, технології, еталони), життєвих цінностях (ідеї, ідеали, ставлення, мотиви), а пізніше — в духовних (віра, краса, істина, справедливість тощо). Знань набувають студенти через раціональне переконання, нормами вони оволодівають під час наслідування, а цінності ж обстоюються ними у ситуаціях самостійного здійснення *морального вибору*” [3, 195]. *Моральний вибір* сприяє усвідомленню кожним його розумових можливостей, нових способів розв'язку світоглядних проблем і норм поведінки, осмисленому відбору пріоритетів розвитку моральних цінностей, а також активізує внутрішнє індивідуальне поле розкриття, творення, самоствердження і самовизначення себе у світі.

Найзагальнішими поняттями моральної свідомості, що мають статус категорій, є добро і зло, під якими нерідко розуміється моральне й аморальне. Вважаються, що добро — все те, що забезпечує у розвитку суспільства і людини гуманність, свободу, єднання людей, духовну злагоду; водночас це доброзичливість і взаємодопомога, взаєморозуміння і співпраця, милосердя і повага, співчуття і співпереживання, тобто чинники, котрі характеризують моральну культуру спілкування. На противагу цьому моральне зло — будь-яка загата, що перешкоджає єднанню, гармонізації суспільних відносин, щонайперше — насильство і злочинність, скупість і грубість, байдужість та агресивність, підлість і жорстокість.

Протилежність цих начал, на думку В. Малахова, зовсім не означає, що в основі відносин між ними не закладені певні взаємозв'язки. Як і будь-які універсальні протилежності, добро та зло в певному розумінні передбачають одне одного: у світі, де неможливо було б грішити і перед людиною не відкривався б специфічний вимір злої волі, можна було б говорити про що завгодно, тільки не про добро. Добро передбачає моральний вибір блага, вільне утвердження орієнтації на нього [5, 142].

У книзі “Критика цинічного розуму” Петер Слотердаjk нетрадиційно висвітлює проблему моральної свідомості, взаємозв'язку добра і зла, розвінчуючи фальш раціоналізму. За його словами, все, що визнається абсолютним добром як моральною цінністю, постає в релятивному світі. “Зникає будь-яке вкорінення, настають часи моральної хитавиці” [10, 194].

Досить цікавою видається думка О. Вишневецького, який вважає морально-етичним аспектом прав і свобод людини гуманізм. Суть його відображає гасло: “домагайся своєї мети, але ніколи не роби цього на шкоду іншим”. Любити ближнього не означає відчувати до нього палку прихильність, а лише не ображати його і не збиткуватися над ним, не зазіхати на його честь, волю і майно, працю і спокій, права і свободи, врешті-решт на життя. Досягай цілей власною працею, своїми силами і засобами. Твоє приватне життя і здоров'я, твій добробут є твоєю справою, котру треба обстоювати і вдосконалювати [2, 160].

Однією з форм прояву моральних відносин у суспільстві є *моральні цінності*. Це моральне значення, гідність особистості і її вчинків; цінність уявлення, що стосується галузі моральної свідомості — моральні норми, принципи, ідеали. Поняття добра і зла, справедливості, щастя. Це не лише суб'єктивна значущість певних явищ реальності, пов'язана із задоволенням потреб суб'єкта, у духовному відношенні цінності творять або відроджують його самого з усіма його потребами [5, 115]. Обираючи певні моральні цінності, людина підтверджує свідоме ставлення до норм і принципів моралі, дієвість своїх мотивів, цілісність моральної свідомості загалом.

Відомий експерт з питань моральних цінностей М. Рокіч [5, 42] поділяє їх на такі, які представляють мету або стан, якого бажано досягти (*термінальні*), і такі, які представляють метод або засоби досягнення мети (*інструментальні*). До першої групи він відносить мирне,

комфортне та цікаве життя, злагоду в родині, щире дружбу, внутрішню гармонію, щастя, кохання, мудрість, громадянське визнання, свободу, рівноправність та ін. До другої групи — широкий кругозір, честолобство, здібності, життєрадісність, хоробрість, охайність, вміння пробачати, бажання допомогти, ввічливість, чесність, відвертість, творчу уяву, розум, незалежність, відповідальність [13, 42].

Відповідно до ставлення людей до моральних цінностей, їх поділяють на такі моральні типи [4]:

“Споживацький” тип. Мораль у його уяві — це утвердження себе серед інших. Мотивом поведінки та спілкування в нього є та користь, яку він матиме від усього, що робить. Найбільша його — потяг до особистого щастя. Він індивідуаліст, спочатку має бути добре йому, а потім іншим; довіряє лише собі.

“Конформістський” тип. Людина цього типу навпаки дуже поєднана з середовищем, з оточенням. Її прагнення мають колективістський характер. Головний мотив поведінки — бути, як усі. Спілкуватися з такою людиною легко, але вона не терпить біля себе людей, не схожих на неї. Людина цього типу може порушувати правила, але не загальноприйняті норми.

“Аристократичний” тип. Це яскрава особистість, яка плекає почуття власної гідності й підкреслює це під час спілкування з іншими. Її мораль не завжди схожа на загальноприйнятну. Люди цього типу обожають створений ними власний світ і діють відповідно до своїх уявлень, не думаючи про наслідки, дбають лише про себе і зверхньо ставляться до інших. Спілкуватися з такими людьми нелегко.

“Героїчний” тип. Людина цього типу завжди з чимось бореться. Веде себе у спілкуванні активно й наступально, не сприймає світу та інших людей такими, якими вони є, і хоче їх змінити. Як правило, “герої” — це люди соціально орієнтовані, у них розвинене почуття обов’язку, справедливості, але вони не характеризуються терпимістю до інших і не завжди використовують моральні засоби для досягнення мети.

“Релігійний” тип. До цього типу належать люди, для яких головна цінність — сенс життя, а джерело моралі не в людині й суспільстві, а поза ними. Мотивом поведінки і спілкування з іншими є любов до ближнього і почуття єдності з людьми та світом. Дії людини такого типу не приносять їй особисто ніякої користі.

Обираючи ту чи іншу цінність, людина тим самим формує свого роду довгостроковий план своєї поведінки й діяльності, визначає тривку смислову перспективу останньої. Якщо мотивація дає відповідь на запитання *чому, для чого* людина діє певним чином, то доповнююча її цінність висвітлює те, *заради чого* діє людина, чому вона присвячує свою діяльність [5, 116].

Зміст моральних уявлень і понять зумовлюється як загальнолюдською мораллю, так національною належністю людини, особливостями суспільних відносин, життєвою практикою, коли здійснюється усвідомлення людиною себе як особистості і свого місця в суспільній діяльності людей. Моральне виховання є однією з найважливіших складових формування різнобічно розвинутої особистості. Основний його зміст — цілеспрямоване формування моральної свідомості, розвитку моральних почуттів і ставлень, виховання звичок моральної поведінки.

На базі Тернопільського економічного університету в січні 2005 року було проведено соціологічне опитування серед студентської молоді, яке мало на меті дослідити і проаналізувати розвиток системи моральних цінностей в особистості студента економічного ВНЗ і переслідувало низку завдань: вияснити зміст та дослідити ієрархію моральних цінностей студентів-економістів; виявити морально-релігійний аспект виховання наступників; вивчити значимість розвитку моральних цінностей у формуванні економічної культури майбутніх фахівців. Дослідження проводилось серед ста п’ятдесяти студентів ТЕУ.

Результати окремих отриманих даних наведено в таблицях. Для визначення ієрархії моральних цінностей майбутніх економістів ми запропонували їм дати відповіді на низку запитань.

*Назвіть три найважливіші для Вас цінності у житті*

Назва цінності	Кількість респондентів	%
Сім'я	47	13,5
Любов	39	11,1
Дружба	33	9,4
Здоров'я	29	8,3
Доброта	22	6,3
Чесність	17	4,8
Повага	17	4,8
Щирість	17	4,8
Щастя	12	3,4
Матеріальний достаток	12	3,4
Розуміння	10	2,8
Кохання	9	2,5
Вірність	9	2,5
Життя	8	2,2
Духовність	7	2
Справедливість	6	1,7
Професійна самореалізація	6	1,7
Гідність	6	1,7
Віра	5	1,4
Надія	4	0,1
Успіх	4	0,1
Свобода	4	0,1
Моральність	4	0,1
Спокій	3	0,85
Правдивість	3	0,85
Відданість	2	0,57
Підтримка	2	0,57
Культурність	2	0,57
Порядність	2	0,57

Крім того, були й такі відповіді: привітність, щедрість, влада, самоповага, скромність, чуйність, безкорисливість, майбутнє.

*Щоб людину назвати багатого, вона повинна мати:*

Назва цінності	К-сть респондентів	%
Матеріальний достаток	70	21,4
Друзів	39	11,9
Розум	37	11,3
Здоров'я	29	8,8
Сім'ю	28	8,5
Щастя	21	6,4
Багатий духовний світ	16	4,9
Добре серце	15	4,6



ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ

Повагу	15	4,6
Кохання	10	3
Вміння спілкуватися	9	2,7
Моральність	8	2,4
Щирість	7	2,1
Кар'єру	5	1,5
Соціальне становище	4	1,2
Успіх	3	0,9
Милосердя	2	0,6
Всебічний розвиток	2	0,6
Самопожертву	2	0,6
Власну думку	2	0,6
Релігійність	2	0,6

А також: чесність, хитрість, вміння виживати, людяність, талант, цілеспрямованість, самореалізацію, взаєморозуміння, гордість, поступливість, власну справу, освіту, гумор, владу, порядність, сенс життя, вміння подобатися іншим, відповідальність, совість, культурність.

Таблиця 3.

*Бідною називають людину, якій не вистачає:*

Назва цінності	К-сть респондентів	%
Матеріального достатку	63	20,5
Сім'ї	19	6,2
Духовності	16	5,2
Здоров'я	15	4,9
Друзів	25	8,1
Любові	13	4,2
Розуму	38	12,4
Співчуття	7	2,2
Самореалізації	3	0,9
Доброти	13	4,2
Культурності	4	1,3
Чесності	3	0,9
Сенсу життя	2	0,6
Моральності	10	3,2
Почуття гумору	3	0,9
Удачі	3	0,9
Щастя	12	3,9
Спілкування	7	2,2
Поваги від інших людей	11	3,5
Щирості	2	0,6
Взаєморозуміння	6	1,9
Самоповаги	4	1,3
Наполегливості	2	0,6
Уваги	4	1,3
Терплячості	3	0,9
Мети життя	2	0,6

Були і такі відповіді: совісті, долі, злагоди, цілеспрямованості, гідності, відвертості, справедливості, ласки, спокою, підтримки, привітності, вдячності, порядності, щедрості, хисту, здібностей.

Аналізуючи результати опитування із вищеподаних питань (див. табл. 1, 2, 3), можна стверджувати, що перше місце в ієрархії цінностей студенти–економісти відводять духовним цінностям (сім'ї, любові, дружбі...), однак, при визначенні багатства людини, до перших за важливістю життєвих цінностей вони відносять матеріальний достаток, а багатий духовний світ важливий лише для 4,9% опитуваних. А це вимагає відповідних корективів і вдосконалення виховного процесу.

“Як прояв духовного життя суспільна мораль відображає суспільну свідомість і суспільну волю людей...”, — зазначає Л. Олексюк [7, 22], — “...вона носить історичний характер, зі зміною суспільно–економічних умов життя у людей змінюються погляди і поняття, тобто їхня суспільна свідомість. У наукових працях Г. Ващенко на перше місце у виховній справі ставить формування світогляду, що є немислимим, на його думку, без релігійного виховання. Він переконливо доводить необхідність ідеалістичного світогляду, бо людина керується певними нормами моралі, а мораль опирається на релігію. У своїй книзі “Виховний ідеал” Г. Ващенко визначив мораль як свідомість норм поведінки або обов'язків людини щодо Бога, людини, самого себе й природи”. Йдеться про високу духовну культуру, про багатий духовний світ особистості, в якому гармонійно поєднуються загальнолюдські та релігійні цінності. Адже “релігія впливає на внутрішній стан людини, формує загальнолюдські цінності суб'єкта, визначає для нього певні правила поведінки в суспільстві” [7, 21].

Розглядаючи риси, притаманні виключно людині, приходимо до висновку, що вона є істотою релігійною (homo religious) [9, 249]. Тертуліан стверджував, що людська душа від природи християнська, а Юнг приписував душі природні релігійні функції.

Релігійність людини пояснюється по–різному. Більшість дослідників вважають, що релігійна позиція людини оригінальна й автономна стосовно інших переживань (етичних, естетичних).

Період академічного навчання пов'язаний з певною стабілізацією, спробою зінтегрувати різномірні досвід і знання про людину й світ, щоби побудувати досить цілісний світогляд. “Оскільки юність є часом доленосних рішень, то окрім шансу для сформування істинної віри виникає загроза відходу від релігії, який може бути досить тривалим, особливо, коли він — результат дії оборонних механізмів або породжений примітивними релігійними поглядами” [9, 285]. Знову постає проблема морального вибору.

Для виявлення морально–релігійного спрямування студентів ТЕУ ми запропонували їм ряд запитань.

Таблиця 4.

*Чи вважаєте Ви себе релігійним?*

Варіант відповіді	Кількість респондентів	%
Так	91	60,6
Ні	13	8,6
Важко сказати	46	30,6

Таблиця 5.

*Чи маєте Ви потребу відвідувати церкву?*

Варіант відповіді	К-сть респондентів	%
Так	80	53,3
Ні	4	2,6
Інколи	66	44

*Як часто Ви присутні на богослужінні?*

Варіант відповіді	К-сть респондентів	%
На великі свята	62	36,6
За внутрішньою потребою	54	31,9
Щонеділі	33	19,5
Кілька разів на тиждень	5	2,9
Ваш варіант:		
По можливості	15	8,8
Ніколи	2	1,1

Таблиця 7.

*Які із заповідей Божих Ви не порушуєте ніколи?*

Назва заповіді	К-сть респондентів	%
Я — Господь Бог твій. Нехай не буде в тебе інших богів крім мене	53	11
Не взивай марно імені Господа Бога твого	10	2
Пам'ятай день святий святкувати	28	5,8
Шануй батька твого й матір твою, щоб було тобі добре і щоб довго прожив на землі	67	14
Не вбивай	125	26,1
Не чини перелобу	28	5,8
Не кради	102	21,3
Не свідчи неправдиво на ближнього твого	32	6,6
Не пожадай жінки ближнього твого	42	8,7
Не бажай ніякого добра, що є власністю ближнього твого	11	2,3

Вибір духовних реалій проходить диференційовано: в одних він глибокий, а в інших зачіпає лише другорядні проблеми життя. Результати опитування свідчать (див. табл. 4, 5, 6), що більша частина студентів (60,6% із 150 опитаних) вважають себе релігійними і мають потребу відвідувати церкву (53,3%), однак лише 2,9% відвідують церкву декілька разів на тиждень, 19,5% присутні на богослужінні щонеділі, 31,95 — за внутрішньою потребою і 36,6% — на великі свята.

Аналізуючи результати, наведені в табл. 7, можна констатувати вже той факт, що більшість студентів релігійно освічені, що є досить важливим. Найбільше студенти дотримуються заповідей “Не вбивай” (26,1%) і “Не кради” (21,3%). Отже, релігія для визначного числа студентів все ж таки є джерелом духовності, проте ставлення до церкви як до святині релігійної освіти і виховання є неоднозначним.

Сьогодні в складних умовах ринкових відносин молодим спеціалістам доводиться постійно робити вибір щодо орієнтації на справедливе ставлення до інших чи на врахування власних інтересів, на активність чи пасивність, на агресію чи альтруїзм, на любов до людей чи байдужість до них. І це буде залежати від рівня сформованості в ділової людини системи моральних цінностей, морального світогляду.

**Висновки і перспективи подальших розвідок.** У сфері освіти зміст і характер освітньо-виховної діяльності залежить від ментального потенціалу суспільства загалом та від пріоритетів культурного простору кожного навчального закладу зокрема. Саме навчальний

заклад через призму скоординованих навчальних дисциплін “на основі цілісного бачення змісту освіти, який адекватно відображає картину світу” [8, 47], має відтворювати в наступному поколінні кращі соціально–культурні традиції нації, моральні норми, світоглядні цінності через призму навчально–виховної програми; стимулювати студентську молодь до здійснення моральних вчинків, котрі розвиватимуть їхню ціннісно–сміслову сферу, тобто систему вартостей і ціннісних поглядів, які є супутниками суспільної поведінки, діяльності та вчинків загалом. Адже “система цінностей — це та ланка, яка об’єднує суспільство та особистість, задіюючи її до системи соціальних відносин”, а відтак визначає індивідуальне творення, пізнання і сенс життя. Розвиток моральних цінностей, морально–релігійного світогляду саме в юнацькому віці слід підтримувати, використовуючи основні пріоритети цього періоду (ідеалізм, відкритість, безкомпромісність, солідарність). Тому, надважливим завданням освітньо–виховного закладу має бути формування наступника не лише як особистості, а професійного освітянина, учасника організованого культуротворення, здійснюваного у паритетній співдіяльності з наставником; спричинення його розвитку і як індивідуальності, і як універсума шляхом конструктивної сутнісної зміни сфери організованого та неорганізованого освітнього процесу.

Зазначена проблематика є перспективною у контексті подальших досліджень. Адже їхньою метою є не лише виявлення міри розвитку моральних цінностей студентів економічних ВНЗ, але й створення теоретично і експериментально обґрунтованої програми розвитку моральних цінностей у студентів економічного профілю; розробка самовиховних технологій ціннісно–індивідуального самовпливу майбутніх фахівців, котрі б сприяли формуванню економічної культури наступників.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бугай Н. Український етикет. В 3 кн. — К.: Бібліотека українця, 2002. — 188 с.
2. Вишневецький О. Сучасне українське виховання. — Львів, 1996. — 160с.
3. Гуменюк О.Є. Психологія явпшіву: Монографія. — Тернопіль: Економічна думка, 2003. — 304 с.
4. Зеленкова И.Л., Беляева Е.В. Этика: Учеб. пособие для студентов вузов. — Минск, 2001.
5. Малахов В.А. Этика: Курс лекцій. Навч. посібник. — 3–те вид. — К.: Либідь, 2001. — 384 с.
6. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: Навчальний посібник. — 3–є вид., доп. — К. ВАТ “КДНК”, 2001. — 608 с.
7. Олексюк Л. Виховання особистості на засадах моральних цінностей // Наукові записки. Серія: Педагогіка. — 2004. — № 6. — С. 18–24.
8. Олексюк О.М. Проблема формування духовного потенціалу студентів // Практична психологія та соціальна робота. 1999. — № 2. — С. 47–48.
9. Психологія. З викладом основ психології релігії / Під ред. о. Юзефа Макселона. Пер. з пол. Т. Чорновіл. — Львів: “Свічадо”, 1998. — 320 с.
10. Слотердайк П. Критика цинічного розуму. — К.: ВК ТОВ “Тандем”, 2002. — 538 с.
11. Український педагогічний словник. За ред. С. Гончаренко. — К.: Либідь, 1997. — 373 с.
12. Фіцула М.М. Педагогіка. Альма–матер. — К.: Освіта, 2003. — 527 с.
13. Чмут Т.К., Чайка Г.Л. Етика ділового спілкування: Навч. посіб. — 3–те вид., стер. — К.: Вікар, 2003. — 223 с.

Ірина СОПІВНИК

### СТУДЕНТСТВО ЯК СУБ’ЄКТ СИСТЕМИ ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ АГРАРНОГО ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Формування громадянськості у студентів вищих навчальних закладів України має свої особливості, що зумовлено специфікою студентства як особливої соціально–професійної групи населення. Вивчення та врахування цих особливостей є важливою передумовою ефективності громадянського виховання студентської молоді.

У сучасній науковій літературі багато уваги приділяється проблемам студентства. Зокрема, дослідженню окремих аспектів студентського життя присвячено праці В. Астахової, М. Головатого, О. Алексієвої, К. Кищенко, О. Єригіна, В. Куліка, В. Ліпінського, М. Остапенка, С. Ципка, Л. Павлової, Н. Победи, А. Рогози, М. Яковенко та ін. Незважаючи на велику

кількість публікацій, недостатньо висвітлено характерні риси студентства, які необхідно враховувати при формуванні громадянськості студентів. Тому *метою нашої статті* є визначення особливостей студентів як специфічної групи населення з метою організації ефективної системи громадянського виховання.

Аналіз психолого–педагогічної та соціологічної літератури дозволяє виділити такі найважливіші особливості студентства:

1) *соціально–демографічні*, які полягають у тому, що студенти: а) належать до однієї вікової категорії населення — молоді (юнацький вік); б) відрізняються походженням та матеріальним достатком; в) поділяються за статевою ознакою; г) є динамічною групою, оскільки структура студентських контингентів постійно змінюється якісно та кількісно; д) характеризуються здатністю до міграційних процесів, з метою отримання освіти.

2) *психологічні особливості* пов'язані із: а) віковими особливостями (прагнення до самореалізації, утвердження у суспільстві і т.д.); б) видами діяльності, основною з яких є професійно–пізнавальна діяльність; в) широкими можливостями спілкування; г) оптимізмом.

3) *культурологічні особливості* студентів такі: а) специфічна субкультура, зумовлена, як правило, спільним проживанням у гуртожитках, і проявляється у мові, побуті, ставленні до навчання, організації дозвілля; б) своєрідна система ціннісних орієнтацій, яка має здатність змінюватись; в) студенти — майбутня інтелігенція держави;

4) *політичні особливості* студентської молоді: а) оволодіваючи у процесі навчання сучасними знаннями та новою інформацією з різних джерел, студенти формують свої погляди на політичне життя країни, світу, перебувають в умовах для формування навичок участі у політичному процесі; б) чутливість до соціальних перетворень та радикалізм обумовлюють їх активність у кризовий період або при явній соціальній несправедливості, вони першими відстоюватимуть свої права, демократичні цінності, боротимуться за справедливість і краще життя; в) можуть легко піддаватися чужим впливам, оскільки є ще не досить досвідченими; г) при достатній мотивації можуть виконувати роботу на громадських засадах, через участь у діяльності громадських організацій та політичних партій.

Віковий підхід у формуванні громадянськості студентів вимагає орієнтації при організації навчально–виховного процесу на особливості віку студентів. Концепцією громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності визначено принцип наступності та безперервності: “Починаючись у дошкільному віці, з перших років життя дитини, громадянське виховання проходить ряд етапів, протягом яких поступово ускладнюються, урізноманітнюються зміст та напрями розвитку тих утворень, котрі загалом складають цілісну систему характеристик процесу утворення громадянських чеснот особистості” [1, 6].

Педагогіка розглядає розвиток та становлення особистості як єдиний і неперервний процес, який “передбачає кілька етапів, кожен з яких має свої суттєві особливості, які необхідно враховувати у процесі виховання. За сучасних умов схема вікової періодизації підростаючих поколінь може бути подана таким чином: Грудний вік — до 1 року; Раннє дитинство — 2–3 роки; Перше дитинство — 4–7 років; Друге дитинство — 8–12 (хлопчики), 8–11 (дівчатка); Підлітковий (або ранній юнацький) вік — 13–16 (хлопчики), 12–15 (дівчата); Середній юнацький вік — 16–20 (дівчата), 17–21 (юнаки); Пізня юність — 20–25 років” [2, 368–369].

Враховуючи дану періодизацію, ми провели дослідження вікового складу студентських контингентів у окремих вищих аграрних навчальних закладах III–IV рівнів акредитації на основі форми 2–3 НК. Аналіз дослідження дає можливість зробити такі висновки: по–перше, у аграрних навчальних закладах III–IV рівнів акредитації денної форми навчання основу студентського контингенту складають студенти вікової категорії середній юнацький вік (у 2002/2003 навчальному році відсоток даної групи студентів відносно загальної чисельності становив: у Національному аграрному університеті (м.Київ) — 60,8 %; Харківському національному аграрному університеті ім. В.Докучаєва — 75,7%; Одеському державному аграрному університеті — 62,5%; студенти, які належать до вікових груп “пізня юність”, відповідно: 38%; 23,6%; 32,8%, “ранній юнацький вік”: 0%; 0,27%; 4,4%, “молодь”: 0,08%; 0,4%; 0,17%). По–друге, аналіз вікових особливостей студентів у динаміці свідчить про помолодшання студентських контингентів., Порівняно із початком 90–их років XX століття

зросла кількість студентів вікової групи раннього юнацького віку і зменшилась кількість студентів, котрим більше 25 років.

Психологічні особливості юнацького віку зумовлюють важливість даного періоду у формуванні громадянськості. У юнацькому віці відбувається розвиток самосвідомості, “центральний психологічний процес тут — це формування особистісної ідентичності, почуття індивідуальної самовідповідності, наступності і єдності. Юнацький вік за Еріксоном, будується навколо кризи ідентичності, яка складається із серії соціальних та індивідуально-особистісних виборів, ідентифікацій і самовизначення” [3, 91]. Н. Косарева вважає, що період юнацтва не можна назвати синтетичним щодо розвитку громадянства у період складних соціально-економічних умов, але зазначає, що фізіологічні та психологічні особливості юнацького віку сприяють формуванню громадянськості, адже саме в цьому віці “індивідуалізм, егоїзм ще не набули яскравої виразності. Питання громадянського світогляду викликають у них роздуми, переживання, вони активно йдуть на відкритий діалог, дискутують” [4, 42]. І. Бех розглядає ранню юність як “період громадянського становлення людини, її соціального самовизначення. Активного залучення до громадського життя, формування духовних якостей особистості” [5, 102–103].

При формуванні громадянськості у студентів необхідно враховувати їх походження. Як правило, вихідці із сільської місцевості складають основну частину студентів аграрних навчальних закладів. Підтвердженням цього є порівняльний аналіз складу студентських контингентів вищих навчальних закладів різного профілю у окремих регіонах України. Зокрема, у Національному університеті ім. Т.Шевченка (НУ ім. Т.Шевченка), Національному технічному університеті України “КПІ” (КПІ), Національному аграрному університеті (НАУ), Національному університеті “Львівська політехніка”, Львівському державному аграрному університеті (ЛДАУ), Східно-українському національному університеті ім. О.Даля (СНУ ім. О.Даля), Луганському національному аграрному університеті (ЛНАУ), Одеському національному університеті ім. І.Мечнікова (ОНУ ім. І.Мечнікова), Одеському державному аграрному університеті (ОДАУ). Дані подано у таблиці 1.

Таблиця 1.

Частка сільської молоді у складі студентських контингентів окремих вищих навчальних закладів України

Назва навчального закладу	Всього зараховано на перший курс		Кількість сільської молоді при вступі			
	2001/2002	2002/2003	2001/2002	%	2002/2003	%
НУ ім. Т.Шевченка (м.Київ)	3101	3218	447	14,4	383	11,9
КПІ (м.Київ)	6342	6438	472	7,4	508	7,9
НАУ (м.Київ)	1928	1835	1515	78,6	1362	74,2
НУ “Львівська політехніка”	3968	4592	923	23,3	740	16,1
ЛДАУ (м.Львів)	1650	1902	1198	72,6	1199	63
СНУ ім. О.Даля	3787	3256	60	1,6	249	7,6
ЛНАУ (м.Луганськ)	1226	1403	944	77	1041	74,2
ОНУ ім. І.Мечнікова	2806	2574	372	13,2	332	12,9
ОДАУ (м.Одеса)	621	657	498	80,2	584	88,9

При формуванні громадянських якостей у студентів, які є вихідцями із сільської місцевості, необхідно врахувати їх особливості: по-перше, легко піддаються впливам, як позитивним, так і негативним, тому залучення їх до суспільно-корисної діяльності, участі у роботі клубів за інтересами, у різноманітних виховних заходах, створення позитивного клімату у студентських гуртожитках, рання профілактика асоціальних явищ, сприятимуть формуванню свідомого громадянина України; по-друге, у зв’язку із збереженням та дотриманням українських обрядів і традицій в основному у сільській місцевості вони відносяться до них із більшою пошаною; по-третє, залучення до фізичної праці з дитячих років та допомога батькам по господарству сприяють формуванню у них працелюбності, господарності та взаємодопомоги; по-четверте, бажання залишитися працювати у місті, де знаходиться навчальний заклад, обумовлюють їх наполегливість і старанність до навчання; по-п’яте,

байдуже ставлення до здобуття фаху найчастіше обумовлюється низькою заробітною платою працівникам сільського господарства. Так, за даними державного комітету статистики України середньомісячна номінальна заробітна плата у працівників сільського господарства найнижча порівняно з представниками інших галузей економіки. Після закінчення навчальних закладів залишитись у рідному селі виявляє бажання лише кожен десятий випускник; по-шосте, обмеженість доступу до інформації, культурної спадщини, новітніх технологій, висококваліфікованих працівників освітньої сфери порівняно із вихідцями з міст зумовлюють довший процес адаптації у перший рік навчання, який є визначальним у формуванні громадянської позиції, формуванні ціннісних орієнтацій; по-сьоме, студенти, які є вихідцями із сільської місцевості, частіше розмовляють і навчаються українською мовою. Про що свідчать дані таблиці 2 (розрахунки зроблено автором на основі даних державного комітету статистики України та звітів вищих навчальних закладів України за формою 2–3 НК).

Таблиця 2.

*Навчання українською мовою студентів денної форми окремих вищих навчальних закладів України III–IV рівнів акредитації*

Регіон та назва навчального закладу	2000/2001		2001/2002		2002/2003	
	осіб*	%	осіб*	%	осіб*	%
Україна	–	73	–	76	–	78
м.Київ	–	94	–	97	–	97
КП	–	–	28771/25894	90	30049/26143	87
НАУ	–	–	8728/8728	100	9111/9111	100
Одеська область	–	66	–	67	–	72
ОНПУ	6578/3771	57	6163/2838	46	6601/3197	48
ОДАУ	2980/2980	100	2815/2815	100	2852/2852	100
Харківська область	–	66	–	69	–	77
НУ ім.Н.Каразіна	7251/818	11	7199/831	12	7316/832	11
НАУ ім. В. Докучаєва	2887/2404	83	3036/2732	90	3300/3244	98
Луганська область	–	26	–	49	–	34
СНУ ім.В.Даля	12652/615	5	13876/1594	11	13880/1096	8
ЛНАУ	4012/4012	100	4658/4658	100	5220/5220	100

\*відношення загальної чисельності студентів до кількості тих, які навчаються українською мовою.

Врахування особливостей складу студентських контингентів у вищих навчальних закладах України за ознакою статі є важливим при формуванні громадянськості, оскільки саме жінка є оберегом сім'ї та виконує важливу функцію виховання дітей. На думку П.Щербаня, найважливіше значення у формуванні національної психіки та моралі має така особливість української родини, як “становище в ній жінки, зокрема жінки–матері. Це пояснюється матриархальним характером української родини, де практично вся ефективна влада належить матері, яка до того ж повністю забезпечує виховання дітей” [6, 54]. Крім того, педагог переконаний, що громадянином, особистістю, людиною дитину виховує мати. Важливу роль жінки у вихованні дітей засвідчує народна мудрість: “Що мати навчить, то й батько не перевчить”, “Хто маму має, той горя не знає”, “У кого ненька, в того голівка гладенька” [7, 134].

Динамічність студентських контингентів у якісному та кількісному відношенні теж має вплив на процес громадянського виховання. Зміни у суспільно–політичному, економічному житті суспільства впливають на громадянську позицію населення України, а особливо молодь. Якщо, наприклад, ще 5 років тому абітурієнти та студенти відзначались одними характеристиками державного самоусвідомлення, відношенням до держави та її окремих інститутів, ціннісними орієнтаціями, то сьогодні вони інші. Тому при організації системи громадянського виховання у вищому навчальному закладі необхідно враховувати динамічність якісного складу студентських контингентів. Збільшення кількості студентів, що навчаються у вищих навчальних закладах, позитивно впливає на формування громадянськості молодих людей з цієї точки зору, що при належно організованій системі громадянського виховання

більша їх кількість буде залучена до цього процесу, а відповідно збільшиться частка молодих свідомих громадян в українському суспільстві.

Така властивість студентів, як здатність до міграційних процесів, зумовлює необхідність її врахування при особистісно-зорієнтованому підході у громадянському вихованні, при формуванні окремих громадянських якостей у студентській молоді, при плануванні програми громадянського виховання. Міністерством освіти і науки України досліджено, що 72,9% громадян вступають на денну форму до вищих навчальних закладів III–IV рівнів акредитації територіальної громади, де вони проживають. Проте значна частина громадян (27,1%) мігрує в інші територіальні громади для здобуття вищої освіти [8, 6]. Наведену особливість необхідно враховувати, оскільки ставлення населення до української державності відрізняється у різних регіонах.

Як відомо основними видами діяльності студентів є навчання, виробнича діяльність під час практики, науково-дослідна робота, художня самодіяльність, заняття фізичною культурою та спортом, участь у діяльності громадських та політичних організацій і партій, лоботельські захоплення за інтересами, комерція тощо. Проте професійно-пізнавальна діяльність виступає провідною для молоді, що навчається у вищих закладах освіти. Якщо мотивом молоді людини при виборі майбутньої професії є власні здібності і прагнення до самореалізації у обраній сфері, то це є важливою передумовою наполегливої та успішної навчально-виробничої діяльності студента та формування у нього професійної компетентності.

Одним із видів діяльності людини є спілкування. Воно виступає як методом формування громадянськості студентів, так і вираженням громадянської освіченості, громадянської позиції та громадянської активності студентів. У молоді, яка навчається у вищих навчальних закладах, є більші можливості для спілкування, ніж у представників інших груп населення. Це пов'язано, насамперед, із особливостями навчальної діяльності та постійного перебування у великому колективі (група, професорсько-викладацький склад, гуртожиток). Окрім цього, спілкування у студентів відрізняється його різноманітністю.

Однією із важливих характеристик молоді і студентства зокрема є віра у краще майбутнє. Ця особливість зумовлює формування у більшості студентської молоді громадянського оптимізму, віри у те, що вони зможуть самореалізуватися в Україні після закінчення навчання. Проте рівень громадянського оптимізму значною мірою залежить від економічної та політичної ситуації в країні, від віку та рівня освіченості людини. Дослідження державного оптимізму у студентів Національного аграрного університету, проведене нами у лютому 2005 року, засвідчило його високий рівень. Так, 84% респондентів упевнені, що процес розбудови Української держави відбувається з певними труднощами, але поступово досягаються позитивні результати; 16% — вважають, що у розбудові прогрес не спостерігається. Цікавими є відповіді студентів на запитання „Чи погоджуєтесь Ви із твердженням, що Україна в майбутньому — це високорозвинута країна світу?": так — 44%; не впевнений, але сподіваюся — 54%; ні — 2%.

Значна частина студентів Національного аграрного університету вірить у своє майбутнє в Україні (див. рис.1)

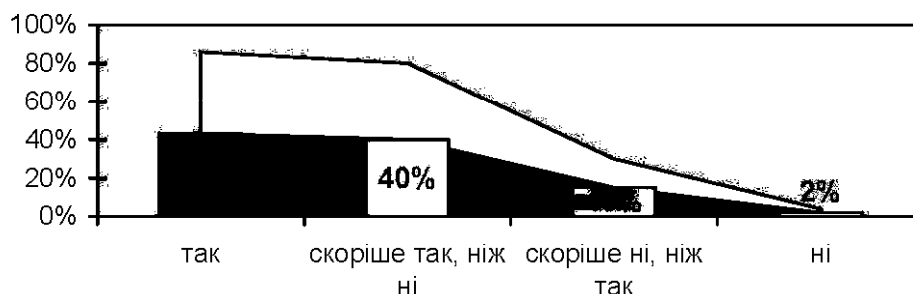


Рис.1. Відповіді респондентів на запитання „Чи вірите Ви, що, здобувши вищу освіту, зможете реалізувати свої можливості в Україні?”



Оскільки для студентської молоді основною є професійно–пізнавальна діяльність, то ця соціальна група є найбільш освіченою серед молоді. Враховуючи сучасні тенденції до збільшення інформації та доступу до неї студентської молоді через глобальну інформаційну мережу “Internet” та інші засоби, студенти в окремих проблемах, в тому числі і професійних, є більш інформованими за інші верстви населення. Отже, без сумніву молоді люди, які навчаються у вищих навчальних закладах, є майбутньою елітою, інтелектуальним потенціалом суспільства. Проте “інтелект без духовності, без гуманістичного стержня може бути соціально небезпечним” [9, 13]. Тому основним завданням вищої школи повинно стати формування не тільки високопрофесійного фахівця, але насамперед високоморальної особистості, громадянина–патріота України.

Традиційно студентство вважалось однією з найбільш освічених груп населення, активною соціокультурною силою. Специфіка способу життя студентів зумовлює їх лідируюче становище в оволодінні та користуванні предметами культури порівняно з іншими соціальними групами. Студенти виділяються любителськими заняттями в сфері мистецтва, більше від інших груп молоді прослуховують і переглядають фоно– та відеозаписи, займаються спортом, приділяють більше часу громадській роботі. Свою діяльність у клубах за інтересами, які діють у НАУ, підтвердили 31% студентів з числа опитаних. Зокрема: фотоклуб — 2%; туристичний клуб “Барс” — 2%; клуб знавців — 5%; спортивний клуб — 17%; скологічний клуб — 3%; клуб “Театрал” — 2%.



Рис. 2. Проведення студентами вільного часу

Оскільки громадянськість є базовою духовно–моральною якістю, в основі якої лежать ціннісні орієнтації особистості, то вивчення їх сформованості у студентському середовищі є необхідним у контексті нашого дослідження. Педагоги відзначають, що у структурі ціннісних орієнтацій студентської молоді за останнє десятиріччя відбулися значні зміни. Вони проявляються у зростанні ролі матеріальних, особистих цінностей, які витіснили духовні ціннісні орієнтації. Проблеми матеріального забезпечення, фізичного виживання відкидають на другий план духовні потреби і запити молоді. Пріоритети віддаються в такому порядку: здоров’я, повноцінна сім’я, матеріальний добробут, багатство, друзі, любов. На другому місці — духовні, політичні, громадянські цінності. Більшість опитаних студентів визначили особисту пріоритетність запропонованих груп цінностей у порядку зменшення:

- 1) добробут, сімейне благополуччя, підприємливість, почуття гумору;
- 2) патріотизм, національна гідність, турбота про рідну мову;
- 3) свобода, рівність перед Законом, толерантність, самовідповідальність;
- 4) гуманність, чесність, милосердя, мудрість, краса, добро.

Політична активність студентської молоді в Україні має свої особливості і характеризується нерівномірністю. Якщо в кінці 80–х — на початку 90–х активність була високою, багато студентів брали участь у політичних акціях, пізніше політична активність молоді стала знижуватися, власне, до часу президентських виборів 2004 року. Дослідження засвідчило, що студенти НАУ мають достатній рівень сформованості політичної культури. Так, 86% опитаних студентів відповіли, що вони цікавляться політичною ситуацією в Україні; 14% —

рідко цікавляться або ж не цікавляться політичним життям країни. 5% студентів відповіли, що беруть участь у діяльності політичних партій, відповідно 95% — ні. Проте, як свідчать спостереження, студенти Національного аграрного університету завжди беруть активну участь у важливих, доленосних для України політичних подіях. Так, значна частина свідомого студентства навчального закладу у грудневі дні 2004 року проявила свою громадянську позицію на Майдані Незалежності у м. Києві.

Отже, студентство як специфічна соціально–професійна група населення має свої характерні особливості, які необхідно враховувати при формуванні у них громадянськості. Серед загальних особливостей, притаманних усім студентам, ми виділили і розглянули такі їх групи, як: соціально–демографічні, психологічні, культурологічні, політичні. Проте вони є узагальненими, і у студентів різних регіонів України, різних навчальних закладів, напрямів підготовки, окремих особистостей мають індивідуальні характеристики. Тому важливо перед цілеспрямованим формуванням громадянськості провести діагностику сформованих у студентів громадянських якостей.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української держави: Проект // Освіта України. — 2000. — 9 серпня. — С. 6–7.
2. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: Підручник. — К.: Либідь, 1998. — 560 с.
3. Кон І.С. Психологія ранньої юності: Кн. для учителя. — М.: Просвещение, 1989. — 255 с.
4. Косарева Н.І. Особливості громадянського виховання студентської молоді // Громадянське виховання студентської молоді в умовах трансформації суспільства. Збірник наукових статей за матеріалами Всеукраїнського науково–практичного семінару м. Черкаси, 19–21 травня 1998 року. — Черкаси, 1998. — С.36–42.
5. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. — Кн.1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико–технологічні засади: Наук. Видання. — К.: Либідь, 2003. — 280 с.
6. Щербань П. Національнє виховання в сім'ї. — К.: Борівітер, 2000. — 260 с.
7. Стельмахович М.Г. Народна педагогіка. — К.: Радянська школа, 1985. — 312 с.
8. Вища освіта і наука України. Інформаційно–аналітичні матеріали до засідання підсумкової колегії Міністерства освіти і науки України. Підвищення ефективності вищої освіти і науки як дієвого чинника суспільного розвитку та інтеграції в європейське співтовариство (27 лютого 2004 року м. Одеса). — К.: Київ. нац. торг.–екон. ун–т, 2004. — 64 с.
9. Астахова В.И. О социальной роли и ответственности интеллигенции в трансформирующемся обществе // Вчені записки Харківського гуманітарного інституту “Народна українська академія”. Громадянськість інтелігенції: шляхи формування у кризовому суспільстві / М–во освіти і науки України; Нар. укр. акад.; Ред. колегія: В.І.Астахова та ін. — Х., 2001. — С. 5–13.

# ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Алла СТЕПАНЮК

## СУЧАСНЕ БАЧЕННЯ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ БІОЛОГІЇ

Як відомо, провідним чинником розв'язання складних завдань освіти і національного виховання є особистість вчителя–предметника. Сучасні умови суспільного розвитку України потребують переходу вищої школи на нову концепцію підготовки майбутніх спеціалістів, удосконалення її якості, підвищення рівня професіоналізму, компетентності, інтелектуальної культури вчителя. Окреслені Національною доктриною розвитку освіти України у XXI столітті завдання передбачають спрямування вищої освіти на забезпечення фундаментальної наукової, загальнокультурної і практичної підготовки фахівців. Разом з тим, зміни в методології пізнання загалом та в методології біологічної освіти, зокрема, також вимагають відповідних переорієнтацій у методичній підготовці педагогічних кадрів. Для реалізації цих завдань необхідно визначитись перш за все у вирішенні трьох ключових проблем методичної підготовки вчителів: “Навіщо пізнавати”, “Що пізнавати”, “Як пізнавати”. Розробка конкретних шляхів реалізації цих проблем і є *метою статті*.

Розглянемо перші дві проблеми більш детально. В сучасній методології пізнання змінилися акценти з того “як пізнавати” (технологічний аспект), на те “навіщо пізнавати” (моральний аспект). Все більше науковців схиляється до думки, що розв'язання першої проблеми потрібно здійснювати під егідою “Пізнання заради виживання на планеті Земля”. Так, за ініціативою Всесвітнього центру виживання і проблем XXI ст. ООН протягом багатьох років активно розробляє програму “глобальної освіти” з космічним баченням життя, на базі нової парадигми освіти: від диференційованих знань — до їх синтезу, від редуціоналізму — до холізму. Це підтверджує необхідність орієнтації всіх освітніх систем на формування космічного світогляду нових поколінь, здатних взяти на себе відповідальність за майбутнє планети.

У наш час все більше науковців починає розуміти, що для того, щоб відновити порушений баланс між суспільством і природою, необхідно змінити спосіб життя людини, включивши в практику її життєдіяльності екологічні імперативи. Складність ситуації полягає в тому, що ці імперативи діють лише в суспільстві, якому притаманний відповідний світогляд і екологічна свідомість. Формування світогляду, який дозволив би конструювати стосунки з іншими жителями планети Земля на основі сучасного розуміння природи є надзвичайно актуальним завданням, без вирішення якого будь-який підхід до реалізації проблем стабільного розвитку суспільства не буде цілісним з позиції педагогічної науки. Саме тому нині чинна програма з біології орієнтує на те, що функції шкільного курсу “Біологія” в системі освіти визначаються, насамперед, специфікою предмета, в основі якого лежить наука про природу. Людина — частина природи. Її існування можливе за умови встановлення гармонійних стосунків з довкіллям і дбайливого ставлення до нього.

Як відомо, сучасна наука не може розглядатись відірвано від соціокультурного фону, на якому вона розвивається. Останнім часом на перший план виходить культуротворча складова змісту освіти, згідно якої при доборі знань необхідно виходити з їх значення в формуванні загальної культури підростаючого покоління, виховання творчої особистості, яка усвідомлює свою відповідальність перед суспільством. В якості головної мети освіти стає нова парадигма, в якій освіта розглядається як невід'ємна частина культури. Формування особистості здійснюється шляхом введення молоді в світ культурного досвіду, створеного в ході історичного розвитку людства, включаючи і його нинішній етап.

Основною особливістю сучасної біологічної освіти є взаємодоповнення взаємодії в ній двох основних традицій: соціокультурної і природничої. Перша знаменує собою суб'єктивне, ціннісно-нормативне начало, а друга—об'єктивне, закономірно-раціональне. Розглянемо ці традиції більш детально.

Більшість культурних традицій базуються на методології антропоцентризму, яка визнає моральні обов'язки лише перед людьми, протиставляючи себе світові природи. Тому антропоцентризм не узгоджується з фундаментальними принципами сучасної етики. В даний час сформувалося усвідомлення того, що людина — це частина природи, яка розвивається одночасно зі всім живим на Землі. Тому, лише стратегія поведінки на основі положень концепції біоцентризму, яка вважає, що не один вид і не декілька видів, а все живе на Землі має право на існування, і що саме вся біота, а не лише людина, повинна стати центром уваги, дозволить сформувати основи поведінки людини в біосфері, адекватної вимогам сьогодення.

Концепція біоцентризму узгоджується з сучасним баченням природничо-наукової картини світу, згідно з яким природа розглядається як система взаємопов'язаних підсистем різного рівня складності, між якими існує субординаційний, ієрархічний зв'язок. Модель нової саморегулюючої “творчої” картини світу охоплює і всі соціальні сфери життя, оскільки поняття “природа” поєднує всебічний взаємозв'язок всіх матеріальних, енергетичних та інформаційних феноменів, включаючи суб'єктивно-об'єктивні відносини. В вузькому тлумаченні слова під природою розуміють її творчо-організуючу силу, тобто динамічний аспект.

На даний час правомірно виділяють три основні різновидності світорозуміння: матеріалістично-детерміністське, трансцендентальне та синергетичне. На нашу думку світогляд, який базується на синергетичному підході до розуміння дійсності має неабиякі можливості для розкриття сутності організмів як складних інформаційно-біоенергетичних систем, що дає змогу усвідомити відчуття спорідненості з природою, переконатись, що людина не стоїть над нею, а розчинена в природі, так само як і остання розчинена в людині. Саме розкриття енергетичної та інформаційної сутності реакції-відповіді будь-якого організму на подразнення дозволяє конструювати зміст освіти з врахуванням положень біоцентризму.

Тому ми пропонуємо в межах культуротворчої тенденції біологічної освіти діяльнісно-ціннісно-орієнтовану модель природничо-наукової освіти, яка базується на основних законах об'єктивної реальності. Згідно неї людина повинна проїнятися системним мисленням (що поєднує екологічне та біосферне мислення), перейти до рівноправного співробітництва з природою, усвідомити, що не має права піднімати руку на те, що нею не створено, що вона переексплуатує природу, в якій людина запрограмована в основному лише як біологічний вид, без його все зростаючих соціальних потреб. Тому, при вирішенні проблем теоретичного пізнання та практики насамперед необхідно ставити запитання: що це дасть для збереження та примноження життя, для продовження існування (а може і розширення) біосфери? При негативній відповіді будь-яка дія повинна негайно зупинитися і всі зусилля спрямовуватись на пошуки можливих альтернатив. Необхідно формувати знання нового типу, що є синтезом істини та цінностей, те знання, що не дасть розірватися зв'язку, який поки що ще поєднує людство з джерелом його існування — природою. Стратегія поведінки людини в біосфері повинна полягати в гармонійному співіснуванні людини з природою на основі усвідомлення її законів та корегування своєї діяльності згідно до них.

Навчити молодь жити згідно з загальними законами природи, враховувати їх у своїй щоденній діяльності ми можемо лише сформувавши глибокі переконання щодо цілісності та системності природи. Необхідно усвідомити себе невід'ємною частиною біосфери, маленьким гвинтиком цього великого і могутнього механізму, який може працювати лише злагоджено з цілим механізмом. В іншому разі він сам піддається руйнації (це в кращому випадку), або, якщо це стосується сукупної діяльності людства як виду організмів, може вивести з ладу весь механізм (глибока екологічна катастрофа). Саме тому, на нашу думку, в Пояснювальній записці до програми з біології для загальноосвітніх навчальних закладів 6–11-ті класи звертається увага на те, що необхідно формувати в учнів цілісне уявлення про сучасну природничо-наукову картину світу, роль і місце людини в доквіллі, її моральну відповідальність за збереження природи та цивілізації в цілому. Проте конкретний механізм реалізації цього завдання ні в доробках науковців, ні в практиці роботи вищих педагогічних закладів освіти і загальноосвітніх шкіл ще не отримав достатнього відображення.

Аналіз вузівських навчальних програм, методичної літератури засвідчив, що існує суперечність між змістом біологічної, методичної підготовки вчителя та завданнями, які йому необхідно вирішувати в процесі практичної діяльності. Так, програмами з педагогіки та методики викладання біології не передбачено вивчення тем, спеціальною метою яких була б підготовка студентів до формування в школярів цілісних знань про живу природу. Відсутній також спеціальний курс, метою якого є узагальнення системи знань студентів з окремих основ наук в цілісну картину живої природи.

Для усунення зазначеної невідповідності та вдосконалення змісту підготовки майбутнього вчителя біології нами розроблено спецкурс “Формування в школярів цілісних знань про живу природу”, який розрахований на 40 год. (20 год. — лекційний курс, 20 год. — практичний курс). При розробці його змісту ми виходили з тлумачення, що при засвоєнні учнями цілісних знань про живу природу виділяється два аспекти:

1. Формування знань про цілісність живої природи за допомогою змісту навчального матеріалу з основ наук. При цьому в основу конструювання цього змісту доцільно покласти фундаментальні властивості життя: цілісність, системність, різноманітність.

2. Спеціальне цілеспрямоване формування цілісних знань у школярів про живу природу, інформація про які вже зафіксована наукою у вигляді різних видів знань (фактів, понять, законів, теорій тощо).

Зважаючи на це, вивчення спецкурсу передбачає вирішення двох завдань: систематизація знань студентів на рівні цілісної картини живої природи; підготовка студентів до спеціальної діяльності з формування в школярів цілісних знань про живу природу на методологічних засадах: інтеграції і гуманітаризації змісту освіти; теорії біоцентризму; основних положень синергетики і системології; психоемоційної емпатії.

Аналіз вузівських програм та підручників з предметів природничо-наукового циклу показав, що закладених в них знань недостатньо для формування цілісного уявлення як про живу природу загалом, так і про окремі рівні її організації: клітинно-організмовий; популяційно-видовий; біогеоценологічно-біосферний. Тому умовою розв'язання першого завдання ми вважаємо ознайомлення студентів з основами загальної теорії життя (ЗТЖ), глибинної екології, що сприятиме фундаменталізації знань студентів з великої сукупності наук про життя на основу основних світоглядних ідей світобудови. Вивчення основ ЗТЖ та глибинної екології дозволить подолати суперечність між відображенням в змісті освіти описового та теоретичного періодів розвитку науки, поєднати історичний підхід до побудови змісту освіти з сучасним станом розвитку біологічної науки.

Проведений теоретичний аналіз проблеми показав, що при конструюванні змісту інформації для студентів, метою включення якої до навчального процесу є формування цілісних знань про живу природу та озброєння майбутніх вчителів вміннями узагальнювати знання школярів на рівні біологічної картини світу, доцільно виходити із наступних факторів:

1. Методологічного тлумачення цілісності, системності живої природи та ієрархічного принципу її побудови.
2. Цілісної моделі діяльності вчителя.
3. Соціального замовлення школі.
4. Дидактичної моделі навчального предмету “Біологія”.
5. Затруднень, які відчувають студенти-практиканти та молоді вчителі.

Аналіз зазначених факторів дозволив прийти нам до висновку, що для реалізації поставлених завдань до змісту біологічної та методичної підготовки вчителів доцільно включити розгляд таких питань: співвідношення категорій “системність” та “цілісність”; цілісність живої природи та ієрархічний принцип її побудови; особливості біологічної форми існування матерії; системність мислення; проблема диференціації та інтеграції в сучасній науці; система методів вивчення живої природи; основні новітні теорії біологічної науки.

Для реалізації завдання щодо підготовки студентів до спеціальної цілеспрямованої діяльності з формування цілісних знань школярів про живу природу необхідно: 1) висвітлювати в змісті методики викладання біології методику формування системного мислення в школярів; 2) формувати в студентів вміння узагальнювати знання учнів про форми організації життя різних його рівнів на основі структури системного пізнання та перетворення світу

(узагальнення по горизонталі) та на основі основних світоглядних ідей, загальних законів розвитку природи, фундаментальних властивостей життя, загальнобіологічних понять (узагальнення по вертикалі); 3) ознайомлювати з методикою озброєння школярів методологічними знаннями (відомостями про знання та методи наукового пізнання); 4) розвивати вміння формувати суб'єкт–суб'єктне ставлення людини до всього живого.

Поєднання інформаційно–біоенергетичного підходу до розгляду живих організмів з концепцією біоцентризму дозволяє включити об'єкти живої природи на суб'єктному рівні до людського життя, показати, що всі живі організми (як рослинні, так і тваринні) реагують на наші дії. При цьому реакція–відповідь може бути як позитивною, так і негативною. На жаль, останнім часом домінує остання. Разом з тим, виходячи із концепції життя та системного принципу організації природи, субординаційного зв'язку між системами різних рівнів, очевидно є те, що нагромадження негативної енергії може привести до руйнації системи вищого порядку, в межах якої ці зміни відбуваються — біосфери. Тому, доцільно переорієнтувати світоглядні орієнтири сучасної молоді в плані формування стратегії поведінки в біосфері, які б дозволили їй гармонійно співіснувати з природою. При цьому освітню діяльність доцільно зосередити на:

- усвідомленні цілісності живої природи та ієрархічного принципу її побудови;
- утвердженні сформованого ставлення до Землі, Природи, біосфери як до живого організму;
- внутрішньому сприйнятті концепції біоцентризму, яка визнає рівноцінне право на існування будь–якого виду, що заселяє нашу планету;
- формуванні почуття відповідальності за свої вчинки перед сучасним та майбутніми поколіннями людей. Від того, що ми робимо і чого ми на робимо сьогодні — залежить чи буде в наступного покоління майбутнє. За основу нашої поведінки необхідно взяти правило жити на умовах, які визначає нам природа;
- усвідомленні того, що людина не має права піднімати руку на те, що нею не створене, що вода, чисте повітря, родючий ґрунт — все це природа, можливості якої не безмежні.

Для цього потрібно на методологічних засадах інтеграції та гуманітаризації змісту освіти, теорії біоцентризму, основних положень синергетики та системології, психоемоційної емпатії розробити новітні технології формування в світогляді молоді домінанти на екологізоване сприйняття довкілля. Відповідна діяльність здійснюється у наш час у Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка. Проведення попередньої апробації спецкурсу та фрагментарного включення відібраної інформації до методики викладання біології засвідчило про доцільність його включення до навчального плану підготовки вчителя біології.

Разом з цим, сучасні пріоритети і цінності освіти зумовлюють перегляд установлених підходів до формування її змісту, суттєво впливають на його склад і структуру. Йдеться, зокрема, про утвердження учня, студента як вищої цінності і мети освітнього процесу. Тому існує потреба переходу вищої школи на нову концепцію підготовки майбутніх вчителів. З одного боку, вона повинна передбачати формування передусім студента як особистості, вільної в помислах, переконаннях і вчинках, духовно багатой, інтелектуальної, творчої, самостійної і самодіяльної, внутрішньо гармонійно розвиненої, а з іншого боку — його підготовку до реалізації окреслених завдань в шкільній практиці.

Цей стратегічний орієнтир визначає і сутнісні особливості навчально–виховного процесу, який стає нині особистісно орієнтованим у найширшому розумінні цього поняття. Один з аспектів такого навчання — створення умов для реалізації кожним студентом, а відтак і учнем, власної освітньої траєкторії, зумовленої його навчальними можливостями, запитам, інтересами, задатками і здібностями. Крім того, методична підготовка майбутнього вчителя на даний час не в достатній мірі враховує нові педагогічні тенденції, які окреслились за останні роки в загальноосвітній школі. А саме: зміна цілеспрямованості в напрямку гуманізації, культуровідповідності та природодоцільності; посилення особистісної орієнтації змісту та технологій навчання; творча та розвиваюча спрямованість базової освіти; технологізація та комп'ютеризація навчального процесу. Ці процеси ми розглядаємо основними чинниками вдосконалення методичної підготовки майбутнього вчителя біології.

Методичну підготовку майбутнього вчителя ми розглядаємо як взаємозв'язок суб'єкта освітньої діяльності (студента) з освітнім середовищем. Під освітнім середовищем розуміємо природне чи штучно створене соціокультурне середовище студента, що включає різні види засобів і змісту освіти, які здатні забезпечувати активну продуктивну діяльність майбутніх педагогів. При цьому, ми базуємось на концепції І.Сеченова (1861 р.) про невіддільність живого організму від середовища свого існування. Тому формування освітнього середовища є одним із аспектів дослідження колективу викладачів кафедри методики викладання біології Тернопільського державного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Розроблена колективом авторів (А. Степанюк, Н. Міщук, Л. Барна, Г. Жирська) робоча програма навчального курсу “Шкільний курс біології та методика його викладання” за головну мету визначає формування позитивної мотивації студентів на пізнавальну взаємодію зі школярами в процесі вивчення біології на основі суб'єкт–суб'єктних відносин. Вона орієнтована на формування творчої особистості майбутнього вчителя з врахуванням альтернативних підходів до шкільної біологічної освіти, зумовлених становленням в Україні системи загальноосвітніх навчальних закладів різних типів.

Зміст навчальної дисципліни при такому підході не передається студентам безпосередньо, а нагромаджується ними в ході навчальної діяльності: при вивченні освітніх об'єктів, колективної комунікації, зіставлення отриманих результатів з культурно–історичними аналогами тощо. Зміст освіти студента трактується як засіб його власного самовиявлення. В основу вивчення методики біології покладена ідея продуктивного засвоєння методичних питань, коли студенти самовизначаються стосовно різних підходів до освіти людини і здійснюють власну продуктивну методичну діяльність. У процесі навчання студенту потрібно не просто знайомитись з сучасними досягненнями методики, а засвоювати їх у власній діяльності — проводити дискусії, пропонувати шляхи вирішення методичних проблем, моделювати навчальні ситуації, розробляти та проводити нетрадиційні форми навчальних занять.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бондар С. Компетентність особистості — інтегрований компонент навчальних досягнень учнів // Біологія і хімія в школі. — 2003. — №2. — С. 8–9.
2. Гершунский Б.С. Философия образования. — М.: Московский психолого–социальный институт, Флинта, 1998. — 432 с.
3. Єрмаков І.Г. Педагогіка життєтворчості: орієнтири для ХХІ століття: Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: Наук.–метод. зб. — К.: Контекст, 2000. — С. 18–19.
4. Овчарук О. Компетентність як ключ до оновлення змісту освіти // Стратегія реформування освіти в Україні. — К.: “К.І.С.”, 2003. — С. 13–41.
5. Родигіна І. Діяльнісний підхід до формування базових компетентностей учнів // Біологія і хімія в школі. — 2005. — №1. — С. 34–36.
6. Степанюк А.В. Методологічні основи формування цілісних знань школярів про живу природу. — Тернопіль: Навчальна книга — Богдан, 1998. — 164 с.
7. Чернишова Р., Андрюханова В. Мета сучасної школи — компетентність // Директор школи. — 2001. № 8. С. 91–96.

Ян КОСТІН

#### МОДЕЛЬ ДИСТАЦІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ–ДОСЛІДНИКА ДО ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПРОГРАМОВО–МЕТОДИЧНИХ ЗАСОБІВ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

На сьогодні в Україні діє малоефективна система післядипломної освіти. Річ у тім, що основу її діяльності становлять *стаціонарні* форми підвищення кваліфікації (24, 18 або 10 днів) та фахової підготовки (два–три роки), які організуються на базі відповідних галузевих та обласних інститутів. Держава витрачає значні кошти на підвищення професійного рівня фахівців різного профілю, але реальна віддача такої масштабної роботи незначна, зважаючи на суто трансляційно–інформативну модель навчання, репродуктивні форми і методи навчальної роботи, споглядальне оцінювання ефективності такої системи підвищення кваліфікації та перепідготовки.

Водночас у досвіді розвинених країн світу (Японія, Канада, Німеччина та ін.), по-перше, має місце вдале поєднання стаціонарних і дистанційно-заочних форм підготовки чи перепідготовки спеціалістів; по-друге, впроваджена модульна технологія навчання дорослих, котра істотно раціоналізує перебіг освітнього процесу завдяки взаємодоповненню інформаційно-контролюючих та консультативно-координувальних функцій наставника, теоретико-методологічної і науково-проектної складових перепідготовки, колективних та індивідуальних методів роботи слухачів, педагогічного керівництва їхньою освітньою діяльністю і самоуправління ними власним соціокультурним зростанням [1; 4; 6; 8; 10; 17]. Звідси очевидно, що для України проблема створення та апробації ментально зорієнтованої системи дистанційної підготовки учителів-дослідників є однією з найбільш актуальних.

*Мета статті* полягає в тому, щоб здійснити змістовно-теоретичне обґрунтування експериментальної моделі дистанційної підготовки вчителя-дослідника до професійного використання інноваційних програмово-методичних засобів у навчальному процесі (граф-схем навчальних курсів, вітакультурних матриць розділів і тем, наукових проектів навчальних модулів, освітніх сценаріїв, модульно-розвивальних підручників, освітніх програм самореалізації особистості учня).

Критичний огляд літератури з окресленої проблематики засвідчив певну бідність у наборі моделей підготовки вчителя як професійного дослідника. Перш за все мовиться про вдосконалення змісту, форм і методів усталеної системи підвищення кваліфікації та про поліпшення ефективності наявної практики педагогічної перепідготовки. Зокрема, у цьому контексті К. Вазіна ставить питання про саморозвиток слухачів шляхом створення для них розвивального простору, що функціонує за об'єктивними (культурними) нормами та характеризується повноцінністю за двох умов: а) коли змістові навчання притаманні системність, організованість, дозованість та модульність; б) коли реалізується технологія колективної та індивідуальної мислєдіяльності як наступність чотирьох тактів перебігу проблемної ситуації, що подається у вигляді окремої технограми [1]. На противагу цьому, скажімо, С. Сисоева вивчає новаторськи збагачену систему підготовки вчителя до формування творчої особистості учня [9], хоча зрозуміло, що таку особистість наступника може виплекати лише творчий наставник.

І все ж найбільш оригінальним і науково відрефлексованим є досвід підготовки учителів як психологів-дослідників, набутий учасниками фундаментального соціально-психологічного експерименту, що проводиться у школах України з 1992 року під керівництвом проф. А. Фурмана [11; 12; 15; 16]. Оскільки його предметом є інноваційна система модульно-розвивального навчання, центральною ланкою якої є неперервна розвивальна взаємодія та її психолого-педагогічний зміст, то започаткування споріднених дослідницьких програм (наприклад, "Школа віри", "Школа розуміння", "Школа здібностей", "Школа самоствердження" та ін.) і подальша можливість їх успішного виконання залежить від ґрунтовності профпідготовки учителів, здатних виконувати функції як психолога, так і дослідника [2; 3; 5; 7; 10; 13; 14]. Тому перед нами постало завдання вивчити, концептуально узагальнити та реінтерпретувати цей досвід освітнього новаторства.

Крім того, на нашу думку, особливо повчальним є зарубіжний досвід використання різних моделей і форм *дистанційного навчання дорослих*, у тому числі періодичне проведення короткочасних навчальних тренінгів для професійного вдосконалення особистості без відриву від основної роботи, а також проведення авторських шкіл з освітньої майстерності. Те ж саме можна сказати про дистанційні моделі перепідготовки і підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, що досить поширені у системах післядипломної освіти багатьох розвинених країн світу. До їх переваг треба віднести фундаментальність перебудови освітньої діяльності учителів у процесі інноваційно зорієнтованої навчальної практики, економія коштів та енергоресурсів, повне комп'ютерно програмове забезпечення, істотне поліпшення фахової майстерності слухачів, гуманність і толерантність міжсуб'єктних взаємостосунків наставників і наступників.

Критичний аналіз напрацювань з вищевказаної проблематики показав, що авторський проект А. Фурмана підготовки вчителя як психолога-дослідника ставить і за умов його впровадження вирішує такі завдання: 1) навчає його професійно займатися інноваційною освітньою діяльністю; 2) формує спроможність теоретично осмислювати та науково проектувати нові психодидактичні умови і програмово-методичні засоби; 3) уможливорює таку



функціональну грамотність, коли учитель здатний кваліфіковано здійснювати психологічний аналіз як педагогічної взаємодії, так і психодуховного світу учнів; 4) домагається від кожного слухача сформованого вміння кваліфіковано проводити науково-методичну експертизу освітніх технологій і засобів, а також ефективно використовувати новий програмово-методичний інструментарій у навчальному процесі.

Основою аналізованого проекту становить програма дистанційної підготовки педагога-психолога-дослідника, що передбачає оволодіння кожним учасником експерименту як дослідними психодіагностичними методами і психомистецькими техніками ведення модульно-розвивального процесу, так і пошуковими вміннями наукового проектування та використання програмово-методичних засобів нового покоління (граф-схеми і змістові матриці, освітні сценарії і розвивальні підручники тощо). Крім того, обов'язковою умовою її виконання є залучення педагогів до дослідно-експериментальної роботи, результатом якої має бути *зрілий науковий продукт* — авторська методична розробка, інноваційний підручник чи наукова стаття у педагогічному журналі.

Структурно досліджувана програма дистанційної підготовки вчителя-дослідника складається із двох частин (табл. 1) — *академічного курсу* (750 годин) і *практичного* (750 годин). Перший дещо випереджає другий, окреслюючи на кожний місяць науковий зміст та обсяг конкретної дослідно-експериментальної діяльності виконавців довготривалого наукового проекту — керівників і вчителів шкіл, управлінців і викладачів окремого навчального підрозділу ВНЗ. Загальний термін виконання програми становить здебільшого від двох до чотирьох років, залежить від економічної, професійної, управлінської та морально-психологічної готовності конкретних виконавців програми новаторських змін і перетворень.

Таблиця 1.

*Основні форми-різновиди академічної і практичної підготовки педагога-психолога-дослідника у системі фундаментального соціально-психологічного експерименту з модульно-розвивального навчання (за А. Фурманом)*

Програма дистанційної підготовки педагога-психолога-дослідника (1500 годин)		
Академічний курс — 750 годин: Вид навчальної роботи, кількість годин	№ п/п	Практичний курс — 750 годин: Вид практичної роботи, кількість годин
Навчальні тренінги, які проводять спеціалісти з фундаментального експерименту — 180 годин	1.	Психолого-педагогічні обстеження учнів і батьків, кількісна та якісна обробка результатів — 180 годин
Дослідно-експериментальна робота під керівництвом наукових керівників і консультантів фундаментального експерименту — 150 годин	2.	Просвітницько-наукова робота серед педагогів інших шкіл і батьків, у т. ч. її підготовка, проведення і написання наукових звітів — 100 годин
Групова дослідно-пошукова та інноваційно-методична робота наукових керівників з предметними (фаховими) кафедрами, творчими групами — 240 годин	3.	Групова та індивідуальна інноваційно-наукова робота учителів (викладачів) певного фаху над створенням авторської системи програмово-методичного забезпечення експерименту — 160 годин
Групове та індивідуальне консультування керівниками експерименту його виконавців, учасників і всіх зацікавлених осіб — 140 годин	4.	Самоосвіта виконавців експерименту з теорії, методології і процедури експериментування, включаючи і самовдосконалення особистості вчителя — 150 годин
“Круглі столи” з учителями і викладачами модульних навчально-виховних закладів за участю наукових співробітників Інституту ЕСО — 40 годин	5.	Підготовка виконавцями експерименту наукової продукції (інноваційно-методичні спецвипуски, експериментальні програми, тези виступів, наукові статті, методичні посібники) — 160 годин

З наведеної таблиці зрозуміло, що має місце вдале поєднання навчально-освітньої і практико-новаційної роботи. У такий спосіб академічний курс доповнюється експериментальним і навпаки, що гарантує високий рівень функціональної підготовки учителів-дослідників в аспекті

теоретико–методичного володіння предметом наукового пошуку і діяльнісно–гуманістичної перебудови змісту і стилю соціального життя в навчальному закладі. Разом з тим аналізована модель підготовки забезпечує прогресивний підхід до вибору форм і методів навчання та експериментування вчителя–дослідника. З одного боку, долається змістово–смістова розмежованість між такими організаційними формами навчання дорослих, як лекція, семінарське і практичне заняття, конференція, індивідуальна робота зі слухачами, з іншого — ліквідується невинуватена диференціація практичної діяльності вчителя на ті різновиди, що мають похідне або другорядне значення у фундаментальному експерименті (групова чи індивідуальна психодіагностика, консультування учнів та батьків, профорієнтаційна робота зі старшокласниками, його підготовка до педагогічного консилиуму, оформлення документації та ін.).

Примітно те, що академічний курс читається виключно організаторами фундаментального експерименту, науковими співробітниками Інституту експериментальних систем освіти, а також фахівцями найвищої кваліфікації, які мають науковий ступінь кандидата наук (О. Г'уменюк, В. Комісаров, М. Бригадир, Ю. Мединська та ін.). В окремих випадках навчальні тренінги проводять спеціально підготовлені керівники модульно–розвивальних шкіл і заступники директора з дослідно–експериментальної роботи. Щодо виконання практичного курсу дистанційної програми, то воно цілком покладається на адміністрацію школи, яка організовує, змістовно забезпечує і координує форми та методи інноваційної освітньої діяльності вчителів–дослідників, спираючись на позитивний досвід академічного курсу і на здобутки наукових підрозділів — діагностичного центру, соціально–психологічної служби, науково–методичного відділу, експертної і редакційно–видавничої груп.

Характерною ознакою змісту програми й відповідно моделі підготовки є взаємодоповнення наукових знань з теорії, методології, технології та експериментальної практики модульно–розвивальної системи з використанням новітньої інформації у сфері інноваційної діяльності і наукової творчості, теоретичної, прикладної і практичної психології, сучасної методології, наукового проектування і прогнозування, дидактики середньої і вищої школи. Загальні змістові складові аналізованої програми фіксує табл. 2, значна частка освітнього змісту якої належить синтетичним концептам і мислесхемам, психодіагностичним моделям диференціації навчання, тренінговим технологіям, методологічним семінарам і психотерапевтичним методикам, а також груповій дослідно–пошуковій роботі з предметними кафедрами, творчими групами педагогів. Одне з головних завдань останньої — створення та використання системи інноваційного програмово–методичного забезпечення модульно–розвивального навчання. При цьому в кожному конкретному випадку програма має певні відмінності, які насамперед залежать від наукової програми експерименту та професійної готовності педагогів до безперервної інноваційної діяльності. Так, ще у 1997 році було експериментально доведено [11; 13]: *економічна ефективність дистанційної і стаціонарної (традиційної) форм перепідготовки перебуває у співвідношенні 1 до 3,5*. Це означає, що за два роки професійного навчання у 3,5 разів використано менше коштів порівняно з тим, що реально мало бути витрачено, коли б навчання дослідницькому мистецтву проходило не в експериментальній школі, а в інституті удосконалення вчителів.

Ще однією важливою особливістю інтерпретованої освітньої програми є те, що її виконання передбачає особистісно–сміслове занурення кожного педагога в інноваційний зміст модульно–розвивальної системи і внутрішнє вивільнення його від традиційних педагогічних схем світобачення [7; 12]. Так, спочатку на лекційних заняттях і заліках учителі–дослідники опановують наукову термінологію, теоретичні підходи і моделі, стратегіями і мислесхеми, знайомляться із закономірностями наукового проектування цілісного модульно–розвивального процесу, базовою моделлю функціонування навчального модуля, досвідом поєднання основних сфер змістового модуля (знання, уміння, норми, цінності), принципами та умовами фундаментального експериментування, соціально–культурною стратегією керівництва навчальним процесом та основами теорії інноваційної освітньої діяльності. Водночас на практичних заняттях відпрацьовують суть і специфіку етапів цілісного модульно–розвивального процесу, готують інноваційне програмово–методичне забезпечення нової системи, осмислюють та апробовують психомистецькі освітні технології і техніки безперервної розвивальної взаємодії з навчальною групою. У цьому, на наш погляд, не тільки теоретична

новизна змісту дистанційної програми, а й її очевидне практичне значення для освітян України: вона пропонує інноваційні форми і види якісної видозміни їхньої професійної діяльності на засадах ментальності, духовності, розвитковості і модульності, що зумовлює сутнісну вітакультурну переорієнтацію освітньої системи у напрямку її високих інноваційності, технологічності, паритетності.

Таблиця 2.

Загальні проблемно–модульні складові авторської програми дистанційної підготовки педагога–психолога–дослідника (за А. Фурманом)

Частина і проблемні блоки	Всього годин	Колективні навчальні тренінги, які проводить керівник експерименту	Спільна дослідно–експериментальна робота наукових керівників і виконавців експерименту	Групова дослідно–пошукова та інноваційна робота з творчими групами (кафедрами)	Групові та індивідуальні консультації наукового керівника учасників і виконавців експерименту	Проблемні “круті столи”
<b>Частина перша</b> Соціально–культурна парадигма розвитку національної освіти. Категорії вітакультурної методології	200	30	50	70	40	10
<b>Частина друга</b> Фундаментальний соціально–психологічний експеримент у сфері освіти	400	60	100	100	120	20
<b>Частина третя</b> Модульно–розвивальна експериментальна система	600	80	120	260	110	30
<b>Частина четверта</b> Теорія і практика інноваційної освітньої діяльності	300	30	80	100	80	10
Разом (годин)	1500	200	350	530	350	70

Оскільки діяльність модульно–розвивальної експериментальної школи організовується потижнево, то досягнення педагогічного колективу у фундаментальному експериментуванні фіксуються щомісячно і поквартально кожним виконавцем–дослідником, навчальною кафедрою, іншими підрозділами у спеціальній таблиці під назвою “*Індивідуальна програма самоосвіти вчителя психолога дослідника ЗОШ (гімназії, ліцею) міста ... ПШБ ... на ... квартал 200... року*”. Змістовно ця таблиця фіксує результати інноваційної роботи педагога упродовж одного кварталу за чотирма напрямками (теорія, методологія, технологія та інноваційна практика модульно–розвивальної освіти) і чотирма показниками (завдання, затрачений час (у год.), якість виконання, результат). Розроблені аналогічні таблиці і для фіксації нарощування змісту інноваційно–експериментальної роботи творчих груп, предметних чи фахових кафедр, управлінських структур або інших новаційних підрозділів.

Крім того, пропонується вести *картотеку* індивідуального чи колективного оволодіння теорією, методологією та експериментальною практикою модульно–розвивального навчання за окремим бланком [13, 60–61], до якого заносяться конкретні результати–здобутки кожного суб’єкта освітньої творчості за роками упродовж п’ятирічного терміну. Стверджується, що систематичне заповнення таких карток — це “не лише приємна для будь–якого експериментального закладу статистика, якою можна пишатися, а й ефективний *моніторинговий метод* фіксації динаміки зростання творчого потенціалу та інноваційної компетентності як окремих освітян–виконавців своєї програми, так і новаторських груп та цілих педагогічних колективів” [13, 59]. Загалом, як показує п’ятнадцятирічний досвід, успіх

приходить тоді, коли кожний учитель–дослідник щоденно займається принаймні дві–три години чітко спланованою і скоординованою пошуковою діяльністю.

**Висновки та перспективи подальших розвідок**

1. Теоретична розробка та експериментальна апробація моделі підготовки вчителів–дослідників є перспективним науковим проектом, що характеризується інноваційністю, соціокультурною значущістю та оргтехнологічною новизною.

2. Програма дистанційної підготовки учителя–психолога–дослідника, що створена і зреалізована у системі фундаментального соціально–психологічного експерименту з модульно–розвивального навчання є новаторською для національної освіти за завданнями, змістом, технологією, формами, засобами і результатами підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних кадрів.

3. Повне виконання цілей і завдань програми підготовки вчителя–дослідника характеризується економічністю і водночас наукоємністю та високим самоактуалізуючим впливом на професійне й особистісне зростання кожного учителя–дослідника як учасника повноцінної інноваційної діяльності.

4. Важливо підкреслити, що охарактеризована модель дистанційної підготовки педагога–психолога–дослідника є не прообразом ідеальної освітньої системи, котру потрібно ще створити, а цілісним відображенням рсальної інноваційної практики підготовки вчителів–аналітиків до використання нових програмово–методичних засобів у навчальному процесі.

5. Подальша дослідницька робота має бути зосереджена, з одного боку, на детальній характеристиці інноваційного програмово–методичного забезпечення модульно–розвивального навчання як змістово–інструментальної основи підготовки вчителів–дослідників, з іншого — на визначенні експериментальної ефективності запропонованої до масового використання освітньої дистанційної моделі.

**ЛІТЕРАТУРА**

1. Вазина К.Я. Саморазвитие личности и модульное обучение. — П.Повгород, 1992. — 122 с.
2. Гуменюк О.Є. Психологія впливу. — Тернопіль: Економічна думка, 2002. — 304 с.
3. Комісаров В.О. Соціально–культурний простір експериментальної школи / За ред. А.В. Фурмана. — Тернопіль: Економічна думка, 2002. — 144 с.
4. Костін Я.А. Інноваційний аналіз програмово–методичного забезпечення модульно–розвивального навчання // Наукові записки ТНПУ імені В. Гнатюка. — Серія: Педагогіка. — 2004. — №6. — С. 3–8.
5. Костін Я.А. Програмово–методичне забезпечення модульно–розвивального навчання як інноваційна система // Рідна школа. — 2004. — №11. — С. 11–15.
6. Костін Я.А. Програмово–методичне забезпечення сучасної середньої освіти: аналіз наукових підходів. — Тернопіль: Інститут ЕСО, 2002. — 32 с.
7. Модульно–розвивальна система як соціокультурна організація // Психологія і суспільство: Спецвипуск. — 2002. — №3–4. — 292 с.
8. Огнев'юк В.О., Фурман А.В. Принцип модульності в історії освіти. — К.: ШПККО МОН України, 1995. — 85 с.
9. Сисоєва С.О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня. — К.: Поліграфкнига, 1996. — 406 с.
10. Ситникова Н.Є. Соціальне самоствердження старшокласників за умов системної диференціації навчання / За ред. Фурмана А.В. — Тернопіль: Економічна думка, 2004. — 140 с.
11. Фурман А. Модульно–розвивальне навчання: принципи, умови, заперечення. — К.: Правда Ярославичів, 1997. — 340 с.
12. Фурман А.В. Психокультура української ментальності: Наукове видання. — Тернопіль: Економічна думка, 2002. — 132 с.
13. Фурман А. Система інноваційної освітньої діяльності модульно–розвивальної школи та її комплексна експертиза // Психологія і суспільство. — 2005. — №2. — С. 29–76.
14. Фурман А.В. Система інноваційного програмово–методичного забезпечення модульно–розвивального навчання // Педагогічний вісник. — 2000. — №1. — С. 4–47.
15. Фурман А. Фундаментальний соціально–психологічний експеримент у школах України: алгоритм пошуку // Освіта і управління. — 1997. — Т.1, №3. — С. 39–56.
16. Фурман А., Гуменюк О. Модульно–розвивальне навчання: передумови, новації, впровадження // Освіта і управління. — 1997. — Т.1, №4. — С. 94–124.
17. Юцявичене П.А. Теория и практика модульного обучения. — Каунас, 1989. — 272 с.

ІНФОРМАЦІЙНА КУЛЬТУРА ВИКЛАДАЧА ТА СТУДЕНТА  
У НОВОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

Аналіз проблем освіти часто приводить дослідників до висновку про її кризу, а іноді й до тверджень про те, що саме криза освіти є першопричиною всіх глобальних проблем сучасності. Це пов'язане з тим, що сучасна система освіти породжує людей, які, по-перше, надзвичайно діяльні, а по-друге, відірвані від етичних цінностей культури, що не дозволяє їм контролювати наслідки своєї діяльності. І, якщо глибинна причина глобальних проблем кризи цивілізації криється у сфері освіти, то можна стверджувати, що прорив до нової культури може бути здійснений винятково засобами освіти.

Прискорення науково-технічного прогресу, пов'язане з інформатизацією, приводить до скорочення періоду відповлєння виробничих процесів, що вимагає від учасників виробництва відновлення їхніх знань і умінь з освоєння нових інформаційних технологій (НІТ). У цих умовах стає життєво необхідним перехід до неперервної освіти, що забезпечує кожному членові суспільства можливість підвищувати і змінювати свою кваліфікацію тоді, коли це необхідно. Цей перехід дозволить приступити до формування *інформаційної культури* — процесу освоєння нових інформаційних технологій, який має тривати протягом усього життя. Необхідність підвищення загальної інформаційної комп'ютерної грамотності студента і викладача — одне з центральних завдань освіти не тільки для нашої країни, а й для тих країн, де цей процес одержав уже достатній розвиток [6, 23].

Феномен інформаційної культури (ІК) спричинений такими тенденціями розвитку сучасної науки, що викликають обов'язкову зміну типу мислення молоді для забезпечення її подальшої повноцінної суспільної діяльності [8, 68].

Коло понять, що органічно сполучається з інформаційною культурою, дуже широке і вибудовується в універсальний тезаурус, актуальний для суспільства в цілому, для фахівця будь-якого профілю і просто для кожної людини. Наприклад, деякі з таких понять: інформаційна картина світу, інформаційний світогляд, інформаційний потенціал, інформаційні процеси, інформаційна ситуація, інформаційні ресурси, інформаційні технології, інформаційна освіта, інформаційний простір, інформаційна поведінка, інформаційне право, інформаційний потік, інформаційне середовище, інформаційні мови, інформаційні потреби і т.д. Список можна значно розширити, що говорить і про інфраструктурну сутність інформаційної культури, і про важливість її дослідження як специфічної, інтелектуально-функціональної системи життєзабезпечення суспільства загалом і кожної людини зокрема.

Науковці виділяють три рівні взаємодії людини з інформаційними технологіями: комп'ютерну поінформованість — первинне ознайомлення з комп'ютером, комп'ютерну грамотність та інформаційну культуру.

Комп'ютерна грамотність — це оволодіння мінімальним набором знань і навичок роботи на персональному комп'ютері, тобто уміння читати й писати, рахувати, малювати, шукати інформацію та працювати з програмами [10].

Питання формування комп'ютерної грамотності й інформаційної культури вчителя та студента, включаючи уміння користуватись НІТ, знайшли відображення в роботах І. Богданової, Ю. Брановського, Н. Грабар, А. Гуржія, К. Коліна, М. Левшина, Ю. Мельника, М. Мойсеєнко, А. Ракитова, О. Шияна [1; 3; 6; 8].

До числа найбільш важливих проблем дослідження інформаційної культури науковці [6; 8; 10] відносять такі:

– перша і головна — це проблема формування системи інформаційних понять, що забезпечує загальне і спеціальне орієнтування особистості в навколишньому інфосередовищі. Тут першочергового значення набувають кількісні та якісні характеристики людського знання, що забезпечують комфортність існування особистості в сучасних умовах, його рівні, стадії розвитку та ін.;

– наступна проблема — вміння здійснювати інформаційну діяльність, тобто формулювати свої інформаційні потреби і запити, володіти стратегіями та алгоритмами

оптимізованого інформаційного пошуку й аналізу інформаційних джерел, згортати і розгортати інформацію, вступати в різноманітні інформаційні контакти;

– третя проблема закладена в готовності особистості ефективно використовувати будь-які (традиційні та комп'ютерні) джерела інформації, бази і банки даних;

– четверта проблема полягає в розумному регулюванні інформаційної поведінки людини в світлі вироблених суспільством моральних і правових норм;

– п'ятою, дуже важливою проблемою, є реалізація індивідуальності особистості в її інформаційній діяльності. Тип особистості, обдарованість, темперамент, умови виховання — все це має значення для формування індивідуальної ІК, що вносить свій вклад у загальну ІК людства.

Виходячи зі сказаного, можемо стверджувати, що істотні та специфічні завдання постають перед системою освіти, засобами масової інформації й комунікації, самоосвітньою діяльністю кожної соціально відповідальної людини. Дуже важливо організувати в цих напрямках спеціальні наукові дослідження — фундаментальні й емпіричні.

Формування ІК викладача та студента пов'язане з цілою низкою проблем, вирішення яких значно прискорить процес інформатизації освіти, буде сприяти активнішому впровадженню засобів НІТ в навчальний процес. Тому *метою статті* є висвітлення проблем, пов'язаних з формуванням ІК викладача та студента, визначення компонентів інформаційної культури викладача, виділення критеріїв сформованості ІК студента та визначення рівнів інформаційної культури студента.

Сучасні інформаційні системи, бази і банки даних, що акумулюють інформацію про різні аспекти сучасного світу, забезпечують зв'язок процесу навчання із широким соціально-культурним контекстом діяльності людини.

Сьогодні одним із найважливіших компонентів культури взагалі є інформаційна культура.

Під *інформаційною культурою суспільства* слід розуміти здатність суспільства ефективно використовувати інформаційні ресурси, засоби інформаційних комунікацій, а також передові досягнення в сфері розвитку засобів інформатизації та інформаційних технологій [6, 21].

Найважливішою сутністю сучасного світу є інформація. Сучасне суспільство відводить інформації роль чинника соціального розвитку, навіть важливішого, ніж речовина, енергія й інші ресурси [3, 5]. Інформація може подаватися в різних видах: числовому, графічному, музичному, звуковому, текстовому та ін. Відповідно якісно змінюються вимоги не лише до рівня підготовки фахівців, а й до виховання в усіх членів суспільства якостей, що дозволять повноцінно користуватися досягненнями в сфері НІТ. В інформаційному суспільстві людина має бути готовою до швидкого сприйняття й обробки значних обсягів інформації, оволодіння сучасними засобами, методами і технологією роботи. Крім того, з'являється залежність інформованості однієї людини від інформації, набутої іншими людьми. Недостатньо вміти самостійно засвоювати і накопичувати інформацію, треба вчитися такої технології роботи з інформацією, коли рішення приймаються на основі колективного знання. Це говорить про те, що людина повинна мати визначений рівень культури під час роботи з інформацією.

Ю. Брановський визначає інформаційну культуру як уміння цілеспрямовано працювати з інформацією та використовувати для її одержання, обробки і передавання комп'ютерні інформаційні технології, сучасні технічні засоби та методи [2, 21].

Інформаційна культура людини — це складова її загальної культури. ІК пов'язана із соціальною природою людини. Вона є продуктом різноманітних творчих здібностей людини та виявляється в таких аспектах:

– у конкретних навичках з використання технічних пристроїв (від телефону до персонального комп'ютера і комп'ютерних мереж);

– у здатності використовувати комп'ютерні технології в своїй діяльності (наприклад, програмні продукти);

– в умінні витягати інформацію з різних джерел: як з періодичного друку, так і з електронних комунікацій, пред'являти її в зрозумілому вигляді та вміти її ефективно використовувати;

– у володінні основами аналітичної переробки інформації;

- в умінні працювати з різною інформацією;
- у знанні особливостей інформаційних потоків у своїй сфері діяльності.

Інформаційна культура — це насамперед проникнення в суть процесів обробки інформації, причому досить глибоке, щоб можна було легко і швидко вирішувати різні завдання на ПК, подібно тому, як грамотна людина може вільно читати й писати. Під проникненням у суть процесів обробки інформації розуміємо вміння правильно сприймати різну інформацію, виділяючи в ній головне й, відкидаючи другорядне, застосовувати різні види формалізації інформації, широко використовувати математичне й інформаційне моделювання для вивчення різних об'єктів і явищ, розробляти ефективні алгоритми та реалізовувати їх на комп'ютері, аналізувати одержані результати.

Одним із найважливіших компонентів ІК є вміння користуватися автоматизованими інформаційними системами — системами збирання, збереження, перероблення, передавання і представлення інформації, що базуються на електронній техніці та системах телекомунікацій. Їхнє вдосконалення та розвиток впливають на характер виробництва, наукових досліджень, а також освіти, культуру, побут, соціальні відносини. На зміст освіти здійснюється як прямий вплив, пов'язаний з рівнем науково-технічного прогресу, так і непрямий, пов'язаний з появою нових інформаційних і виробничих технологій, нових професійних умінь та навичок, потреба в яких різко зростає.

Розвиток сучасних технологій істотно змінює життя суспільства і впливає на культуру. Сьогодні є всі підстави говорити про формування нової інформаційної культури, що може стати елементом загальної культури людства [6, 21].

Оволодіння інформаційною культурою — це шлях універсалізації якостей людини, що сприяє реальному розумінню людиною самої себе, свого місця та своєї ролі. Суттєве значення в розвитку ІК відіграє дистанційна освіта, що повинна формувати фахівця інформаційного співтовариства, виробляючи в нього навички й уміння диференціації інформації, виділення важливої інформації, вироблення критеріїв оцінки інформації, виробництва інформації та її використання.

Сьогоднішній випускник ВНЗ володіє визначеним запасом інформаційних знань та умінь роботи з конкретним видом комп'ютерної техніки і програмним забезпеченням. Однак він, як правило, відчуває розгубленість, невпевненість, потрапляючи в реальні умови різноманітних програмно-технічних рішень інфосередовища, різних тенденцій розвитку НІТ. Насамкінець, він неминуче стає залежним, від комп'ютерних технологій.

Фахівець, який володіє ІК вільно поводить себе і швидко адаптується в інформаційному просторі, що постійно оновлюється.

Школа є важливою ланкою в процесі формування ІК, тому що вона має забезпечувати комп'ютерну грамотність учнів. Розв'язання цього завдання передбачає перебудову навчального процесу, де вчителів належить зіграти вирішальну роль.

Істотних змін має зазнати і система вищої педагогічної освіти, яка покликана готувати вчителів, здатних очолювати роботу з використання інформаційних й комунікаційних технологій у навчальному процесі.

Немає ще нині чіткого уявлення про теоретичну модель, що характеризує рівень інформаційної культури вчителя, враховуючи яку, можна було б розробляти кваліфікаційні характеристики вчителів різних спеціальностей і формувати моделі з використання інформаційно-комунікаційних технологій у їхній професійній діяльності.

Процес інформатизації суспільства, і, зокрема, інформатизація сфери освіти, ставить перед учителем завдання застосовувати в своїй діяльності нові інформаційні технології. Це обумовлює вступ системи освіти до нового етапу інформатизації, метою якого є здійснення переходу до вивчення загальноосвітніх дисциплін за новими програмами, що передбачають використання НІТ. Сучасні інформаційні технології надають нові можливості передавання, збереження й оброблення інформації. Тому потрібно створити таке середовище навчання, що стимулювало б сам процес пізнання.

Інформаційна культура вчителя має свою особливість, що визначається педагогічною діяльністю, її спрямованістю на розвиток творчої особистості.

Під *інформаційною культурою вчителя* розуміють знання нових інформаційних технологій, уміння застосовувати їх у своїй професійній діяльності та раціонально організовувати роботу тих, хто навчається, з використання цих технологій у навчальному процесі [8, 71].

Згідно з сучасними вимогами до змін соціально–педагогічної ситуації ІК учителя виступає важливим складовим компонентом характеристики особистості, виводить особистісне і професійне становище педагога на якісно новий рівень його реалізації в освітньому процесі.

Необхідність розвитку ІК вчителя диктується такими положеннями:

- збільшенням масової доступності персональних комп'ютерів;
- появою різних систем мультимедіа, наявністю широкого кола програмних продуктів як професійних, так й ігрових, доцільність використання яких педагогічно обґрунтована;
- знайомством багатьох учнів з комп'ютерними засобами задовго до їхнього вивчення у школі;
- частою невідповідністю більш сучасної комп'ютерної техніки, яку студенти мають у себе вдома (або в Інтернет–салонах), і тієї, якою оснащені освітні заклади, що приводить до відсутності інтересу у студентів працювати з нею.

Аналіз літератури дозволив нам виділити деякі компоненти інформаційної культури вчителя.

Учитель, насамперед, має володіти знаннями для ефективної організації навчального процесу за допомогою НІТ, тобто здійснювати комп'ютерне навчання. При цьому він має уявляти собі дидактичні можливості сучасної комп'ютерної техніки, зручності для студентів уведення й одержання інформації.

Однією з основних складових інформаційної культури вчителя є його вміння здійснювати знайомство студента з новою технікою. Перше враження, як стверджують психологи, наприклад, про нову мультимедійну програму, залишається надовго, і змінити його потім в кращу сторону дуже важко.

Важливим компонентом ІК вчителя є його допомога в адаптації студента до роботи з комп'ютером, де можна виділити дві сторони цього процесу: адаптація студента до системи й адаптація системи до нього. Аналіз спостережень за навчальною взаємодією показує, що не кожний студент легко адаптується до роботи з комп'ютерною системою. В цьому випадку вчитель, використовуючи свої знання та досвід, повинен уміти зняти в студента психологічні бар'єри, усунути навчальні та технічні проблеми.

Ще одним істотним для вчителя компонентом інформаційної культури є уміння застосовувати комп'ютер для контролю знань. Практика педагогічної роботи показує, що студенти в більшості випадків віддають перевагу комп'ютерному поточному контролю знань, а на заліках та іспитах хотіли б мати справу з учителем. Ми виділяємо варіант комбінованого, взаємодоповнюючого контролю вчителя і комп'ютера.

ІК вчителя поряд з перерахованими вище компонентами допускає володіння комп'ютерною технологією навчання, що є різновидом педагогічної технології, де здійснюється індивідуалізація процесу навчання і на її основі адаптація студента до комп'ютерної системи.

Для виділення методу навчання під час адаптації студента до системи, доречно звернутися до так званих “безмашинних” технологій навчання, що не використовують комп'ютерну техніку [11].

Запорукою успіху вчителя в своїй практичній діяльності є вдале поєднання НІТ з “безмашинною” технологією навчання. Наприклад, на основі мети навчання вибираємо потрібну “безмашинну” технологію, виходячи зі знань та можливостей студентів і вчителя. Далі вибираємо технологію навчання на основі її найкращої сумісності з комп'ютерною технологією.

Найважливішими складовими ІК викладача є вміння вибирати і формулювати мету, здійснювати постановку завдань, будувати інформаційні моделі досліджуваних процесів і явищ, аналізувати інформаційні моделі та інтерпретувати одержані результати; використовувати для аналізу досліджуваних процесів і явищ бази даних, знань, системи штучного інтелекту й інші сучасні інформаційні технології. При цьому важливо вміти



упорядкувати, систематизувати, структурувати дані та знання, розуміти способи презентації даних і знань [1, 142].

Ще однією важливою складовою ІК є здатність людини, яка володіє необхідним інструментарієм, передбачати наслідки власних дій, уміти підкоряти свої інтереси тим нормам поведінки, яких необхідно дотримуватись в інтересах суспільства.

Розглянуті компоненти основ інформаційної культури мають загальноосвітнє і загальнокультурне значення.

Термін “інформаційна культура вчителя” є новим для педагогічної науки і перераховані вище його компоненти не є закінченими. В міру становлення вчителя в новому інформаційному просторі складові його інформаційної культури будуть доповнюватися і видозмінюватися.

Від учителя в новому інформаційному просторі потрібен механізм оволодіння описаними компонентами. Для цього потрібно розробити якісну систему інформаційної освіти, що поєднує два компоненти: інформаційне навчання та інформаційне виховання, спрямовані на розвиток творчої людини. Якщо на початковому етапі комп’ютеризації системи освіти проблема інформаційного навчання вирішувалася оволодінням комп’ютерної грамотності, то нинішній етап вимагає теоретичних і практичних знань, націлених на вміння орієнтації в інформаційному просторі, роботу з мультимедіа та гіпермедіа технологіями, використання можливостей НІТ у різних сферах людської діяльності. Метою інформаційного виховання є формування певного ставлення того, хто навчається, до технічного засобу. Під час реалізації інформаційного виховання відбувається адаптація того, хто навчається, до інформаційного середовища, що припускає оволодіння уміннями роботи з НІТ, розумне співвідношення своїх вчинків у віртуальному і реальному світі.

Система інформаційної освіти дозволить вивести вчителя, а через нього і студентів, на визначений рівень інформаційної культури.

Таким чином, інформаційна культура визначає внутрішній план педагогічної діяльності й особистісних проявів педагога, озброюючи його сучасними знаннями, оптимальними способами передачі їх студентам, ефективними стимулами, що мотивують стійкий пізнавальний інтерес у студентів та потребу в самоактуалізації, саморозвитку й самореалізації.

У праці М. Левшина [8] підкреслюється, що інформаційна культура вимагає від студента особливого стилю мислення, який забезпечує йому соціальну адаптацію до змін та гарантує гідне місце в інформаційному суспільстві, виконує такі функції:

- регулятивну, оскільки здійснює вирішальний вплив на всю діяльність;
- пізнавальну, оскільки безпосередньо пов’язана з дослідницькою діяльністю суб’єкта і його навчанням;
- комунікативну, оскільки інформаційна культура є невід’ємним аспектом взаємозв’язку людей;
- виховну, адже оволодіння інформаційною культурою нерозривно пов’язане з засвоєнням усієї культури, формуванням особистісної поведінки.

Відповідно до уявлень про ІК виділимо інтегративні критерії сформованості інформаційної культури: інформаційна культура випускників ВНЗ характеризується високою якістю знань з інформаційних технологій, розвиненістю рефлексивних аспектів мислення, гнучкістю й адаптивністю придбаних способів інформаційної діяльності, мотивацією професійних досягнень і ефективного співробітництва в інформаційному середовищі, стійкою відповідальною позицією.

Відповідно до виділених критеріїв ми визначили характеристики рівневих груп студентів.

Студентам *низького рівня* ІК властиве формальне прийняття культурно–гуманістичних цінностей, репродуктивний характер засвоєння інформаційних знань, стереотипність мислення, низький пізнавальний інтерес, пасивність у ситуаціях інформаційної взаємодії.

Група студентів *середнього рівня* ІК характеризується усвідомленим засвоєнням інформаційних знань, самостійністю суджень, вирішенням поставлених завдань різними способами, зацікавленістю в одержанні інформаційних знань і умінь, активністю й ініціативою в поведінці та діяльності.

Студенти *високого рівня* ІК відрізняються прийняттям на особистісному рівні загальнокультурних та гуманістичних цінностей, здатністю аналізувати і критично оцінювати

засвоєне, гнучкістю й адаптивністю мислення, індивідуально–творчим стилем інформаційної діяльності, усвідомленою потребою в найбільш повній реалізації своїх здібностей та інтересів в інформаційній сфері, саморегуляцією поведінки в сфері інформаційних відносин.

Для вищих навчальних закладів соціальним замовленням інформаційного суспільства варто вважати розв'язання проблем формування і забезпечення рівня інформаційної культури студента, необхідного для роботи в конкретній галузі діяльності.

У процесі прищеплення інформаційної культури студентів у ВНЗ, поряд з вивченням теоретичних дисциплін інформаційного напрямку, багато часу необхідно приділити комп'ютерним інформаційним технологіям, що є базовою складовою в майбутній сфері діяльності. Причому якість навчання має визначатися ступенем закріплених стійких навичок роботи в середовищі нових інформаційних технологій у процесі розв'язання типових завдань обраної сфери діяльності.

В інформаційному суспільстві основна увага сконцентрована на суспільному виробництві, в якому постійно підвищуються вимоги до рівня підготовки фахівців. Тому в програмі інформатизації особливу роль відіграє інформатизація освіти як напрям, пов'язаний з придбанням і розвитком інформаційної культури людини. Це, в свою чергу, ставить перед всією системою освіти завдання так змінити зміст підготовки майбутнього фахівця, щоб забезпечити йому не тільки загальноосвітні та професійні знання, а й необхідний рівень інформаційної культури. Впровадження персонального комп'ютера в усі сфери народного господарства, його нові можливості, використання телекомунікаційного зв'язку, що забезпечує нові умови для спільної роботи фахівців, застосування нових інформаційних технологій для найрізноманітнішої діяльності, постійно зростаюча потреба у фахівцях, здатних її здійснювати, ставлять перед державою проблему перегляду всієї системи підготовки фахівців на сучасних технологічних засадах.

Під час впровадження нових інформаційних технологій у навчальний процес виникає низка актуальних психолого–педагогічних проблем, детальне обговорення та розв'язання яких значно прискорить процес інформатизації освіти й дасть необхідний імпульс щодо використання нових комп'ютерних технологій під час навчання.

Отже, необхідною умовою поліпшення якості знань у галузі вищої освіти є постійне підвищення рівня інформаційної культури викладача та студента відповідно до рівня розвитку нових інформаційних технологій, що використовуються в навчальному процесі.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Богданова І.М. Інформатизація освіти як шлях підвищення її ефективності. Порівняльна педагогіка / Навчальний посібник. — Одеса, 2000. — С.141–147.
2. Брановский Ю.С. Новая дисциплина “Введение в педагогическую информатику” в структуре многоуровневого педагогического образования // Педагогическая информатика. — 1995. — №2. — С. 18–29.
3. Гуревич Р.С., Кадемія М.Ю. Впровадження нових інформаційних технологій у навчально – виховний процес // Проф.–тех. освіта. — 1999. — №1. — С.30–33.
4. Гуржій А., Волинський В., Козлакова Г. Дидактичні засоби і навчальна техніка нового покоління для закладів вищої освіти // Освіта України. — 2000. — 11 жовтня, №41. — С.5–8.
5. Жук Ю. Можливості нової технології. Психолого–педагогічні проблеми використання засобів нових інформаційних технологій у навчальному процесі // Освіта. — 2003. — 23–30 лип. — С.2–10.
6. Коллин К. Информатизация образования: новые приоритеты // Alma Mater. Вестник высшей школы. — 2002. — №2. — С. 16–23.
7. Лапчик М.П. Информатика и технология: компоненты педагогического образования // Информатика и образование. — 1992. — №1. — С.3–6.
8. Левшин М.М. Педагогічна сутність поняття інформаційна культура особистості // Вища освіта України. — 2002. — №3. — С.67–74.
9. Шиян О.М. Педагогическая компетентность учителя // Педагогіка. — 1999. — №1. — С.63–68.
10. Інформаційні ресурси, зв'язані з освітою: <http://www.ednu.kiev.ua>
11. Віртуальні технології та їх можливості в навчанні. <http://www.uis.kiev.ua/russian/win/xyz/vir tech.rus.html>

## ДІАГНОСТИКА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО САМОАНАЛІЗУ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Сучасний етап розвитку освіти обумовлений нагальною необхідністю пошуку способів і засобів підвищення якості професійної праці педагога. За визначенням І. Зязюна професійно–педагогічна діяльність — це діяльність учителя, змістом якої є таке керівництво діяльністю учнів у навчально–виховному процесі, яке забезпечує розвиток головних сфер його особистості [6, 34]. Тому вона є однією з найбільш багатограних і складних сфер трудової діяльності людини. Це органічний сплав власне педагогічної праці (організація процесів виховання і навчання, керування ними) і технологічної, пов'язаної з розробкою педагогічного інструментарію, що забезпечує цілісний педагогічний процес. “Пізнай себе і ти пізнаєш світ”, — говорили древні, підкреслюючи важливість і складність цього процесу. Людина пізнає себе через самоспостереження і через самоаналіз. Для педагога і особливо для того, хто оволодіває професією учителя, постійна робота над собою — необхідна передумова набуття і збереження, зростання рівня педагогічної майстерності, це цілеспрямований процес, який є продовженням професійного виховання, коли майбутній учитель з об'єкта виховного впливу перетворюється на суб'єкт організації власної життєдіяльності: самостійно обирає мету самовдосконалення, постійно аналізує здобутки професійного зростання і займається самоосвітою. Тому особливо важливим є виховання потреби в майбутніх педагогів у самоаналізі педагогічної діяльності.

*Мета статті* — обґрунтувати актуальність проблеми наявності аналітичних умінь у майбутніх педагогів; представити діагностичну програму рівнів готовності студентів педагогічного навчального закладу до самоаналізу професійної діяльності; відповідно до неї розкрити методику здійснення діагностики їх готовності до самоаналізу педагогічної діяльності, визначити критерії готовності майбутніх педагогів до самоаналізу професійної діяльності і шляхи їх формування.

Самоаналіз — аналіз свого внутрішнього світу, своєї діяльності; полягає у зіставленні того, що планувалося, з тим, що зроблено, або мало бути зроблено, у виокремленні певних рис, якостей для докладного вивчення [6, 40].

Здійснюючи самоаналіз, майбутній учитель критично оцінює себе: аналізує успіхи спілкування на практиці в школі, бере до уваги свій попередній досвід, дивиться на себе очима своїх однокурсників, викладачів.

У психолого–педагогічних науках останнього десятиріччя здійснено ряд досліджень, присвячених проблемі самоаналізу педагогічної діяльності, інтерес до якого постійно зростає. Це пояснюється, насамперед, значенням аналітичних умінь у життєдіяльності сучасної людини. Вони розглядаються як важливий компонент інтелектуальної культури, суттєвий механізм саморегуляції поведінки і розвитку, необхідний елемент соціально–психологічної компетентності особистості.

Технології, методики, рекомендації, поради щодо здійснення аналізу, самоаналізу й оцінки діяльності вчителя, проведення педагогічного аналізу, самоаналізу уроку, виховного заходу висвітлено досить широко у наукових працях Ю. Бабанського, В. Беспалька, В. Бондаря, В. Гладунського, Г. Єльнікової, Ю. Конаржевського, Н. Островерхової, Г. Раченко, В. Симонова та інших науковців. Однак, незважаючи на багаточисельні наукові доробки за означеною проблемою, практичний механізм формування навичок самоаналізу педагогічної діяльності у студентів вищих навчальних закладів є недосконалим. Теоретичний аналіз і експериментальні дослідження показують, що вони недостатньо володіють навичками аналізу власного педагогічного досвіду, діяльності, відчують дефіцит рефлексивного багажу в процесі самовдосконалення, надмірно залежні від зовнішніх впливів.

На практиці рефлексія учителів часто має стихійний і фрагментарний характер, яка спрямована на самоаналіз і самоконтроль переважно тих дій, що пов'язані із забезпеченням змістової і операційної сторін уроку та інших форм організації навчально–виховного процесу. Внаслідок впливу тих чи інших обставин значно рідше педагог здійснює самоаналіз стратегії і тактики взаємодії, спілкування з учнями, мотивів власної поведінки та шляхів професійного зростання.

Слід відмітити, що процес формування готовності до діяльності як явище педагогічної дійсності ще недостатньо обґрунтоване з позицій системного підходу. Це значною мірою

стосується і проблеми виховання потреби в майбутніх учителів у самоаналізі педагогічної діяльності в умовах систематичного навчання у вищому навчальному закладі.

Готовність в даному випадку ми розглядаємо як складну інтегровану якість особистості, сутність якої становить рівень сформованості різних аспектів аналітичних умінь педагога і вміння їх застосовувати на практиці та постійно удосконалювати.

Враховуючи згадане вище, в результаті досліджень, ми віднесли студентів до таких груп:

1 група студентів: володіють добрими теоретичними знаннями і практичними навичками, методикою проведення занять, використовують різні види аналізу, відмічають недоліки і позитивні сторони, вміють побачити успіхи і невдачі, розкривають причини недоліків, оцінюють свій індивідуальний стиль, знають як визначити план власної діяльності. У них є здатність до проектування. Вони вміють осмислювати свою діяльність згідно з науково-теоретичними педагогічними знаннями. Здатні до рефлексії власного досвіду.

2 група студентів: володіють добрими теоретичними знаннями і середнім рівнем практичних навичок. В загальному використовують аналітичні вміння. При аналізі виділяють більше позитивних моментів. Прагнуть до самовиховання творчих здібностей, не вміючи їх реалізувати. Реально оцінюють себе і свої можливості, але з тенденцією занижування або завищування. Вказують на власні недоліки, позитивні сторони, та не вміють їх пояснити.

3 група студентів: володіють середніми теоретичними і практичними навичками. Аналіз занять здійснюють лише за схемою, студенти перелічують позитивні та негативні сторони, не вміють встановлювати і пояснювати причини їх виникнення. У них відсутня об'єктивність оцінюваних висновків щодо процесу та результатів діяльності, занижена або завищена оцінка як себе, так і інших.

4 група студентів: володіють низькими теоретичними знаннями і практичними навичками. Самостійно здійснювати аналіз не вміють, відповідають на незадовільному рівні. У своїй діяльності помилок не знаходять.

Для визначення типології характеристик студентів відносно їх аналітичних умінь нами були застосовані загальні підходи ряду науковців щодо здійснення аналізу, самоаналізу педагогічної діяльності.

#### **Способи аналізу, самоаналізу:**

1) *Лінійний (поетапний)*, при якому досягнення і недоліки виділяються у хронологічному порядку.

2) *Структурний* — виявлення та оцінка домінуючих структур (елементів) навчальної діяльності, їх доцільність, що забезпечує розвиток пізнавальних здібностей учнів.

3) *Структурно-часовий* — використання часу на певному етапі навчальної діяльності.

4) *Поелементний аналіз, самоаналіз* передбачає виділення та оцінку таких елементів як зміст, методи та форми виховання, навчання. Він здійснюється переважно без оцінки реально отриманих результатів, не дозволяє виявити істотні причини недоліків, тому що ведеться без оцінки взаємозв'язку розв'язання завдань на кожному етапі діяльності.

5) *Системний* — полягає в тому, щоб розглядати всі частини будь-якої діяльності у взаємозв'язку, як однієї системи.

#### **Типи аналізу, самоаналізу:**

*Повний аналіз, самоаналіз* проводиться з метою контролю за якістю організації навчально-виховного процесу і для вивчення стилю діяльності вчителя, досвіду його роботи. Це система аспектних аналізів, що містять в собі оцінку реалізацій завдань, змісту і видів навчальної діяльності учнів з таких характеристик, як рівні засвоєння учнями знань і способів розумової діяльності, розвиток учнів, реалізація дидактичних принципів і результатів навчально-пізнавальної діяльності.

*Короткий аналіз, самоаналіз* здійснюється з метою загальної оцінки навчально-пізнавальної діяльності, її якості, науково-теоретичного рівня. Він відображає тільки основні цілі (чи розв'язані освітні, виховні, розвиваючі завдання). Застосовується у виняткових випадках і зумовлений відсутністю додаткового часу для аналізу.

*Комплексний аналіз, самоаналіз* — передбачає всебічний розгляд взаємозв'язку цілей, змісту, форм та методів організації навчально-виховного процесу. Тобто це одночасний аналіз дидактичних, психологічних та інших основ навчально-виховної діяльності.

*Аспектний аналіз, самоаналіз* — це детальне і всебічне вивчення і оцінка під певним кутом зору будь-якої сторони чи окремої мети уроку, виховного заходу у взаємозв'язку з результатами діяльності учнів. Мета — виявити недоліки чи встановити ефективність певних прийомів діяльності.

**Види аналізу, самоаналізу:**

1. *Дидактичний аналіз, самоаналіз* — це аналіз з основних позицій дидактичних категорій ( реалізація принципів дидактики, відбір методів, прийомів і засобів навчання учнів, логіка навчального матеріалу, питання активізації пізнавальної активності учнів, педагогічне керівництво пізнавальною діяльністю учнів).

2. *Психологічний аналіз, самоаналіз* — це вивчення психологічних вимог до уроку, виховного заходу, ставлення учнів до навчання, стосунків між вчителем та учнем, між учнями, проявів педагогічного такту, характеру взаємодії в процесі навчання, емоційного настрою учня, забезпечення пізнавальної діяльності розвиваючого характеру.

3. *Виховний аналіз, самоаналіз* — проводиться з метою вивчення рівня загального розвитку та вихованості учня, визначення міри та якості виховного впливу уроку, виховного заходу, педагогічної діяльності в загальному на учнів. Використання таких впливових виховних чинників уроку, виховного заходу як емоційний фон, моральний потенціал, естетичне забезпечення, культурно-логічне сприйняття матеріалу. Спостереження за вихованням волі, наполегливості, працездатності, цілеспрямованості тощо.

4. *Методичний аналіз, самоаналіз* — передбачає вивчення спільної діяльності вчителя та учнів, їх взаємодії в основних структурних компонентах уроку, виховного заходу та інших формах діяльності.

5. *Аналіз, самоаналіз організаційного аспекту уроку, виховного заходу* — вивчення прийомів організації, рівня оснащення наочними посібниками, ефективності використання ТНЗ, ведення вчителем документації, раціональності використання часу, санітарно-гігієнічного режиму праці.

6. *Етико-естетичний аналіз, самоаналіз* — це аналіз поведінки учнів і вчителя під час заняття: рішучість, вимогливість, справедливість, тактовність, працьовитість; дотримання естетичних норм: зручність, акуратність, освітлення, чистота і т.д.

Студенти здійснювали самоаналіз педагогічної діяльності, виокремлюючи в її структурі п'ять функціональних компонентів (за Н.Кузьміною) [5, 54–62], а саме: гностичний, проектувальний, конструктивний, комунікативний, організаційний.

Основними методами, що дали можливість отримати інформацію про стан формування готовності студентів до самоаналізу педагогічної діяльності були такі: опитування, тести, спостереження, вивчення студентської документації.

Щоб виявити стан виховання потреби у самоаналізі педагогічної діяльності та формування готовності до його здійснення серед студентів IV курсів спеціальностей “Біологія” та “Іноземна мова” Кременецького гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка провели опитування. Питання анкет були розподілені на групи:

- на розуміння студентами необхідності володіти і здійснювати самоаналіз педагогічної діяльності;
- на виявлення мотивів під час здійснення аналізу і самоаналізу педагогічної діяльності;
- про специфіку індивідуальних підходів до здійснення самоаналізу педагогічної діяльності;
- про стан, якість використання педагогічного самоаналізу в практиці роботи загальноосвітніх закладів.

Аналіз отриманих відповідей показав: по-перше, не виявилось ні одного студента, який би не усвідомлював необхідність здійснення самоаналізу педагогічної діяльності; по друге, 50% студентів, вважають, що головним для здійснення якісного самоаналізу педагогічної діяльності повинні бути ретельність підготовки — теоретична і практична; 47% студентів переконані, що самоаналіз педагогічної діяльності сприяє підвищенню педагогічної майстерності; 3% студентів не змогли визначити, що головне в самоаналізі педагогічної діяльності.

Враховуючи результати досліджень, ми склали діагностичну програму визначення рівнів готовності майбутнього педагога до самоаналізу педагогічної діяльності (див. табл. 1).

Вона дала нам можливість визначити зміст готовності, недоліки в підготовці, шляхи корекції помилок.

Таблиця 1.

Діагностична програма рівнів готовності студентів до здійснення самоаналізу педагогічної діяльності

Прізвище, ім'я, по батькові студента	Функціональні компоненти педагогічної системи та різні підходи до здійснення самоаналізу педагогічної діяльності					Ознаки прояву показників готовності до самоаналізу педагогічної діяльності (високий, середній, низький, дуже низький рівні)
	Інформативний компонент	Проектувальний компонент	Конструктивний компонент	Комунікативний компонент	Організаційний компонент	

**Висновки:** Проведене дослідження показало, наскільки важливо володіти майбутнім учителям навичками самоаналізу педагогічної діяльності. Це створить передумови у них бути готовими до цілісного бачення дитини і сформує потребу забезпечувати системний розвиток гармонійної особистості, цілісне бачення нею світу, вміння органічно поєднувати навчальний і виховний процес. Такий підхід вимагає відповідної активності та розуміння відповідальності зі своєї сторони викладачів та студентів. Ми повинні зрозуміти, що якщо постійно керувати студентом, тобто планувати його діяльність, контролювати й аналізувати його діяльність, він ніколи не навчиться самостійно мислити і діяти.

В проведеному дослідженні не було виявлено ні одного студента, який би мав чітко продуману програму, план самоаналізу і займався ним по-справжньому. Вони не розуміють до кінця, що без сформованих навичок цієї професійної якості не можна досконало оволодіти високим рівнем педагогічної майстерності.

Практика доводить, що декларуваша ролі самоаналізу, заклики займатися ним не приносить користі. Необхідні практичні дії вузівських педагогів, вчителів-практиків і самих студентів, щоб оволодіти навичками самоаналізу. Матеріал для таких дій дає навчальна робота і позааудиторна діяльність студентів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бондар В.І. Теоретичні основи і технологія аналізу на уроці (дидактичний аспект). — К.: Вища школа, 1992. — 133 с.
2. Взаимодействие педагогической науки и практики: Диагностический аспект / Под общей ред. Я.С. Турбовского. — М., 1993. — 194 с.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник. — К.: Либідь, 1997. — 347 с.
4. Конаржевский Ю.А. Анализ урока. — М.: Центр “Педагогический поиск”, 2000. — 336 с.
5. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя: Психологическая структура деятельности учителя и формирования ее личности. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1967. — 182 с.
6. Педагогічна майстерність / за ред. І.А. Зязюна. — К.: Вища школа, 2004. — 421 с.
7. Скульський Р.П. Підготовка майбутніх учителів до педагогічної творчості. — К.: КДП, 1993. — 30 с.
8. Чайка В.М. Формирование готовности будущего учителя к педагогическому анализу: Автореф. Дис. Пед. Наук. 13.00.01. — К.: Государственный педагогический институт им. Горького, 1990. — 24 с.
9. Шерайзина Р.М., Марон А.Е. Педагогический анализ и экспертиза инновационной деятельности учителя. — Новгород, 1994. — 58 с.

Тетяна ФРАНЧУК,  
Анастасія ТРОФИМЕНКО

### БАЗОВІ КОМПЕТЕНЦІЇ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ КОНЦЕПЦІЇ МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА

Актуальність проблеми продиктована передусім тим, що компетентнісний підхід в освіті означає проблему, яку можна класифікувати як таку, що відображає головну цільову

спрямованість розвитку сучасної освітньої системи в державі і стосується всіх рівнів її реалізації.

Традиційна орієнтація класичної професійної освіти на знання, вміння і навички фокусує основну увагу на площині інформації, яку треба засвоїти та оволодіти методами її використання у визначених ситуаціях. Спрямованість на знання (інформацію) природно витіснила особистісний компонент (позицію суб'єкта навчання) на периферію системи, саме тому результативність освітнього процесу визначається переважно за об'єктивними показниками рівня засвоєння знань та вміння їх застосовувати в конкретних модельованих (на навчальному занятті) або реальних (на практиці) умовах.

Як результат, студенти не завжди розуміли, чому досконале володіння інформацією не завжди забезпечує успіх в практичній діяльності і чому теорія так часто розходиться з реальністю, які диктує практика. І найбільшу проблему становить той факт, що впродовж 5 років професійного навчання у вузі студент навіть не задається ціллю професійно самовизначитись та започаткувати формування своєї концепції майбутньої професійної діяльності, власної програми її реалізації. Професійне “Я” формується не в контексті професійного навчання, а радше за його межами, тобто стихійно, оскільки воно не програмується як в цільовому, так і в методичному, процесуальному аспектах.

Орієнтація на компетентність докорінно змінює суть системи професійної освіти, проєктуючи принципово інший кінцевий її результат.

Тому, головною *метою статті* було визначення сутності професійної компетентності, її структурної організації, а також проєктування варіантів навчально-виховних ситуацій, орієнтованих на її формування.

Звісно, проблеми компетентної освіти більш глибоко досліджені в умовах середньої школи, оскільки означені вище категорії стали ключовими при формуванні концепції переходу на 12-и бальну систему оцінювання навчальних досягнень школярів. Разом з тим, подальший науковий пошук в даному напрямку буде продуктивним лише за умови, коли він буде вестись в узгодженій взаємодії освітніх систем середньої та вищої школи, оскільки йдеться про розробку цілісної концепції забезпечення освітньої діяльності особистості впродовж життя.

Спробуємо оцінити сутність поняття “освітня компетенція”, визначеного для школи в умовах професійної освіти, визначивши спільності та принципові відмінності. “Освітня компетенція — сукупність взаємопов'язаних смислових орієнтацій, знань, вмінь, навичок і досвіду діяльності учня по відношенню до визначеного кола об'єктів реальної дійсності, необхідних для здійснення особистісно і соціально значущої продуктивної діяльності” (А. Хуторской). Поняття “компетентний” (від лат. відповідний, здібний) примінімо до всіх областей діяльності, в тому числі і професійної. Цей факт має немаловажне значення з огляду на те, що в такий спосіб може прослідковуватись по життю загальна орієнтація на образ кінцевого результату будь-якого виду діяльності, що асоціюється з якістю виконаної роботи: чи то навчальної, чи професійної, чи соціальної, чи будь-якої іншої. Останніми роками запропоновано багато визначень поняття “компетентність” в освіті. Хоч всі вони різні за формою представлення, виділенням тих чи інших акцентів, однак, у всіх прослідковується спільна смислова основа. Аналізуючи трактування понять, пов'язаних з ключовим “компетентний”, ми виділили ті ознаки, які є спільними для всіх визначень, очевидно тому, що вони визначають його глибинну суть: а) компетентність — це передусім особистісна характеристика, а тому, особистість того, хто вчиться є системоутворюючим компонентом навчального процесу, а також головним його суб'єктом (учень — творець власної компетентності); б) фундамент поняття формує знання: обширне, глибоке, максимально усвідомлене, особистісно прийняте (суб'єктивне, “живе”), а значить дійове (активне), готове до практичного використання, як в стандартних, так і видовміжених ситуаціях; в) це максимальна інтеграція життєвих, навчальних, професійних смислів, що програмується як структурою навчальної діяльності, так і її змістовим наповненням.

Перелік характеристик можна продовжувати, конкретизуючи складові поняття “компетентність” та до певної міри умови її реалізації, однак вже і тепер є всі підстави стверджувати, що виходячи з означених вище показників, важко визначити, про яку освіту йдеться: загальну середню чи професійну, оскільки вони відображають суть особистісно

орієнтованого навчання, формуючи проєкцію його результату (проміжного, кінцевого). Проаналізуємо ключові компетенції, що мають інтегративну природу, оскільки основним суб'єктом їх формування виступає особистість того, хто вчиться. Навчальна інформація перестає бути самоцінністю, процес її засвоєння реалізується через взаємодію досвідів (змісту навчальної дисципліни та її інтерпретації з позиції власних надбань, цінностей, уявлень, стандартів). В такий спосіб відбувається не просто засвоєння (запам'ятовування) навчального матеріалу, а його "привласнення", що передусім обумовлює здатність діяти на основі отриманих знань. І найвищу цінність при цьому представляє процес формування студента як реального суб'єкта власного професійного становлення, а відтак і в перспективі спеціаліста, здатного до перманентного професійного саморозвитку.

Компетентнісний підхід в освіті може слугувати базовим механізмом, здатним забезпечити інтеграційні процеси всіх рівнів та спрямувань. Тому передусім йдеться про різні рівні компетенцій, які можна диференціювати за різними ознаками, зокрема за ступенем функціональності. Звісно, на вершину піраміди будуть винесені ключові компетенції, що характеризуються насамперед багатофункціональністю. Вони можуть забезпечити інтеграцію професійного простору в цілісний життєвий простір особистості, оскільки формують компетенції, що є в однаковій мірі актуальними в соціальному, професійному, повсякденному житті. Такий підхід не лише оптимізує процес професійного становлення спеціаліста, а і формує ситуацію, що програмує цілеспрямований розвиток студента як особистості і тим самим стирає грань між навчанням та життям як автономними одиницями. Значущість цього факту важко переоцінити, оскільки в результаті маємо принципово інше ставлення до навчання, яке сприймається як основа цілісної самореалізації особистості.

Ці ключові компетенції ще називають надпредметними, міждисциплінарними. С. Шишов, В. Кальней (Мониторинг качества образования в школе. — М., 1998) на основі досвіду країн, де вже в останні десятиліття відбулась відповідна переорієнтація змісту освіти, виділяють такі компетенції: а) компетентність в сфері самостійної пізнавальної діяльності, що базується на засвоєнні способів отримання знань з різних джерел інформації, в тому числі позашкільних; б) компетентність в сфері громадянсько-суспільної діяльності (виконання ролей громадянина, виборця, споживача); в) компетентність в сфері соціально-трудової діяльності (в тому числі вміння аналізувати ситуацію на ринку праці, оцінювати власні професійні можливості, орієнтуватися в нормах і етиці трудових взаємовідносин, навички самоорганізації); г) компетентність в побутовій сфері (включаючи аспекти власного здоров'я, сімейного буття та ін. д) компетентність в сфері культурно-дозвіллевої діяльності (включаючи вибір шляхів і способів використання вільного часу, таких, що культурно та духовно збагачують особистість).

На перший погляд, зазначені компетенції не мають безпосереднього відношення до професійної освіти і можуть бути використані виключно для школи. Це стосується концепції класичної освіти, основу якої формував інформативно-репродуктивний принцип організації навчальної діяльності. На противагу, особистісно-орієнтована освіта всіх рівнів і спрямувань має формувати основу для самоактуалізації особистості того, хто вчиться, а це можливо лише за умови, коли професійні компетенції будуть формуватись у тісному взаємозв'язку з життєвими, соціально-культурними. Більше того, саме актуалізація особистісного досвіду у всіх сферах буття дасть можливість реалізувати в оптимальному режимі принципи особистісно-орієнтованого навчання (як взаємодії досвідів). Особистість — це цілісність, тому перераховані вище досвіди (компетенції) існують не автономно, вони умовно розділені, реально ж компетентність в сфері соціально-трудової діяльності у великій мірі визначає громадсько-суспільну діяльність, що в свою чергу обумовлено рівнем сформованості самостійної пізнавальної діяльності та ін. Тому, жодна з перерахованих компетенцій не перестає бути актуальною для особистості по закінченню середнього навчального закладу. Суть безперервної освіти або освіти впродовж життя і полягає в тому, що вона має базуватись на глобальних стержневих позиціях, які складають основу особистісного зросту безвідносно до вікових періодів і забезпечують її мобільність, адаптивність до будь-яких соціально-професійних умов, можливість самореалізації.

Означена позиція набуває особливої актуальності, коли йдеться про ВНЗ з педагогічним спрямуванням. Перераховані компетенції набувають ознак професійної доцільності, оскільки



для того, щоб допомагати школяру формувати досвід виконання ролі громадянина, споживача, навичок самоорганізації, вибору форм духовно-культурного збагачення та ін., педагог має мати власний досвід цілеспрямованого продуктивного формування даних компетенцій, фіксує не лише кінцеві результати, а і аналізує процес їх здобуття (це вже буде професійний набуток).

Конкретніше про компетенції, що формуються в сфері пізнавальної діяльності, оскільки вони виступають ведучими у навчальному закладі будь-якого рівня та типу, відображаючи специфіку основного виду його діяльності (навчання). Можна говорити про навчальні компетенції двох рівнів: а) пов'язаних з предметними вміннями, що відображають особливості роботи з конкретним змістом відповідних навчальних предметів (аналіз літературного тексту, доведення теореми, рішення математичної задачі, переклад іншомовного тексту та ін); б) пов'язаних з загально навчальними вміннями, тобто такими, що властиві всім видам навчальної діяльності і не становлять специфіку жодного навчального предмету. Є багато класифікацій загально навчальних вмінь, серед них найбільш поширеною є: навчально-організаційні; навчально-інтелектуальні; навчально-інформаційні; навчально-комунікативні.

Однією з умов забезпечення цілісності освітнього простору в навчальному закладі є узгоджена взаємодія всіх суб'єктів його формування. Це має особливу значущість, коли йдеться про ключові компетенції, що складають суть, а відтак і визначають ефективність освітньої системи. Наприклад, компетенції в сфері комунікативної діяльності в контексті навчального процесу передбачають: вміння володіти способами взаємодії з оточуючими, виступати з усними повідомленнями, вміти коректно вести діалог, вміти задавати питання, володіти різними видами мовної діяльності (монолог, діалог, читання, письмо), лінгвістичною та мовною компетенціями, володіти способами спільної діяльності в групі, прийомами дій в ситуаціях спілкування, вмінням шукати та знаходити компроміси, мати позитивні навички спілкування в полікультурному суспільстві та ін.

Зрозуміло, що дані компетенції є надпредметними, вони не можуть сприйматись як лише прерогатива лінгвістичних дисциплін, як це було роз приділено в контексті академічної освіти. Саме тому у студентів (як і школярів) формувалось переконання, що мовлення на навчальних заняттях математики, географії є фактором несуттєвим і тому в рамках даних навчальних дисциплін формування мовної культури не програмувалось і не набувало відповідного технологічного забезпечення. Однією з найбільших вад знанневої концепції освіти було те, що філологічні знання, які системно набувалися за визначеними навчальними програмами, мало асоціювалися з формуванням мовної культури особистості студента (школяра), оскільки в інформативно-репродуктивному режимі вони вивчалися як об'єктивно існуючі, а не осмислювались в контексті власної концепції та досвіду мовлення. Тому студенти не переймалися проблемами дослідження власного мовлення, намагаючись визначити загальний його рівень, збагнути особливості, стиль, виявити сильні та слабкі сторони, вади, тобто піддати власний досвід мовлення комплексному аналізу з тим, щоб в перспективі сформувати індивідуальну, особистісно означену програму його розвитку.

Запровадження ключових компетенцій і передбачає програмування інтеграційних процесів, в основі яких — об'єднання потенціалів всіх навчальних дисциплін навколо формування тих базових утворень, які представляють найвищу значущість як в сфері навчальної діяльності, так і у життєвому просторі особистості в цілому. Індивідуальна програма розвитку комунікативних компетенцій студента, вибудована на основі валідних теоретичних засад, комплексно осмислена студентом за цільовими, змістовими та технологічними складовими, яка набула практичного досвіду реалізації в адекватних умовах цілеспрямованої професійної освіти, неодмінно перейде на рівень саморегуляції і по закінченню навчання. Основним гарантом забезпечення даного процесу буде виступати той факт, що головним суб'єктом формування та розвитку комунікативної компетентності виступає студент, а не викладач. Тому формула: не дати максимум знань, а навчити в їх контексті формувати професійно та особистісно значущі компетенції — набуває особливої ваги при переході на особистісно орієнтовану концепцію освіти.

Процес забезпечення реалізації означеного підходу надзвичайно складний і багатоаспектний. Передусім, має йтися про загальну концепцію формування комунікативних компетенцій студента, в якій крім фундаментальної філософської, психологічної, соціологічної

основи осмислення даного процесу, будуть виокремлені базові об'єкти інтеграції на міждисциплінарному рівні. І тільки тоді в рамках даної концепції будуть ревізуватися загальні підходи до вивчення конкретних навчальних дисциплін, тобто вивчатись можливості навчального предмету у формуванні мовних компетенцій у загальному комплексно розробленому варіанті. Важливо, щоб всі суб'єкти професійної підготовки об'єднались навколо цільової спрямованості, стратегічних напрямків, загальної логіки, а також діагностичних параметрів компетентності. Тоді і змістовий і технологічний аспект буде вибудовуватись в залежності від специфіки предмету, але з врахуванням загальної стратегії формування процесу. Лише за таких умов можна говорити про реальне формування комунікативної компетентності, основу якої складатиме мовна культура особистості, основним творцем якої буде виступати сам студент.

Велике значення у формуванні мовних компетенцій має іноземна мова. В умовах знанневої освіти, цілком природно, що всі засоби навчальної діяльності проектувались на те, щоб засвоїти максимум інформації про мову (мова як засіб читання, спілкування, перекладацької діяльності).

Вивчення іноземної мови — це передусім спроба зрозуміти іншу народність, інтегруватись в його культуру, пізнати особливості менталітету, життєвої концепції іншого народу, це можливість зрозуміти іншу людину — носія іншої мови, людину, що належить до іншої культури, сповідує інші ідеали, веде інший спосіб життя. І найвищим рівнем комунікативної компетентності буде такий, який дасть можливість студенту самозаглибитись, осмислюючи себе в контексті іншої культури ще раз інтерпретуючи свої цінності, життєві пріоритети, традиції через призму цінностей, властивих іншій нації, співвіднести себе з людиною, мову якої вивчає, не кажучи вже про лінгвістичні дослідження: аналізи, порівняння, власні моделювання. Саме за такої цільової спрямованості може бути реалізована формула: “Скільки мов ти знаєш, стільки разів ти людина”.

Організація навчального процесу за особистісно орієнтованими стандартами має передусім реалізовуватись через індивідуально розвиваючі технології. До їх рангу можна віднести навчання за схемою “проживання” індивідуально-розвиваючих ситуацій.

Можна навести приклад організації самодослідження і побудови відносин людини з оточуючою дійсністю і з самим собою, яка допоможе визначитись, наскільки, скажімо, студент знаходиться у злагоді з самим собою і з оточуючим його світом, наскільки він є суб'єктом власного розвитку. Для дослідження можна запропонувати шкалу соціально-психологічної адаптованості, розроблену американським психологом К. Роджерсом. Методика СПА передбачає опитувальник та інструкцію по обробці отриманих результатів (текст дається мовою оригіналу).

Завдання навколо даного виду роботи можуть бути самі різноманітні: а) апробувати методикку, обробити отримані результати, надати власної інтерпретації отриманим висновкам (публічно, індивідуально); б) написати самоаналіз за запропонованими темами (“Я і моя концепція спілкування з друзями”, “Я і моя внутрішня незалежність”, “Емоційний комфорт і фактори його досягнення”, “Я в оточенні найближчих мені людей”, “Що значить бути задоволеним самим собою”, “Чи вмію я керувати своїми емоційними станами”, “Що таке життєвий оптимізм і як він досягається” або за темою, що представляє для студента найбільшу актуальність на певний момент; в) підготуватись до дискусії в групі за конкретною проблемою (можна із зазначених вище); г) скласти модель програми саморозвитку за якоюсь особистісно значущою якістю (оптимізм, самоорганізація, впевненість в собі, толерантність, пунктуальність та ін); д) зробити спробу продіагностувати когось із своїх близьких або учнів під час навчальної практики, сформулювати характеристику за окремими параметрами, долучивши результати власних спостережень, досвід спілкування, спільної діяльності; ж) після прочитання художнього твору (в оригіналі) зробити спробу дослідити особливості якогось героя за певною методикою (або хоч би спробувати дати відповіді на окремі питання). Визначити відмінності особливостей світосприйняття досліджуваного героя з вашими власними (в тому числі за національною приналежністю). Пояснити зроблені висновки.

Таких завдань можна змоделювати багато. Доцільно виділити наступні пріоритети означеного підходу: 1. Основна особливість полягає в тому, що іноземна мова при цьому сприймається не як самоцінність, спеціальний об'єкт вивчення, а як засіб реалізації особистісно

значущих цілей (природна функція мовлення). 2. Практично всі з перелічених вище ключових компетенцій в тій чи іншій мірі об'єктивуються в рамках навчання за схемою "проживання" індивідуально-розвиваючих ситуацій. Студент утверджується в переконанні, що іноземна мова може слугувати валідним засобом процесу самопізнання, самотворення, самореалізації. 3. Формування комунікативних компетенцій (як з іноземної, та і рідної мов) набуває тенденції до переходу на рівень саморегуляції, забезпечуючи перманентність процесу їх розвитку, що пояснюється як наявністю у студента відповідної мотиваційної сфери, так і вмінь технологічної організації процесу (студент стає реальним суб'єктом навчання).

Таким чином, орієнтація на формування професійної компетентності студента є неодмінною умовою реалізації особистісно орієнтованої освіти і об'єктивує в собі базові складові як предметної, так і психологічної готовності майбутнього вчителя до професійної діяльності. Основний потенціал реалізації означеного підходу міститься в адекватній організації навчального заняття в вузі. В перспективі проектуємо подальший науковий пошук у напрямку формування цілісної системи навчальних занять (навчального курсу), в рамках якої можна буде не лише формувати навчальні компетенції, а і оперативно їх діагностувати та самодіагностувати, забезпечуючи суб'єктність позиції студента в структурі його діяльності.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Пуховська Л. П. Сучасні підходи до професіоналізму вчителя в різних освітніх системах // Шлях освіти. — 2001. — №1. — С. 32–38.
2. Хуторской А.В. Современная дидактика: Учебник для вузов. — СПб.: Питер, 2001. — С. 185–197.
3. Хуторской А.В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения. — СПб.: Питер, 2004. — С. 63–74.

Ірина ІВАНОВА

### ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ ГЕНДЕРНОЇ ОСВІЧЕНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Впровадження принципів гендерної освіти в життєвий досвід та професійну діяльність майбутніх фахівців набуває більшої актуальності, оскільки впливає на формування у молодого покоління, що тільки вступає в самостійне життя, поглядів, які сприяють вирівнюванню можливостей у допуску чоловіків і жінок до основних ресурсів суспільства [1, 2]. Саме тому особливого значення набуває проблема особистісного і професійного росту майбутнього педагога. За допомогою впливу особистості учителя відбувається трансформація і моделювання соціокультурних відносин усередині групи студентського колективу. У зв'язку з цим перед викладачами вищої школи постає завдання підготовки гендерно освіченого учителя, отже організація професійної підготовки з погляду гендерного підходу в рамках різних гуманітарних дисциплін, серед яких психологія, педагогіка, історія, соціальна робота та інші [2, 14]. Зміни в національній системі освіти вимагають змін у сфері управління педагогічним процесом у вищій школі, що покликана виконати замовлення сучасного суспільства щодо виховання нового соціально-культурного типу особистості майбутнього вчителя, формування якого в освітньому процесі має характер гендерного розвитку при всілякому збереженні національних і регіональних культурних традицій.

Тому *мета статті* — обґрунтувати та експериментально перевірити можливість інтеграції в професійну підготовку майбутніх учителів провідних стратегій гендерної освіти, визначивши специфічні поняття, методологічні основи і методичні прийоми впровадження, задля подальшого урахування в сучасній педагогічній науці. Отже, завдання нашого дослідження такі: проаналізувати наукову літературу з гендерних аспектів професійної підготовки в педагогіці, виділивши місце і роль гендерних розходжень студентів в учительській професії; визначити провідні стратегії розвитку гендерного виміру в освіті; експериментально перевірити можливість відокремлення гендерної освіти як нової технології професійної підготовки; визначити роль гендерної культури особистості учителя як результату впливу засобів гендерної освіти.

Урахування стратегій гендерної освіти в системі фахової підготовки майбутніх учителів відбуватиметься більш ефективно, якщо будуть розроблені, докладно описані та експериментально апробовані основні категорії та педагогічні закономірності задля виділення нової технології професійної підготовки — гендерної освіти, задля подальшого наукового обговорення науковцями-гендерологами.

Спираючись на останні наукові розробки (Т. Бендас, Л. Булатова, Л. Бут, Л. Кобелянська, І. Костікова, О. Луценко) та власний досвід роботи (Молодіжна гендерна студія при ГО “Центр молодіжних жіночих ініціатив), наведемо авторське визначення зазначеного феномену. Під гендерною освітою ми розуміємо комплекс педагогічних умов щодо забезпечення процесу освіти, серед яких виокремимо:

- формування егалітарної свідомості особистості в системі соціокультурних взаємозв’язків на паритетних засадах;
- викорінення біодетерміністських уявлень щодо сутності “жіночого” і “чоловічого” з подальшим вивченням природи статево-рольових стереотипів;
- детальний гендерний аналіз сутності соціокультурних особливостей статі в системі професійних зв’язків майбутніх фахівців.

Вивчення спеціальної літератури (В. Кравець, Л. Міщик, І. Мунтян, О. Цокур) [4, 15] та нормативно-правових документів щодо гендерної рівності (Постанова Кабінету міністрів України “Про національний план дій щодо поліпшення становища жінок та прийняття гендерної рівності у суспільстві на 2001–2005 рр., Декларація про викорінення насильства щодо жінок, ООН, 1993) дає підставу дійти до висновків, що гендерна освіченість майбутнього учителя — це складне особистісне утворення, яке поєднує установку на використання гендерного підходу у виховній роботі вчителя та необхідну суму знань, умінь, навичок, здібностей, емпатії, рефлексії, що забезпечить результативність гендерного виховання та освіти учнів. Це комплексна характеристика особистості вчителя, що володіє методикою та технологією впровадження та подальшого здійснення гендерної освіти, без певного рівня сформованості якої не можна говорити про успішність формування гендерної культури школярів [5, 18].

Спираючись на аналіз останніх наукових досліджень і публікацій російських і українських науковців (Т. Говорун, І. Жерьобкіна, О. Кікінежді, І. Кльоцина, О. Шнирова, Л. Штильова) [3, 44], зазначимо, що процес впровадження ідей гендерної освіти у фахову підготовку майбутніх учителів буде більш ефективним, якщо застосовувати певні методичні заходи гендерного напрямку щодо створення інтерактивного середовища в системі викладач–студент. Отже, після проведення детального теоретичного аналізу та синтезу, ми підійшли до проведення констатуючого експерименту. Для цього, використовуючи метод природного відбору, ми провели соціологічне опитування студентів старших курсів хімічного, біологічного, романо-германського факультетів Одеського Національного університету ім. І.І. Мечникова і факультету практичної психології, навчальних класів Південноукраїнського педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського, а також викладачів психолого-педагогічних дисциплін зазначених вузів. Для цього з обраним контингентом досліджуваних було проведено коротке письмове опитування за допомогою анкет № 1 та № 2, результати опитувань за якими докладно розглянемо далі.

Так анкета №1 у своїй основі містила три основних запитання, що не обмежували напрямку та обсягу висловлювань респондентів. У результаті статистичної обробки одержаних матеріалів ми отримали такі відповіді випускників на поставлені запитання. На перше запитання (“Чи знаєте Ви про гендерні проблеми у власній професійній діяльності?”) 87% студентів вищих педагогічних закладів відповіли “Ні” і лише 13% з їх числа відповіли “Так”. На друге запитання (“Чи могли б Ви досягти більшого професійного успіху, якщо були б відповідної статі, гендеру, соціального становища?”) 94% опитуваних зазначили, що “Так”. На третє запитання (“Чи потрібна гендерна освіта майбутнім фахівцям, якщо так, то навіщо?”) було отримано такі відповіді: “Гендерна освіта потрібна задля встановлення добрих відносин в сім’ї” (19% відповідей респондентів); “Гендерна освіта допоможе стати першокласним спеціалістом, вільним від статево-рольових стереотипів” (38% відповідей); “Завдяки підготовці

з гендерної тематики я зможу досягти більших професійних успіхів” (32%); “Гендерна освіта мене не цікавить” (11% студентів).

Як бачимо, результати опитування студентів педагогічних навчальних закладів зазначили, що, незважаючи на динамічний розвиток гендерної освіти в українському суспільстві з початку 90-х років через ЗМІ, заклади освіти, мистецтво, розвиток нових галузей наук з урахуванням гендерної парадигми, їх поінформованість щодо сутності проблеми здійснення гендерної освіти особистості є незначною. Крім того, як зазначали студенти, гендерні аспекти, які мали місце у прослуханих курсах гуманітарних дисциплін, рідко були предметом спеціального аналізу, частіше ж йшлося про аспекти статі. Лише окремі студенти акцентували на тому, що були залучені до вивчення спеціальних курсів гендерної тематики.

Підкреслимо, що анкета № 2 містила у своєму питальнику запитання, на які пропонувалося відповісти викладачам психолого-педагогічних дисциплін зазначених вищих навчальних закладів. Так, на перше запитання (“Чи вбачаєте Ви можливість перебудування власних курсів з позицій гендерного підходу?”) 43% викладачів вищих навчальних закладів відповіли “Так”, а 57% з їх числа відповіли “Ні”. На друге запитання (“Які основні труднощі переробки викладачами власних навчальних курсів з урахуванням гендерного підходу Ви можете зазначити?”) було отримано такі відповіді: 38% опитаних основною проблемою вважають недостатню кількість аудиторних годин, які не дозволяють впровадити нове, не завадивши основному змісту навчального предмета. 26% відзначили, що труднощі виникають через відсутність розробленої методичної бази з гендерних проблем у власній дисципліні, 15% зазначили, що проблема у низькій поінформованості більшості викладачів з гендерних питань взагалі. 13% відмітили небажання ускладнювати своє життя через додаткову роботу, 8% вказали, що проблема в нерозумінні гендерних проблем керівниками органів навчального закладу, через це — виникнення перешкод у започаткуванні нового напрямку.

Як бачимо, обробка відповідей викладачів на запитання анкети № 2 підтвердила достовірність результатів опитування студентів про недостатнє урахування гендерного компоненту в освітньому процесі вищої школи, оскільки отримані дані співпадали. Згідно з одержаними результатами, переважна більшість опитаних викладачів і студентів однозначно констатували, що система професійної підготовки у педагогічному вищому навчальному закладі слабо орієнтована на висвітлення проблем підготовки до гендерної освіти студентів як нової генерації гендерно освічених учителів. Однак, окремими викладачами зазначалося, що цей процес є більш динамічним зараз, ніж декілька років тому, через підвищення інтересу до гендерних питань державними структурами, благодійними фондами, громадськими організаціями, науковою спільнотою України та зарубіжжя.

Суттєво й те, що певний контингент викладачів вищих педагогічних закладів заявляє, що непотрібність гендерного компоненту освіти взагалі, оскільки є феміністичним проявом і навантажує студентів непотрібним для професії знанням.

Невипадково, другий етап констатуючого експерименту, до участі в якому залучались студенти, магістранти, аспіранти і викладачі вищих навчальних закладів, які брали активну участь в гендерних дослідженнях, підготовці творчих робіт, розробці авторських програм і проектів з гендерної тематики, був націлений на створення й експериментальну апробацію методики діагностики гендерної освіченості особистості майбутнього учителя. Для цього через залучення згаданого контингенту спеціалістів до роботи навчально-практичних семінарів і тренінгів, створеної на базі Молодіжної гендерної студії при громадській організації “Центр молодіжних жіночих ініціатив” та Лабораторії гендерних досліджень при Південноукраїнському державному педагогічному університеті ім. К.Д. Ушинського (м. Одеса) [6, 220], методом мозкового штурму було виявлено ознаки прояву феномену гендерної освіченості особистості як одного з кіпцевих результатів гендерної освіти студентів. При цьому, остаточний кількісний склад було встановлено методом рангування в результаті статистичної обробки експертних оцінок експертів зазначених експериментальних майданчиків. Виявлені ознаки стали підставою для подальшої розробки методики діагностики гендерної освіченості (табл. 1).

Ознаки гендерної освіченості

Компоненти гендерної освіченості	Показники	Ознаки прояву гендерної освіченості
Гендерна грамотність	гендерна грамотність, як система необхідних знань у сфері гендерних досліджень;	усвідомлення абсолютної цінності прав чоловіків і жінок, свободи особи; усвідомлення себе як рівноправного громадянина України;
Гендерна мотивація й основні уміння	мотивація й основні уміння щодо рівноправної участі чоловіків і жінок у суспільному житті;	почуття власної гідності, гуманізм, толерантність, плюралізм, здатність до компромісу;
Активна гендерна позиція	активна життєва позиція для реалізації своїх гендерних прав і свобод; здатність до самоосвіти для знаходження власного досвіду гендерної збалансованості;	лояльне і разом з тим вимогливе ставлення до обох статей; активна позиція щодо необхідності брати участь у гендерних перетвореннях;
Гендерна збалансованість	гендерна чутливість як здатність особистості сприймати, усвідомлювати і моделювати вплив вербальних, невербальних і предметних впливів соціального середовища, методів і форм педагогічної діяльності у формуванні гендерної ідентичності дитини, здатність уловлювати і реагувати на прояви сексизму.	усвідомлення себе як особистості, здатної впливати на гендерну ситуацію в державі; критичне сприйняття соціально-політичної інформації; усвідомлення можливості рівноправної участі обох статей у політичному житті;
Гендерна чутливість	ставлення до іншої людини як до індивідуальності, повага гендерних особливостей і проявів особистості, розуміння як загальних для чоловіків і жінок, так і різних інтересів;	готовність відповідати за власні рішення і їх наслідки; усвідомлення взаємозалежності інтересів окремих людей, соціальних груп у суспільстві.
Гендерна культура	гендерна культура учителя як засіб реконструкції традиційних культурних обмежень розвитку потенціалу особистості залежно від статі та осмислення і створення умов для максимальної самореалізації і розкриття здібностей особистості у процесі педагогічної взаємодії.	

Отже, результати констатуючого експерименту, проведеного на масиві студентів і викладачів педагогічних закладів освіти, переконливо засвідчують:

- по-перше, проблема гендерної освіченості майбутніх учителів та впровадження гендерних аспектів у професійну підготовку є актуальним і проблемним питанням через недостатньо-розроблену нормативно-правову базу і відсутність у документації відповідного навчального закладу гендерних стратегій розвитку;
- по-друге, низький рівень гендерної поінформованості викладачів вищих навчальних закладів, через це — відсутність у навчальних програмах гендерних категорій, термінів, науково-методичного забезпечення;
- по-третє, недостатня увага керівництва вищих навчальних закладів до розвитку гендерного компонента освіти взагалі, і в системі навчально-професійної діяльності зокрема;
- по-четверте, наявність негативних позицій учасників навчального процесу вузу (мовляв, гендерна освіта непотрібна, оскільки є феміністичним проявом і нагромаджує студентів і викладачів непотрібними для учбової діяльності і професії знаннями).

Таким чином, у результаті впровадження провідних ідей гендерної освіти в професійну підготовку студентів-педагогів будуть створені умови для росту самосвідомості і можливостей самореалізації особистості кожного студента.

Сучасна національна школа повинна давати учням можливість розвивати індивідуальні здібності й інтереси, незалежно від приналежності до тієї чи іншої статі, протистояти традиційним статевим–рольовим стандартам. Учителі, що володіють гендерною чутливістю та методикою впровадження гендерного підходу до процесу соціалізації дівчаток і хлопчиків, сприяють їхньому гармонічному розвитку. Здійснювати гендерний підхід у вихованні учнів — значить діяти з розумінням соціального, конструктивістського походження категорій “чоловічого” і “жіночого” у суспільстві, ставити особистість і індивідуальність дитини в розвитку і вихованні вище традиційних рамок статі.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Булатова Л.О. Гендерна освіта в вузі: В 2 ч. — Ч. П. Гендерна педагогіка. Навчально–методичний посібник для викладачів соціально–гуманітарних дисциплін та студентів вищих навчальних закладів. — Суми: СДПУ, 2001. — 68 с.
2. Впровадження наукових рекомендацій щодо гендерної освіти в середніх та вищих навчальних закладах м. Дніпропетровська. Посібник до семінару. — Дніпропетровськ: КУТФ, 2000. — 28 с.
3. Гендерное образование в средней школе: российский и канадский опыт. Учебно–методические материалы / Под ред. Шныровой О.В. — Иваново: ИГУ, 2002. — 192 с.
4. Кравець В.П., Кікінежді О.М. Педагогіка та психологія: гендерний аспект. Навчальний посібник. — Тернопіль: Навчальна книга — Богдан, 2004. — 124 с.
5. Мунтян І.С. Гендерний підхід у професійній підготовці студентів вищих педагогічних закладів. 13.00.04 — теорія і методика професійної освіти. Автореферат дисертації на здобуття наук. ступеня к.п.н. — Одеса: ПДПУ ім. К.Д. Ушинського, 2004. — 21 с.
6. Цокур О.С., Іванова І.В. Основи гендерного виховання // Гендерний розвиток у суспільстві: (конспекти лекцій). — К.: ПЦ “Фоліант”, 2004. — С. 183–222.

Ганна ДУТКА

### КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ЕКОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ

Соціально–економічний розвиток країни зумовлює необхідність посилення ролі фундаментальної освіти, яка забезпечує ґрунтовну професійну підготовку, наступність і взаємозв’язок усіх її видів і рівнів. Це вимагає здійснення заходів, спрямованих на збереження та розвиток науково–технологічного потенціалу й ефективного його використання, щоб подолати кризові явища в економічному та соціальному розвитку. Актуальність розроблення концепції фундаменталізації економічної освіти, згідно з Концепцією економічної освіти України [6] зумовлена формуванням інформаційного суспільства, в якому знання і соціальна відповідальність стають головними чинниками життєдіяльності людини як творчого працівника, споживача і члена суспільства; необхідністю пріоритетного розвитку у суспільстві і державі гуманістичних, соціально–орієнтованих загальнолюдських моральних норм і цінностей; виробленням прогнозованих знань для своєчасного прийняття і реалізації соціально–відповідальних рішень, що сприяють розвитку як особистості, так і суспільства загалом; потребами самої економічної освіти у визначенні нових принципів і механізмів побудови системи освіти в Україні, шляхів практичної переорієнтації на них економічної освіти, у вивченні, творчому осмисленні новітніх тенденцій світового розвитку освіти, обґрунтованого поєднання зарубіжних технологій із досягненнями національної освіти в процесі інтеграції у європейський та світовий освітянський простір.

У розробці концепції фундаменталізації змісту економічної освіти ми спиралися на праці В. Боброва [1], О. Бутук [2], В. Єременка [4], В. Кінелева [5], В. Кузнецова [7], І. Прокопенка [8], В. Сергієвського [9], І. Тивончука [11], Г. Шефера [12] та ін. Основоположними для нас були Концепція розвитку економічної освіти в Україні [6] та Концепція фундаменталізації вищої освіти [10].

*Метою статті* є викладення основних положень концепції фундаментального змісту економічної освіти в умовах динамічних суспільно–економічних змін та впровадженні нових механізмів подальшого її вдосконалення.

Основна мета економічної освіти — підготовка кваліфікованого працівника відповідного рівня і профілю, конкурентноздатного на ринку праці, компетентного, відповідального, що вільно володіє своєю професією й орієнтується в суміжних областях діяльності, здатного до ефективної роботи зі спеціальності на рівні світових стандартів, готового до постійного професійного росту, соціальної і професійної мобільності; задоволення потреб особистості в одержанні відповідної освіти. Вирішення задачі докорінного поліпшення системи економічної освіти, якості підготовки працівників у тісному взаємозв'язку з розвитком фундаментальної і прикладної науки має визначальне значення для майбутнього країни. Воно припускає спільні зусилля академічного і педагогічного співтовариства, держави, підприємницьких кіл.

Для інтеграції у світовий освітній простір та приєднання України до Болонського процесу згідно з Концепцією економічної освіти, зокрема необхідно: суттєво підвищити ефективність і якість міжнародної діяльності українських вищих навчальних закладів, розширити експорт освітніх послуг, уведення спільних Освітніх програм; запровадити заходи щодо взаємного визнання і встановлення еквівалентності документів про вищу і післядипломну професійну освіту, про вчені звання України та іноземних держав; створити систему взаємодії національних та міжнародних освітніх асоціацій, організацій з питань впровадження єдиних підходів до змісту, тривалості, структури і критеріїв якості освіти; вжити заходів щодо адаптації навчального процесу відповідно до норм міжнародної практики, а саме: внести зміни у співвідношенні часу й значення аудиторних і самостійних занять на користь останніх; узгодити методи контролю якості знань, підвищити інтенсивність вивчення окремих дисциплін; створити умови для освоєння викладачами і студентами міжнародних джерел інформації, надходження іноземних підручників і журналів до бібліотек; організувати переклад і адаптацію визнаних у світі наукових праць та навчальних матеріалів зарубіжних вчених тощо.

Концепція фундаменталізації економічної освіти спрямована на створення освітніх програм, що забезпечують сприятливі умови для інтенсивного освоєння нової економічної освіти; формування професійно важливих якостей і властивостей фахівця економічного профілю; розроблення нових, нетрадиційних, педагогічно доцільних і дидактично обґрунтованих засобів і прийомів навчання та виховання; організацію заходів з підготовки науково-педагогічних кадрів, підвищення кваліфікації і розвитку педагогічної майстерності викладачів; проведення навчально-виховного процесу з використанням нових технологій навчання, навчально-методичних матеріалів, форм і засобів навчання; пропаганди ідей і результатів освітнього процесу з метою підвищення авторитету вітчизняної системи економічної освіти.

Головними компонентами економічної освіти є її зміст і організаційно-освітні технології забезпечення. Вони мають свої особливості у різних складових економічної освіти: загальноекономічній та професійно-економічній. Загальноекономічна освіта охоплює комплекс соціально-економічних знань, умінь і навичок для забезпечення розвитку економічної культури і свідомості як особи, так і суспільства загалом. Особливості змісту професійно-економічної освіти зумовлені вимогами до її кінцевого результату — формування гармонійної, різнобічно розвиненої особистості, для якої професійні знання, уміння, навички і їх постійне оновлення складають основу самореалізації в економічній сфері суспільства.

Економічна освіта включає чотири блоки дисциплін, які формують сучасний світогляд і обумовлюють потребу постійного оновлення соціально-економічних знань, умінь, навичок: загальноосвітній, фундаментальний, інноваційно-практичний і блок дисциплін спеціальної підготовки. Дисципліни, що входять в названі блоки, забезпечують комплексне багатоаспектне вивчення закономірностей економічної сфери суспільства.

Найважливішим завданням освітньої політики є забезпечення сучасної якості освіти на основі збереження її фундаментальності, відповідно до актуальних і перспективних потреб особистості, суспільства і держави. Фундаментальність трактується як категорія якості освіти і освіченості особистості. Освіта вважається фундаментальною, якщо вона є процесом нелінійної взаємодії людини з інтелектуальним середовищем, при якому особистість сприймає його для збагачення власного внутрішнього світу і завдяки цьому дозріває для примноження потенціалу самого середовища. Освітні підсистеми, які повністю охоплюють масив професійного



спрямування, є фундаментальними, бо не можуть бути замінені одна одною, проте взаємопов'язані, а отже, складаються в освітню цілісність.

Фундаменталізація освіти передбачає: посилення зв'язків між дисциплінами навчального плану, що повинно сприяти вихованню системного мислення фахівця, усвідомленню необхідності при розробці і впровадженні нової техніки, технології, обладнання, урахування економічних, соціальних, політичних та інших чинників, посиленні уваги в цих курсах до методичних, світоглядних і соціальних проблем; по-друге, у вивченні окремих чинників, окремих закономірностей явищ і понять, теоретичних положень на базі узагальнюючих (фундаментальних) ідей і принципів, характерних для даної науки; по-третє, в переході від аналізу до синтезу проектних рішень, їх оптимізації і математичного моделювання в спеціальних курсах; забезпечення формування в процесі освіти методологічної культури фахівця, що включає методи пізнавальної, професійної, комунікативної і аксіологічної діяльності; вивчення спеціальних дисциплін, спрямованих на формування стійких навичок володіння засобами і технологією інформаційної культури, а також дисциплін, спрямованих на освоєння студентами раціональних методів оволодіння змістом освіти. *Основа фундаменталізації освіти* — створення такої системи і структури освіти, пріоритетом яких є не прагматичні, вузькоспеціалізовані знання, а методологічно важливі, довгоживучі і інваріантні знання, що сприяють цілісному сприйняттю наукової картини навколишнього світу, інтелектуальному розквіту особистості і її адаптації в соціально-економічних і технологічних умовах, що швидко змінюються.

Серед завдань економічної освіти виділимо ті, які безпосередньо стосуються її фундаменталізації: створення умов для самореалізації особи як економічно активного члена суспільства, здатного свідомо включатися в економічне життя країни; забезпечення мобільності студентів та викладачів; виховання в майбутніх фахівців цілісного соціально-економічного світосприйняття і сучасного наукового світогляду, формування свідомості членів суспільства на основі системного економічного мислення, що створює для них можливості опанувати знання, вміння та навички економічної діяльності; розвиток економічної науки у вищих навчальних закладах як основи забезпечення постійного оновлення змісту, підвищення рівня навчання в освітніх установах різних форм власності; відповідність якості вітчизняної економічної освіти вимогам міжнародного ринку праці; забезпечення безперервності економічної освіти на основі інтеграційних процесів тощо.

Основними підходами до фундаменталізації змісту економічної освіти є парадигмальний, системний, інтегративний, кібернетичний, інформаційний, синергетичний та діяльнісний.

В основі концепції лежать основні принципи, які згідно з сучасними світовими тенденціями розвитку системи економічної освіти є базою для технології фундаментальної підготовки фахівців економічного профілю та економічної освіти фахівців неекономічних профілів. Ці принципи групуються у декілька блоків.

1. Загальні принципи фундаменталізації вищої освіти: методологічна переорієнтація з інформаційних аспектів вивчення навчальних дисциплін фундаментальної підготовки на розвиток особистості; гуманітаризація фундаментальної підготовки шляхом розкриття загальнокультурного потенціалу наукового знання фундаментальних навчальних дисциплін, її націленість на гуманістичні ідеали формування особистості; реалізація неперервності фундаментальної підготовки з урахуванням пізнавальних можливостей та інтересів особистості на різних етапах її розвитку; технологічність навчання, яка забезпечує активність та індивідуальний темп засвоєння студентом курсів фундаментальних навчальних дисциплін.

2. Принципи професійної освіти: випереджувальний характер професійної підготовки; неперервність професійної підготовки; поєднання фундаментальної, гуманітарної та спеціальної підготовки; інтеграція професійної освіти, науки і виробництва; стандартизація професійної освіти; варіативність професійної освіти; індивідуалізація і диференціація змісту професійної освіти.

3. Окремі принципи розвитку економічної освіти: суспільна корисність економічних знань; гуманізм, демократичність, відкритість і доступність економічної освіти; соціальна обґрунтованість економічного мислення у кожній сфері професійної діяльності; поєднання фундаментальності та фаховості змісту підготовки економічних кадрів; неперервність

економічної освіти, її системність та систематичність; інноваційність змісту економічної освіти; адаптація світового досвіду та збереження кращих вітчизняних освітянських традицій, розширення міжнародного співробітництва; інтеграція економічної освіти і наукових досліджень.

4. Принципи відкритої освіти: відкрите планування навчання, тобто свобода складання індивідуальної програми навчання шляхом вибору зі системи курсів; свобода у виборі часу і темпів навчання, тобто прийом студентів у вуз протягом всього року і відсутність фіксованих термінів навчання; свобода у виборі місця навчання: студенти можуть фізично бути відсутніми в навчальних аудиторіях протягом основної частини навчального часу і можуть самостійно вибирати, де навчатися; перехід від принципу “освіта на все життя” до принципу “освіта через все життя”; перехід від руху того, хто навчається, до знань, до зворотного процесу — знання доставляються людині; вільний розвиток індивідуальності, що є основоположним чинником, тоді як класична модель освіти передбачає жорсткі норми, що уніфікують людську індивідуальність.

Система фундаментальної економічної освіти повинна відповідати таким критеріям: швидко відгукуватися на запити суспільства, за короткий період перебудовуватися на підготовку потрібних фахівців; забезпечити достатню різноманітність варіантів професійної підготовки при одній базовій освіті; володіти чітко вираженою спрямованістю на самоосвіту особистості, на виховання мобільного члена суспільства, здатного протягом життя декілька разів змінювати профіль діяльності; забезпечити досить високу ймовірність отримання випускниками роботи за спеціальністю; професійна підготовка “під конкретне робоче місце” повинна займати малий часовий проміжок в порівнянні із загальним часом навчання; базова підготовка має відповідати меті та завданням підготовки фахівців різних кваліфікаційних рівнів; зміст наук, відібраний до освітньо–професійної програми навчального матеріалу, має відповідати існуючій системі понять; у змісті освіти повинен домінувати принцип фундаменталізації та інтеграції знань; зміст фундаментальної освіти повинен відповідати умовам діагностичності та прогностичності.

Перехід від старої якості освіти до нової має здійснюватися на основі більш глибокої базисної основи, а саме поетапного розвитку фундаментальної складової освіти. Лише така ґрунтовна теоретична “підкладка” здатна забезпечити дійсно позитивні якісні зрушення в розвитку професійної освіти. Класичні “стрибки” кількості у якість на рівні освіти перейдуть у плавні переходи.

Не менш важливими є питання забезпечення наступності фундаментальної економічної освіти у системі неперервної освіти. Для удосконалення економічної освіти в школі необхідно сприяти тому, щоб економічна освіта допомагала учням набути досвіду самостійного прийняття рішень в економічних ситуаціях, формувати навички застосування економічних знань, розуміти сутність економічних подій і явищ; вважати недоцільним вивчення спеціальних економічних дисциплін у загальноосвітній школі. Для забезпечення умов оволодіння сучасними економічними знаннями для студентів неекономічних вищих навчальних закладів потрібно переглянути перелік дисциплін загальноекономічної підготовки за відповідними освітньо–кваліфікаційними рівнями; вжити заходи щодо покращання навчально–методичного забезпечення та вдосконалення підвищення кваліфікації викладачів економічних дисциплін.

Для запровадження наукових досліджень у навчальний процес згідно з Концепцією економічної освіти потрібно забезпечити: орієнтацію економічної науки у вищих навчальних закладах на розвиток відповідних економічних спеціальностей; залучення науковців до педагогічної діяльності у вищих навчальних закладах; відродження практики орієнтованих наукових шкіл і побудову принципово нових моделей прикладних досліджень, що сприяють розвитку економічної освіти; удосконалення традиційних та пошук сучасних форм запровадження наукових результатів у змісті та методиці навчання; подальше удосконалення номенклатури наукових спеціальностей, що відбивали б сучасний стан і тенденції світового розвитку економічної науки; інтеграцію академічної і вузівської науки, створення організаційних форм спільної наукової та науково–педагогічної діяльності.

Висока якість підготовки сучасного фахівця забезпечується поєднанням фундаментальних та спеціальних знань із практичною підготовкою. Згідно з Концепцією економічної освіти для наповнення цих процесів сучасними підходами і змістом треба: розробити систему

заходів щодо створення підприємствами та організаціями різних форм власності необхідних умов для проходження практики студентами; розробити нові форми практичної підготовки через створення навчально-тренінгових фірм, бізнес-інкубаторів, формування індивідуальних завдань студентів, що розвивають практичні вміння та навички; поширити можливості набуття науково-педагогічними працівниками практичного досвіду за допомогою стажування на діючих підприємствах; спрямувати співробітництво між викладацьким складом вищих навчальних закладів і фахівцями-практиками в напрямку взаємоконсультування, підбору навчального матеріалу для створення кейсів; залучати до навчального процесу провідних фахівців діючих підприємств, організацій та установ; організувати моніторинг ринку праці та ефективну систему сприяння працевлаштуванню випускників економічних закладів освіти та факультетів. Вирішальною умовою реалізації концепції є комплексне розв'язання питань, пов'язаних з кадровим, навчально-методичним, нормативно-правовим і організаційним забезпеченням фундаменталізації змісту економічної освіти.

Таким чином, концепція дає змогу побудувати просторово-часову модель навчальної діяльності, яка в сукупності з моделлю структури і змісту фундаментальної підготовки, оптимізуючи навчальну діяльність, перетворює навчальний процес у впорядковану дисипативну структуру та сприяє підвищенню якості економічної освіти. До наступних розвідок у цьому напрямі відносимо розробку ієрархічної моделі фундаментації економічної освіти та її впровадження у навчальний процес.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бобров В. Розвиток економічної освіти на етапі ринкових перетворень // Педагогіка і психологія професійної освіти. — №5. — 1998. — С. 115–121.
2. Бутук О. Інституціональні проблеми економічної теорії та її викладання в пострадянській Україні // Вища школа. — 2001. — №1. — С. 91–93.
3. Дутка Г.Я. Фундаменталізація змісту економічної вищої освіти: концептуальний підхід // Наукові записки Тернопільського ДПУ імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. — 2004. — №5. — С. 10–13.
4. Єременко В. Сучасна парадигма економічної науки // Економіка України. — 1994. — № 11. — С. 50–55.
5. Кинелев В.Г. Фундаментализация университетского образования / Высшее образование России. — №4. — 1994. — С. 6–13.
6. Концепція розвитку економічної освіти в Україні // Додаток до наказу №303 від 13.04.04
7. Кузнецов В.С., Кузнецова В.А. О соотношении фундаментальной и профессиональной составляющих в университетском образовании / Высшее образование России. — №4. — 1994. — С. 36–39.
8. Прокопенко І.Ф. Теоретичні та методичні основи економічної освіти в загальноосвітніх і професійних навчальних закладах: Автореф. дис... д-ра пед. наук у формі наук. доп.: 13.00.04; 13.00.01 / АПП України; Інститут педагогіки і психології професійної освіти. — К., 1996. — 67 с.
9. Сергиевский В., О.Полещук Размышления о фундаментальном блоке инженерного образования / Вестник высшей школы. — №4. — 1996. — С. 11–16.
10. Суханов А. Концепция фундаментализации высшего образования и ее отражение в ГОСах // <http://www.informika.ru/windows/magaz/higher>
11. Тивончук І. Про предмет і класифікацію сучасної економічної науки // Економіка України. — 1995. — № 10. — С. 58–65.
12. Шефер Г. Соотношение фундаментального и специального образования в университетах будущего / Высшее образование России. — №4. — 2004. — С.61–68.

Руслана БОРКІВСЬКА

#### ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ КОЛЕДЖІВ

Сучасні тенденції соціально-політичного розвитку України — формування громадянського суспільства й правової держави, перехід до ринкової економіки — вимагають підготовки компетентних, професійно мобільних фахівців, здатних за короткий час оволодівати новими знаннями, вміннями й навичками, швидко адаптувати професійну діяльність до нових обставин. Сфера економічної й фінансової діяльності є дуже мінливою, що вимагає активного й практично безперервного навчання майбутніх фахівців у галузі економіки. Сьогодні

випускники економічних спеціальностей повинні володіти не тільки інтегрованими знаннями й уміннями з юриспруденції, фінансів і бухгалтерського обліку, але й високим рівнем економічної культури як інтегральної професійної якості. Економічна культура виступає важливим фактором соціально-економічного прогресу, тому що її безпосередня функція полягає в підвищенні економічної й соціальної ефективності суспільного виробництва.

Без сформованості у суб'єктів ринкових відносин економічної культури немислиме налагодження економічних зв'язків, неможливі науково-технічний прогрес і розвиток соціальної інфраструктури суспільства. Сучасне виробництво потребує фахівців, які вміють раціоналізувати й робити творчою свою працю, розуміють і цінують не тільки соціальний зміст трудової діяльності, але й її моральну значущість. У зв'язку з цим останнім часом спостерігається посилення інтересу вітчизняних і зарубіжних дослідників до проблеми економічного виховання майбутніх фахівців.

Економічне виховання як актуальна проблема сучасності містить у собі комплекс психологічних, педагогічних, соціальних питань, які виступали об'єктом уваги багатьох науковців. Розглядався, зокрема, взаємозв'язок економічної освіти і виховання особистості з економічною культурою суспільства. Важливі аспекти формування економічної культури майбутніх фахівців розкрито у роботах Ю. Васильєва, Н. Горлач, Б. Дратвера, А. Нисимчука, О. Падалки, І. Сасова, В. Сидоренка, І. Смолук, М. Тимснко, Д. Тхоржевського, Б. Шем'якіна, О. Шпака та ін.

У працях Л. Абалкіна, А. Бірмана, В. Розова, Л. Енштейна досить глибоко проаналізовані загальнотеоретичні й методологічні аспекти економічної освіти. Методологічні підходи до економічного виховання й навчання знайшли висвітлення в роботах А. Аменда, Ю. Васильєва, Г. Глебова, О. Орлова, А. Прутченкова, Б. Райзберга та ін.

Незважаючи на значну увагу науковців до питань економічного виховання, проблема формування економічної культури майбутніх фахівців поки що залишається далекою від остаточного вирішення. Існує, зокрема, потреба в уточненні змісту поняття “економічна культура”, визначенні й обґрунтуванні дидактичних умов і технологій її формування у студентів економічних коледжів.

Актуальність дослідження проблеми формування економічної культури майбутніх фахівців пояснюється необхідністю подолання низки суперечностей: між сучасними вимогами суспільства до формування особистості з високим рівнем економічної культури й традиційною системою вузівської освіти, а також недостатньою теоретичною й практичною розробленістю дидактичних умов і засобів формування фахівців з високим рівнем економічної культури; між об'єктивно існуючою потребою суспільства у фахівцях з високим рівнем економічної культури і нерозробленістю відповідних педагогічних технологій; між необхідністю педагогічного керівництва розвитком економічного мислення студентів економічних спеціальностей і відсутністю адекватних технологій.

Враховуючи актуальність зазначеної проблеми та її недостатню теоретичну розробленість, ми визначили *метою статті* з'ясування сутності економічної культури та обґрунтування дидактичних умов її формування у студентів економічного коледжу.

У педагогічній та спеціальній літературі економічна культура зазвичай розглядається як культура для бізнесу або культура бізнесу, і тому пов'язується з певними видами ділової активності людей: банківська культура, фінансова культура, організаційна культура, культура ділового спілкування тощо. Всі зазначені різновиди культури передбачають конкретні правила, норми поведінки, яких повинні дотримуватися учасники спільних дій у відповідних секторах економіки. Кожний “вид” галузевої культури спрямований на досягнення конкретного результату й може розглядатися як необхідний фактор виробничої діяльності.

Проведений нами аналіз психолого педагогічної й філософської літератури засвідчив існування різних підходів до трактування змісту поняття “економічна культура” [1, 2, 5, 9, 11, 12]. Більшість дослідників розглядає економічну культуру як важливу складову загальної культури особистості. Як відомо, культура в широкому розумінні являє собою специфічний спосіб організації й розвитку людської життєдіяльності, представлений у продуктах матеріальної й духовної праці, у системі соціальних норм, духовних цінностях, сукупності ставлень людей до природи, суспільства і до себе [10, 240]. Економічну культуру визначають як комплекс

елементів і явищ культури, стереотипів економічної свідомості, мотивів поведінки, економічних інститутів, що забезпечують відтворення економічного життя [12]. Дослідники відзначають, що економічна культура характеризує стан господарської діяльності суспільства на певному етапі його розвитку й містить у собі як матеріальні продукти, матеріальні послуги, увесь світ речей, предметів, виробничих процесів, так і економічні знання, економічне мислення, господарський досвід людей [8].

На думку В. Абросимова, економічна культура являє собою “результат економічної освіти, що проявляється в знаннях економічних процесів (споживання, обмін і виробництво — базова економічна практика), у використанні їх у власному й суспільному життєзабезпеченні, у характері міжособистісних відносин під час розв’язання економічних завдань” [1, 9]. Основними показниками економічної культури дослідник вважає базову економічну практику як основу економічних знань, моральні орієнтації в економічній діяльності, внесок у загальну працю колективу (колективізм), самооцінку, економічний прогноз, творчу діяльність у сфері економіки, мотивацію до безперервної економічної самоосвіти.

Т. Терюкова, характеризуючи зміст поняття “економічна культура”, виділяє дещо інші компоненти: економічна грамотність, система уявлень про закони й механізми функціонування економіки; уміння працювати з економічною інформацією; володіння “економічною” мовою, економічним мисленням, “правилами” економічної поведінки; вироблення рис характеру, що забезпечують грамотні “економічні вчинки”; наявність економічної інтуїції [11].

Дослідники відзначають, що ядром економічної культури є розвинена економічна свідомість, в якій відображаються ціннісні, нормативні основи економічного буття [12]. Економічна свідомість як часткова форма індивідуальної або групової свідомості, на думку О. Журавльова, містить такі компоненти:

- соціальні уявлення про економічні об’єкти, як реальні, так і ідеальні;
- ставлення до економічних об’єктів, а також думки й судження про них, їхні оцінки;
- соціальні установки й стереотипи, пов’язані з економічними об’єктами;
- усвідомлені емоції, почуття і переживання, пов’язані з економічними об’єктами;
- соціальні очікування щодо економічних об’єктів;
- соціальна категоризація й інтерпретація економіко–психологічних явищ тощо [6].

Дещо по–іншому розглядає структуру економічної культури й відповідно економічної свідомості О. Дейнека [4, 50–63]. Він виділяє два типи компонентів економічної свідомості. Одні з них виконують функцію відображення об’єктивної економічної реальності, беруть участь у створенні моделі економічної сфери життя: економічне мислення, економічні уявлення, відчуття й сприйняття в економічній сфері. Інші компоненти виконують функцію регулювання, беруть участь у перетворенні матеріальної складової навколишнього світу: економічні норми, інтереси, мотиви, почуття й емоції в економічній сфері. Ті й інші компоненти тісно взаємозалежні й нерозривно пов’язані. Вищі рівні (активного відображення й активної регуляції) спираються на нижчі (реактивного відображення й реактивної регуляції) і включають їх у свою структуру.

О. Журавльов і А. Купрейченко під економічною свідомістю розуміють соціальні уявлення, установки, ставлення, оцінки, думки особистості про різні явища економічного змісту (економічні об’єкти) [7]. Автори виділяють такі основні компоненти економічної свідомості особистості: уявлення про себе як про суб’єкта економічної діяльності; уявлення про матеріальний добробут, багатство і її ставлення до багатих і бідних людей; уявлення про дохідні види діяльності; уявлення про власність і власника; соціальні установки щодо різних форм економічної поведінки; ставлення до грошей; психологічна готовність до конкуренції (змагання) з іншими людьми в економічній галузі; орієнтація на економічні цінності. О. Журавльов і А. Купрейченко пропонують розглядати сукупність елементів економічної свідомості особистості як її “економіко–психологічні характеристики” за аналогією з іншими характеристиками: організаторськими, комунікативними тощо.

Проаналізувавши різні підходи до трактування сутності й структури економічної культури, ми визначили її як інтегральну якість особистості, що відображає економічні відносини між людьми в процесі виробництва, обміну, розподілу й споживання матеріальних благ. У структурі економічної культури особистості органічно поєднуються раціональні й

емоційні компоненти: економічне мислення, економічні уявлення, економічні мотиви, економічні норми, економічні інтереси, моделі економічної поведінки (освоєння основних економічних ролей); економічна творчість і навички підприємництва.

Економічне мислення характеризується здатністю суб'єкта осмислювати економічні явища, пізнавати їхню сутність, засвоювати й співвідносити економічні поняття, категорії, теорії з реальністю й на основі цього будувати власну економічну діяльність.

Економічні уявлення — це комплексно організована соціально детермінована система уявлень про економічні об'єкти, що є суб'єктивним відображенням об'єктивної економічної реальності.

Економічні мотиви являють собою внутрішні спонукання, які стосуються нагромадження багатства, конкуренції, егоїзму й альтруїзму, погоні за прибутками, схильності до ризику й укладання угод.

Економічні норми — це самостійний вид соціальних норм, що регулюють економічну поведінку. Вони, як правило, закріплюються юридично, набуваючи статусу правових, і наділяються відповідними засобами контролю (санкціями) за їх дотриманням.

Економічний інтерес — це особистісний феномен, що розвивається на основі мотиву, але під регуляторним впливом норм. Економічний інтерес визначає напрямок реалізації мотивів.

Економічна культура може формуватися стихійно або в процесі економічної освіти й виховання. Завдання економічної освіти полягає в тому, щоб допомогти майбутнім фахівцям усвідомити соціальні цінності в економічній галузі, зрозуміти зміст чинних законів, їх суспільну й особистісну значущість. За таких умов, навіть зіштовхнувшись з негативними явищами в економічній сфері, людина буде сприймати їх не як норму життя, а як недолік, що потребує усунення.

Аналіз психолого–педагогічних досліджень і педагогічної практики свідчить, що найбільш значущими організаційно–дидактичними умовами, які сприяють формуванню економічної культури в майбутніх фахівців є: педагогічне керівництво розвитком економічної культури, засноване на врахуванні взаємозв'язку його процесуальних функцій; забезпечення континуальності формування економічної культури в навчальному процесі; використання ділових ігор, що мають професійну спрямованість і сприяють систематизації та практичній реалізації теоретичних знань.

Результати теоретичного аналізу дозволяють зробити висновок, що ефективне формування економічної культури студентів коледжу можливе на засадах процесуально–системного підходу, який розглядає педагогічний процес як керовану систему. Важливо, що процесуально–системний підхід дозволяє розкрити динамічний аспект педагогічної системи. Педагогічне явище або дія в контексті такого підходу має розглядатися, з одного боку, як процес, що складається з етапів планування, організації й контролю, з іншого боку, — як система структурних компонентів, що містить мету, зміст, засоби комунікації викладача й студентів, методи і форми навчання, результати навчальної діяльності. Сполучною ланкою у процесуально–системному підході є прийняття рішення, а комунікація й мотивація є складовими елементами кожного функціонального елемента педагогічного керівництва. З позицій процесуально–системного підходу формування економічної культури студентів коледжу економіки слід розглядати як відкриту, динамічну й імовірнісну педагогічну систему.

Важливою організаційно–дидактичною умовою ефективного формування економічної культури майбутніх фахівців, на наш погляд, є континуальність, що базується на інтеграції низки організаційних і дидактичних принципів. Одним з них є безперервність формування економічної культури. Під безперервністю прийнято розуміти сукупну реалізацію таких принципів: систематичність і послідовність, наступність, врахування міжпредметних зв'язків, горизонтальна й вертикальна координація в керуванні освітніми процесами, єдність економічного й педагогічного навчання студентів. Вживане нами поняття “континуальності” передбачає не тільки реалізацію вказаних принципів, але й постійне наповнення всіх навчальних дисциплін базового компонента освіти змістом спеціалізованої діяльності. Наші дослідження свідчать, що в структурі базової підготовки майбутніх фахівців з економіки такою діяльністю є підприємництво у сфері малого бізнесу.

Аналіз педагогічних досліджень свідчить, що ефективне формування економічної культури студентів неможливе на основі традиційного дидактичного підходу, у контексті якого основна увага приділяється формуванню системи абстрактних знань. Необхідна така організація навчального процесу, яка б забезпечувала засвоєння студентами професійних знань у комплексі з розвитком їх економічного мислення і практичних умінь. Теоретичну основу реалізації такого підходу ми вбачаємо у концепції контекстного навчання А. Вербицького [3]. Контекстним називається навчання, в якому за допомогою системи дидактичних форм, методів і засобів моделюється предметний і соціальний зміст майбутньої професійної діяльності фахівців, а засвоєння ними конкретних знань і умінь накладається на канву цієї діяльності. Така організація навчання стимулює пізнавальну активність студентів і сприяє розвитку їх економічної культури.

З погляду контекстного підходу під час визначення змісту навчання має враховуватися не лише логіка відповідної навчальної дисципліни, але й модель фахівця, що відображає специфіку майбутньої професійної діяльності. Це надає цілісності, системності і особистісного смислу знанням та умінням, які засвоюються студентами. Зміст навчання проектується не як навчальний предмет, а як предмет навчальної діяльності, який поступово трансформується в предмет професійної діяльності.

У концепції контекстного навчання виділяються три базові форми діяльності і ряд проміжних. Базовими є власне навчальна (наприклад, лекція, семінар), квазіпрофесійна (аналіз конкретних ситуацій, ділова гра та інші ігрові форми) і навчально-професійна (науково-дослідна робота, практика, підготовка дипломного проекту) діяльності. У формах навчальної діяльності здійснюється головним чином передача і засвоєння інформації; у формах квазіпрофесійної — моделюються цілісні фрагменти майбутньої професійної діяльності, її соціально-рольовий і предметний зміст; у формах навчально-професійної діяльності студенти здійснюють дії і вчинки, які відповідають нормам майбутньої професійної діяльності. Зазначеним формам діяльності студентів відповідають три навчальні моделі: семіотична, імітаційна і соціальна. Семіотична містить завдання і проблемні ситуації, що передбачають роботу з текстом як знаковою системою і забезпечують засвоєння студентами професійно важливих знань. Це типова навчальна модель, коли засвоєння студентами знань спонукається одними лише пізнавальними мотивами поза зв'язком із майбутньою професійною діяльністю. Оскільки семіотична модель, як правило, не забезпечує достатньої мотивації навчання, у процесі формування економічної культури студентів слід орієнтуватися головним чином на імітаційну та соціальну моделі.

Імітаційна модель забезпечує вихід навчальних завдань на майбутню професійну діяльність студентів. За таких умов навчальна інформація виступає засобом виконання професійних дій і набуває особистісного смислу. У соціальній моделі навчальні завдання подаються у вигляді проблемних ситуацій і задач, що імітують різні ситуації професійної взаємодії. Вони розгортаються у парних і колективних формах діяльності, внаслідок чого студенти засвоюють економічні уміння і навички, необхідні для ефективного виконання майбутніх професійних функцій. Як свідчить наш досвід, найбільшою мірою такий ефект досягається за умови використання навчально-рольових і ділових ігор.

Згідно з концепцією Р. Дьюка, гра є засобом комунікації. У суспільстві, на думку дослідника, існує комунікаційна проблема, яка впливає з диференційованості наук, кожна з яких має свою мову. З цього погляду стає зрозумілою одна з істотних суперечностей навчання: між ізольованістю змісту окремих дисциплін і його системним використанням у професійній практиці. Для подолання цієї суперечності необхідний інтегрований підхід, який реалізується в дидактичній грі на основі предметної й соціальної інтеграції. Під інтеграційною дидактичною грою ми розуміємо побудовану на змісті ряду навчальних дисциплін діяльність, що відбувається в модельованих умовах, характерних для професійної практики, і спрямовується на формування системних знань і професійних якостей студентів. Застосування інтеграційних ігор дає змогу подолати комунікативний розрив між окремими дисциплінами шляхом використання їх змісту під час розв'язання студентами квазіпрофесійних комплексних економічних проблем.

Аналіз досліджень в галузі розробки дидактичних ігор і власний досвід практичного застосування ігрової технології дав змогу розробити функціональну структуру інтеграційної гри, яка являє собою цілеспрямований освітній процес, що відбувається в умовах імітації професійної економічної діяльності й характерної взаємодії, елементами якої є студенти, педагог і відповідне дидактично–методичне забезпечення.

Результати нашого дослідження свідчать, що ділові ігри як форма квазіпрофесійної діяльності суттєво активізують формування економічної культури студентів, оскільки їм притаманні такі особливості: 1) системне представлення змісту навчального матеріалу в імітаційній моделі; 2) відтворення структури і функціональних ланок майбутньої професійної діяльності в ігровій навчальній моделі; 3) формування у студентів потреби в економічних знаннях і їхньому практичному застосуванні, що забезпечує свідомість навчання, особистісну активність, перехід від пізнавальної мотивації до професійної; 4) комплексний навчально–виховний вплив на особистісний і професійний розвиток студентів; 5) забезпечення переходу від організації та регуляції діяльності викладачем до саморегуляції та самоорганізації діяльності самими студентами; 6) широкі можливості використання навчальної інформації як засобу регуляції квазіпрофесійної діяльності. Завдяки цим особливостям ділова гра дозволяє формувати у студентів професійну спрямованість і цілісне уявлення про майбутню діяльність, виробляти в них як предметно–професійний, так і соціальний досвід, розвивати професійне мислення і економічну культуру.

Експериментально–дослідна робота, проведена на базі Вінницького кооперативного коледжу економіки та права, підтвердила ефективність обґрунтованих нами дидактичних умов формування економічної культури студентів і дозволила зробити такі **висновки**:

– необхідність формування економічної культури в студентів економічних спеціальностей зумовлена становленням нових виробничо–економічних відносин, якісними змінами змісту професійної освіти;

– у контексті процесуально–системного підходу формування економічної культури студентів слід розглядати, з одного боку, як процес, що складається з етапів планування, організації і контролю, з іншого боку, — як складну відкриту динамічну систему, компонентами якої є мета, зміст, засоби комунікації викладача й студентів, методи і форми навчання, результати навчальної діяльності;

– формуванню економічної культури студентів сприяє реалізація комплексу дидактичних умов: педагогічне керівництво процесом формування економічної культури, засноване на врахуванні взаємозв'язку його процесуальних функцій; забезпечення континуального характеру формування економічної культури; дидактичне моделювання у навчальному процесі особливостей економічної діяльності за допомогою комплексу інтеграційних ділових ігор, що мають підприємницьку спрямованість і сприяють систематизації, поглибленню й практичній реалізації теоретичних знань.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Абросимов В.Н. Конструирование образовательной среды формирования экономической культуры школьников: Автореф. дисс... канд. пед. наук: 13.00.01 / Красноярский государственный педагогический университет. — Красноярск, 2000. — 18 с.
2. Балашов К.А. Формирование культуры предпринимательской деятельности // Педагогический университетский вестник Алтая. — 2000. — №2. — С. 32–36.
3. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. — М.: Высшая школа, 1991. — 206 с.
4. Дейнека О.С. Экономическая психология в российской политике переходного периода: Дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.12. — М.: РГБ, 2003. — 322 с.
5. Дратвер Б. Формування економічної культури учнівської молоді як педагогічна проблема // Наукові записки КДПУ ім. В. Винниченка. Серія: педагогічні науки. — 2004. — Випуск 54. — С. 48–52.
6. Журавлев А.Л. Экономическая психология в контексте современной психологической науки // Проблемы экономической психологии. Т.1. / Отв. ред. А.Л. Журавлев, А.Б. Купрейченко. — М., ИП РАН, 2004. — С. 5–10.
7. Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б. Нравственно психологическая регуляция экономической активности. — М., ИП РАН, 2003. — 94 с.
8. Краткая экономическая энциклопедия. — СПб, 1998. — 426 с.



9. Новикова О.Б. Формирование экономической культуры студентов как составляющей части общей культуры личности / О. Б. Новикова // Докл. ТСХА / Московская с.-х. академия им. Тимирязева. — 2001. — Вып. 273, ч. 1. — С. 265–269.
10. Российская социологическая энциклопедия. — М., 1998. — 687 с.
11. Терюкова Т. Экономическая культура как цель и средство // Высшее образование в России. — 1999. — № 3. — С. 109–118.
12. Уваров Л.И. Формирование экономической культуры в процессе вузовской социализации // Современные проблемы экономической психологии в России. Социокультурный аспект / Материалы научно-практического семинара. — СПб., Гос. университет экономики и финансов, 2001. — С. 176–179.

Галина ЮРКЕВИЧ,  
Степан ДЕМ'ЯНЧУК

### МОРАЛЬНІСТЬ ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МЕНЕДЖЕРА

Сучасний стан суспільного розвитку означений комплексом різних соціально-економічних, духовних, політичних, ідеологічних суперечностей і проблем. Економічна криза, соціальна та політична нестабільність у державі відповідним чином відбиваються і на моральності особистості. Моральність виступає одним із чинників, який визначає поведінку людини, її відношення до суспільства, включає в себе внутрішню потребу особистості до здійснення моральних дій та вчинків.

Специфіка моралі полягає в тому, що забезпечення загального блага іншої людини виступає особистісним мотивом, стає потребою людини. Моральність виражається поняттями добра, совісті, обов'язку, честі, гуманності, справедливості і ін., хоча сам зміст моральних понять завжди характеризувався історичною мінливістю; те, що було моральним в одну епоху стає аморальним в іншу.

Вплив морального складу особистості на стійкість професійних знань, умінь і навичок не підлягає сумніву. Моральні переконання, почуття, звички, здібності, вчинки виконують вищу регулятивну функцію у відношенні до процесу формування потреби в професійній діяльності. Вивчення моральності у пропонованому аспекті дозволяє зрозуміти її роль в житті людини, в формуванні і реалізації життєвої позиції.

Дослідження основних закономірностей професійної діяльності особистості (С. Рубінштейна, Б. Ломов, М. Боришевський, Л. Орбан) свідчить, що моральність виступає в якості важливої умови повноцінного розвитку людини. Встановлено, що розвиток особистості припиняється, коли починають домінувати негативні моральні якості егоїстичної спрямованості, і, навпаки, прискорюється, коли особистість спрямовується на альтруїзм, віддаючи перевагу у власних вчинках саме духовним аспектам. Професійні якості особистості (наполегливість, професійність, рішучість, комунікабельність і інші) не повинні розглядатися ізольовано, а у сукупності із моральністю.

Важливою особливістю моральної свідомості є те, що бажання діяти за принципами совісті, зробити добро, виконати обов'язок і т.д. дано людині безпосередньо, в тому розумінні, що воно не повинно керуватися якимось іншим мотивом чи умовою. Тому специфічною рисою моралі у професійній діяльності слід вважати безкорисливість. Якщо професійна діяльність здійснюється на благо суспільства тільки із корисливих поглядів, то метою для неї буде не забезпечення суспільного благоустрою, а тільки власний інтерес.

Актуальною є постановка питання про моральне обличчя особистості менеджера, вплив морального складу на стійкість сформованих вмінь, навичок, здібностей, в тому числі і професійних. Позбавлена моралі людина позбавляється і основних важелів для здійснення процесу самовдосконалення. І навпаки, високий рівень моральної культури особистості дозволяє людині не тільки свідомо і систематично долати негативні риси свого характеру, але й інтенсифікувати свою інтелектуальну і фізичну працю. Тут важливим є питання про співвідношення інтелектуального і морального розвитку індивіда. З точки зору вчених — представників когнітивної психології (Ж. Піаже, Л. Кольберг та ін.) існує зв'язок між

когнітивними і моральними “рядами” розвитку, і саме когнітивному “ряду” належить провідна роль. Такі вчені, як М. Воловікова, Т. Ребенко ставлять під сумнів висновок про обов’язкове випереджування інтелектуального розвитку в порівнянні з моральним, говорять про багатоваріантний характер цього процесу: інтелектуальна і моральна сфери (при різних рівнях їх розвитку) можуть дати картину як погодженої взаємодії, так і відносно незалежного один від одного функціонування, а також зворотнього впливу морального розвитку на інтелектуальний. У кінцевому рахунку вдосконалення моральних якостей менеджера повинно мати не менш високі темпи, ніж інтелектуальний розвиток індивіда. Досвід підприємництва і управління останніх років є яскравим підтвердженням цієї тези: з одного боку ми переконуємося наскільки ефективні управлінські дії, коли вони ґрунтуються на принципах порядності, справедливості, гуманізму, поваги до особистості і т.п., з другого — як моральна бідність, обмеженість особистості ведуть до занепаду людських взаємовідносин, до аморальної обстановки в трудовому колективі.

Морально-етичні якості сприяють підвищенню авторитету керівника. Чесність, порядність, принциповість — ці якості в першу чергу є основою для будь-якої особистісної оцінки. Для керівника мають велике значення також такі якості, як справедливість, повага до інших людей, вміння тримати слово, доброзичливість. Слід сказати, що якщо для людини не характерні високі морально-етичні якості, то в ній не будуть сформовані і необхідні інші ділові якості, такі як об’єктивність, організованість, дисциплінованість.

Життєвий досвід засвідчує, що чим досвідченими і мудрішими стають люди, тим більше їх увагу привертають морально-етичні проблеми. Подібна моральна зрілість повинна бути присутня людині в професійній діяльності. Вона зумовлює невдоволеність досягненими діловими успіхами, їх постійне занепокоєння своїм моральним самовдосконаленням (В. Шепель). У протилежному випадку неминучими стають душевні втрати.

Моральна етика у професійній діяльності — це та система теоретично-практичних морально-етичних знань, за допомогою яких особистість повинна вести всі ділові зустрічі і переговори. Основними її принципами повинні стати гуманізм і демократизм, соціальна справедливість, суверенність особистості. Значне місце в даній етиці повинні займати нормативні документи морального характеру (моральні кодекси), в яких сформульовані моральні вимоги до управлінської діяльності, представлені моральні правила ділового спілкування і професійної діяльності.

Необхідними умовами професійного становлення виступають: формування культури людських взаємовідносин, набуття навичок спілкування, готовність і вміння дотримуватися моральних норм, і ін. (С. Винокурова).

Отже, зростання ролі морального фактору в управлінні і бізнесі — закономірне явище цивілізованої економіки. Моральна позиція особистості, моральна безкомпромісність, почуття відповідальності, порядності і т.п. — краще підтвердження її морального здоров’я. Моральні якості здійснюють вищу регулюючу функцію по відношенню до процесу формування потреби в тому чи іншому виді діяльності, в накресленні життєвого вибору, визначенні мотивів поведінки, ранжуючи їх, розрізняючи за ознакою дозволених і недозволених. У цілому моральність — це той соціально значущий стрижень, в якому сконцентроване співвідношення індивідуальних і суспільних інтересів. Моральність виступає спільним началом, що пронизує всі сфери життєдіяльності індивіда.

Достоїнство та інтереси представників ділових кіл, керівників утверджуються тим, наскільки послідовно вони втілюють у своїй діяльності свою моральну відповідальність, поважають кодекси поведінки, які несуть певний тип моральних взаємовідносин між людьми: порядність — візитна картка менеджера; рекламуючи себе, не ганьби своїх суперників; споживач — король; вмій вибрати партнера, не спалюй мостів спілкування з ним; не прагни до короточасних успіхів і т.п.

Підводячи підсумок, відзначимо, розвиток особистості розуміється нами як категорія діалектики, що означає двоєдиний процес індивідуального і групового формування сутності людини. Стосовно особистості менеджера мова йде про розкриття його психофізіологічного, морально-професійного потенціалу. Основним принципом розвитку особистості менеджера є такий його розвиток, коли при засвоєнні соціального, морального, професійного досвіду і умов

здійснюється перехід від абстрактної можливості володіти соціальним, моральним, професійним статусом, функціями, якостями в реальну можливість і перетворення останньої в дійсність як результат, сукупність всіх реалізованих можливостей, що надані менеджеру. Звідси зміст і основні об'єктивні тенденції розвитку особистості менеджера — виникнення можливості і її розгортання в дійсність — проявляються в діалектиці утвердження і самоутвердження особистості як суб'єкта життєдіяльності. Процес цей нерівномірний і поступальний: від рівня елементарного самовизначення, орієнтації в основному на зовнішні регулятори — до рівня саморегуляції, самовияву, самоактуалізації, саморозвитку.

Розвиток особистості менеджера передбачає включення індивіда в систему суспільних відносин і самостійне відтворення цих відносин. Цей процес здійснюється під впливом як цілеспрямованих зусиль, так і в результаті безпосереднього впливу соціуму при активному вибірковому ставленні індивіда до норм, цінностей середовища, при активній його взаємодії з оточенням.

Процес набуття індивідом знань, вмінь і навичок управлінської діяльності є переважно процес становлення особистості менеджера, а моменти розвитку виступають в даному випадку як закріплення набутих знань, вмінь і навичок, перевід їх у внутрішні регулятори поведінки.

Моральність є центральним утворенням особистості менеджера; вона є спільним, цесментуючим началом, що об'єднує різні складові особистості.

**Висновок.** В цілому розвиток особистості менеджера розуміється як цілісна система, як багатосторонній, багатофакторний, соціально і психологічно детермінований багаторівневий процес, в ході якого на основі постійно виникаючих суперечностей здійснюється становлення особистості, формується її пізнавальна, моральна активність. Процес цей в основному має поступально-прогресивний характер, хоча можливий і регрес в конкретних проявах.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Асмолов А. Г. Психология личности. Принципы общепсихологического анализа. — М.: МГУ, 1990. — 367 с.
2. Афанасьев В. Г. Системность и общество. — М.: Политиздат, 1980. — 368 с.
3. Вудкок М., Френсис Д. Раскрепощенный менеджер. — М.: МП “Дело”, 1991. — 312 с.
4. Грищенко Н. А., Головей Л. А. Профессиональное самоопределение как фактор развития интеллектуального потенциала личности // Вестник ЛГУ. — Сер. 6. — 1990. — № 4. — С. 88–92.
5. Ломов Б. Ф. Личность как продукт и субъект общественных отношений // Психология личности в социалистическом обществе: Активность и развитие личности. — М.: Наука, 1989. — С. 6–24.
6. Орбан Л. Э. Акмеологическая концепция нравственного становления личности. Автореферат дис. докт. психолог. наук. — М.: РАУ, 1992. — 61 с.
7. Орбан Л. Э., Гриджук Д. Н. Социально-психологические аспекты предпринимательства и управления. — Ивано-Франковск: Знание, 1995. — 164 с.
8. Орбан Л. Э., Гриджук Д. М. Соціальна психологія особистості: практичні поради діловим людям. — К.: Банк “Україна”, 1997. — 108 с.

Олег ГОРОХІВСЬКИЙ

#### КОМПЛЕКСНО-ЦІЛЬОВА ПРОГРАМА ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ КУРСАНТІВ

Розбудова національної системи освіти на засадах особистісного підходу ставить перед вищими навчальними закладами Міністерства надзвичайних ситуацій України нові стратегічні завдання, одним з яких є розвиток пізнавального потенціалу майбутніх фахівців пожежної безпеки. Сучасне суспільство потребує всебічно підготовлених фахівців, які мають глибокі загальнонаукові та професійні знання, стійкі навички та вміння, готові творчо, нешаблонно мислити, самостійно поповнювати свої знання, орієнтуватися в професійній інформації, обсяг якої постійно зростає.

Досягнення високого рівня професійної компетентності можливе лише за умови постійного вдосконалення курсантами своїх знань, оволодіння пошуковими навичками, активізації пізнавальної діяльності. Пізнавальна активність курсантів є важливою умовою їх професійного самовдосконалення і одночасно показником ефективності навчально-виховного

процесу. Тому формування пізнавальної активності курсантів слід розглядати як важливу проблему не лише навчання, а й всього процесу професійної підготовки майбутніх офіцерів МНС України.

Аналіз психолого–педагогічної теорії та практики свідчить, що традиційна пояснювально–ілюстративна система навчання не забезпечує формування у студентів умінь і навичок самостійної пізнавальної діяльності, не стимулює їх творчу навчально–пізнавальну активність. Суперечності між вимогами, що ставляться до сучасного спеціаліста і рівнем готовності курсантів до майбутньої діяльності, між потребою професійного саморозвитку і можливостями освіти вимагають нових взаємовідносин між суб'єктами навчального процесу, обґрунтування педагогічних умов активізації їх пізнавальної діяльності.

На важливість забезпечення активності суб'єкта в навчальній діяльності у свій час вказували ще К. Ушинський, П. Блонський, П. Каптерев та ін. Загальні проблеми активізації пізнавальної діяльності особистості досліджували Т. Алексеєнко, Л. Арістова, А. Вербицький, В. Вергасов, Н. Генц, А. Дьомін, І. Зязюн, О. Киричук, Б. Коротяєв, І. Костюк, О. Матпошкін, А. Пугач, І. Харламов, Т. Шамова, Г. Щукіна та ін.

Останнім часом проблема активізації навчально–пізнавальної діяльності студентів вивчається в контексті підготовки спеціалістів у системі безперервної освіти (Г. Балл, І. Зязюн, М. Кухарев, П. Пичкало та ін.). Водночас, аналіз психолого–педагогічної літератури свідчить, що увага дослідників спрямовується переважно на вивчення дидактичних засад активізації пізнавальної діяльності школярів (В. Краснопольський [3], В. Крутій [4], В. Лозова [6] та ін.). Лише у небагатьох сучасних дослідженнях розглядаються окремі аспекти активізації пізнавальної діяльності студентів: активізація пізнавальної діяльності студентів в умовах дистанційного навчання (О. Собаєва [7]), дидактична гра як засіб активізації навчальної діяльності студентів університету (І. Куліш [5]), психологічні умови активізації творчої навчально–пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення психологічних дисциплін (Н. Давидюк [2]).

Питання формування пізнавальної активності курсантів інституту пожежної безпеки поки що не знайшли свого висвітлення в психолого–педагогічній літературі.

*Мета статті* полягає в обґрунтуванні комплексно–цільової програми формування пізнавальної активності курсантів інституту пожежної безпеки у процесі вивчення спеціальних дисциплін.

На основі аналізу психолого–педагогічної літератури, вимог керівних документів щодо підготовки майбутніх фахівців пожежної безпеки, програм і тематичних планів, оцінки реального стану навчального процесу в навчальних закладах МНС України нами була розроблена комплексна цільова програма активізації пізнавальної діяльності курсантів у ході занять з спеціальних дисциплін.

Комплексно–цільова програма представлена чотирма блоками технологій, що відрізняються за змістом і спрямованістю педагогічного впливу на пізнавальну активність курсантів.

1. Технологія методичного забезпечення процесу реалізації комплексної цільової програми містить у собі:

- створення навчально–матеріальної бази, яка забезпечує можливість впровадження блочно–модульного навчання;
- розробку програмної документації з навчальних предметів, що передбачає можливість активізації пізнавальної діяльності курсантів;
- організацію роботи методичних рад, спрямованої на навчання викладачів методики блочно–модульного навчання.

2. Технологія цілеспрямованого підвищення рівня професійної майстерності педагогічного персоналу у розв'язанні завдань активізації пізнавальної діяльності курсантів через: самоосвіту, систему командирської й методичної підготовки офіцерів і сержантів, організацію показових та інструктивно–методичних занять.

3. Технологія організаційно–педагогічного впливу на курсантів з урахуванням специфіки навчання в навчальних частинах. Пропонована технологія включає:

- навчання курсантів прийомів підвищення власної пізнавальної активності під час самопідготовки, навчальних занять;
- формування у курсантів навичок самоосвіти, самоконтролю, самоорганізації у вирішенні навчальних завдань;
- систематичну діагностику рівнів пізнавальної активності курсантів з метою коректування застосовуваної методики.

4. Технологія зворотного зв'язку представлена:

- систематичним аналізом успішності курсантів і впливу на неї впроваджуваної методики;
- здійсненням аналізу відгуків із частин на випускників навчальних підрозділів;
- застосуванням тестів як засобу контролю за якістю засвоєння навчального матеріалу.

Аналіз психолого–педагогічної літератури дозволив обґрунтувати комплекс принципів формування пізнавальної активності курсантів, які були покладені в основу розробленої цільової програми. Принцип визначається нами як керівна ідея, правило, вимога до діяльності, що впливає із встановлених наукою закономірностей.

На наш погляд основними принципами активізації пізнавальної діяльності курсантів у процесі вивчення спеціальних дисциплін є: модульність, проблемність, інформативність, варіативність, паритетність, контекстність.

Відповідно до принципу модульності навчання повинно будуватися за окремими функціональними вузлами–модулями, призначеними для досягнення конкретних дидактичних цілей. Реалізація цього принципу забезпечується дотриманням наступних педагогічних правил:

- по–перше, навчальний матеріал конструюється у вигляді модуля так, щоб забезпечувалося досягнення дидактичних цілей кожним курсантом;
- по–друге, модуль представлений у конкретному методі викладу матеріалу, його обговорення, формування практичних навичок і вмінь або контролю результатів навчання;
- по–третє, кожний з модулів вирішує конкретне завдання активізації пізнавальних процесів курсантів (переключення уваги, зміна системи сприйняття, передача інформації, активізація пам'яті, мислення тощо);
- по–четверте, повинні бути передбачені модулі “входу” і “виходу”, мета яких полягає у виведенні курсантів на початку заняття на рівень пізнавальної активності, який дозволяє активно засвоювати навчальний матеріал. Відповідно, модуль “виходу” повинен сприяти поверненню курсантів у вихідний стан наприкінці заняття з метою переключення його на вивчення іншого предмета.

Модулі будуються з урахуванням наступних вимог:

- 1) цільового призначення навчальної інформації;
- 2) поєднання комплексних і часткових дидактичних цілей;
- 3) повноти навчального матеріалу в модулі;
- 4) відносної самостійності модулів;
- 5) реалізації зворотного зв'язку;
- 6) оптимальної передачі інформаційного, практично–дійового і методичного матеріалу.

Всі різновиди модулів мають загальну властивість: вони структурують навчальну інформацію, поділяючи її на елементи.

Дотримання принципу *проблемності* забезпечується шляхом постановки й вирішення проблем через модулі розвиваючого навчання, що сприяють активізації пізнавальної діяльності курсантів. У навчальному процесі моделюються проблемні ситуації, для виходу з яких (прийняття рішення або знаходження відповіді) курсантам не вистачає наявних знань, і вони змушені самі з дозованою допомогою викладача відкривати нові знання та способи діяльності. Таким чином, повні знання курсанти одержують не в готовій формі від викладача, а в результаті власної активної пізнавальної діяльності.

Принцип проблемності реалізується в наступних правилах:

- навчання має будуватися на основі проблемного підходу до засвоєння знань;
- потрібно чітко показати курсантам можливості переносу знань із теоретичної площини в сферу практичних дій, навичок і вмінь;

- навчання повинно розвивати аналітичне мислення, здатність розглядати явища й об'єкти в їхній цілісності, виділяти складові елементи, встановлювати внутрішні й зовнішні взаємозв'язки й закономірності їх функціонування.

Реалізація у навчальному процесі принципу проблемності дозволяє пробудити у курсантів творчий інтерес, а це в свою чергу спонукає їх до активного самостійного і колективного пошуку нових знань. Творчий пошук захоплює, спонукає до заглиблення в сутність досліджуваних проблем, що забезпечує самостійне відкриття нового, викликає радість пізнання. Курсанти у своїй діяльності немов би відтворюють процес наукового відкриття, що приводить до продуктивних результатів і водночас створює потужний стимул пізнавальної активності.

Організація навчального процесу на засадах принципу проблемності вимагає специфічних форм проведення занять, педагогічних прийомів і методів. Це можуть бути, зокрема: лекція–бесіда або діалог з аудиторією; лекція–дискусія; лекція із застосуванням техніки зворотного зв'язку; лекція із застосуванням елементів “мозкової атаки”; лекція з розбором мікроситуацій; лекція–консультація; групова консультація (“прес–конференція”) тощо.

Принцип *інформативності* полягає в компонованні навчального матеріалу за допомогою різних моделей: логічної, продукційної, фреймової, моделі семантичної мережі й ін.

Значущий принцип реалізується за допомогою:

- застосування різноманітних моделей компоновання інформації, виходячи з її змісту;
- стислістю, логічністю, лаконічністю й послідовністю викладу матеріалу;
- наочністю викладу матеріалу, яка ґрунтується на зорових образах, ключових словах, символах, що сприяє активізації зорової пам'яті курсантів.

Принцип *варіативності*, який іноді називають принципом “гнучкості”, вимагає об'єднання модулів у блок таким чином, щоб забезпечити найвищий рівень пізнавальної активності курсантів. Цей принцип реалізується в наступних правилах:

- модулі компонуються в єдиний блок, що вирішує окремі дидактичні завдання й розкриває зміст теми заняття в цілому;
- компоновання модулів, їхня послідовність у блоці визначається на основі теми заняття, його змісту й мети;
- необхідно забезпечити індивідуальний контроль і самоконтроль курсантів у різні відрізки часу, виходячи з мети навчання;
- блок, що представляє ціле заняття, можна розглядати у вигляді модуля, якщо він оцінюється в рамках навчального дня.

Принцип *паритетності*, іноді ще називають принципом співробітництва, коли між викладачем і курсантами встановлюються не суб'єкт–об'єктні, а суб'єкт–суб'єктні відносини. Психологічними дослідженнями доведено, що навчання протікає більш ефективно тоді, коли той, кого навчають, сам максимально активний, а викладач виконує роль координатора. Цей принцип спрямований на створення позитивного психологічного клімату у стосунках між суб'єктами навчального процесу.

Принцип паритетності вимагає дотримання таких правил:

- модулі повинні забезпечувати можливість самостійного засвоєння знань курсантами до певного рівня;
- у процесі блочно–модульного навчання викладач делегує частину своїх функцій курсантам (модулі розвиваючого навчання);
- технологія блочно–модульного навчання створює умови для спільного вибору викладачем і курсантами шляхів навчання (темпу, компоновання модулів тощо).

Принцип *контекстності* полягає в забезпеченні адекватності навчально–пізнавальної діяльності курсантів соціальному та предметному змісту їх майбутньої професійної діяльності. Цей принцип вимагає, щоб організація навчальної діяльності курсантів за своїм характером максимально наближалася до реальної професійної діяльності, відтворювала або імітувала її. Це у поєднанні з принципом проблемності навчання забезпечує перехід від теоретичного осмислення нових знань до їх практичного засвоєння, а також сприяє посиленню пізнавальної активності курсантів. Останні не лише уявляють собі, як будуть використовувати нові знання, наприклад, для вироблення і обґрунтування своїх рішень, але й отримують можливість одразу

ж на заняттях оперувати цими знаннями, що забезпечує поряд з формуванням практичних навичок перехід курсантів від теоретичних до прикладних знань, наділяє навчальну діяльність позитивним особистісним смислом.

Реалізація принципу контекстності вимагає використання методів і форм проведення занять, що імітують, відтворюють особливості майбутньої професійної діяльності курсантів. Теоретико-методичні основи такого підходу знайшли висвітлення в обґрунтованій А. Вербицьким контекстній концепції навчання [1]. Контекстним називається навчання, в якому за допомогою всієї системи дидактичних форм, методів і засобів моделюється предметний і соціальний зміст майбутньої професійної діяльності спеціаліста, а засвоєння ним абстрактних знань накладається на канву цієї діяльності. Така організація навчання сприяє розвитку професійної мотивації, яка відіграє важливу роль в активізації пізнавальної діяльності курсантів.

Зміст і умови професійної діяльності завжди імовірнісні, проблемні. Тому основною одиницею змісту контекстного навчання є не “порція інформації” або задача, що вирішується за зразком, а проблемна ситуація, яка вимагає від курсантів продуктивного мислення. Моделювання у навчанні ситуацій майбутньої професійної діяльності дозволяє розгорнути зміст освіти в динаміці, створює можливості для інтеграції знань з усіх навчальних дисциплін, необхідних для вирішення цих ситуацій.

Адекватність навчальної діяльності курсантів особливостям їх майбутньої професійної діяльності забезпечується шляхом використання різних форм і методів активного навчання: аналіз конкретних ситуацій, розв’язування професійних задач, інсценізації, ділові ігри, дискусії, професійна практика та ін. В усіх цих формах у тій чи іншій мірі відображаються реальні особливості майбутньої професії, що значною мірою сприяє розвитку мотивації учіння курсантів. Навчальна діяльність набуває для них особистісного смислу, оскільки в ній проглядаються контури майбутньої професії, створюються реальні можливості для переходу курсантів від пізнавальної мотивації до професійної, завдяки чому посилюється їх пізнавальна активність.

Наш досвід реалізації розглянутих принципів у навчальному процесі інституту пожежної безпеки свідчить, що за їх допомогою ефективно вирішується цілий комплекс важливих завдань: активізація навчальної діяльності курсантів, надання їх творчого характеру; набуття курсантами досвіду інноваційної діяльності в контексті майбутньої професії; розвиток не тільки пізнавальних, але й професійних мотивів та інтересів; формування у курсантів цілісного уявлення про майбутню професію, її специфіку та функції; формування вмінь і навичок колективної пізнавальної та практичної діяльності, індивідуального та групового прийняття рішень; виховання відповідального ставлення до справи, засвоєння професійно-соціальних цінностей.

Отже, результати проведеного нами експериментального дослідження свідчать, що комплексно-цільова програма, побудована на основі обґрунтованих принципів, стимулює у курсантів широкий діапазон позитивних переживань, які сприяють підвищенню їх пізнавальної активності: задоволення від процесу навчання, усвідомлення власних успіхів у професійному зростанні, радість пізнання, подолання труднощів, оволодіння новими засобами учбової діяльності, гордість за досягнуті успіхи тощо.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. — М.: Высшая школа, 1991. — 206 с.
2. Давидок Н.М. Психологічні умови активізації творчої навчально-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення психологічних дисциплін: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. — К., 2002. — 20 с.
3. Краснопольський В.Е. Активізація навчально-пізнавальної діяльності учнів засобами комп’ютерної техніки (на матеріалі викладання англійської мови): Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01; Луган. держ. пед. ун-т ім. Т.Шевченка. — Луганськ, 2000. — 20 с.
4. Крутій В.А. Активізація навчальної діяльності молодших школярів у процесі використання дидактичних ігор: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.09; Ін-т педагогіки АПН України. — К., 2001. — 20 с.

5. Куліш І.М. Дидактична гра як засіб активізації навчальної діяльності студентів університету: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.09; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. — К., 2003. — 20 с.
6. Лозова В. І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів / Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. — 2-е вид., доп. — Харків: “ОВС”, 2000. — 164 с.
7. Собаєва О.В. Активізація пізнавальної діяльності студентів в умовах дистанційного навчання: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.09; Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. — Х., 2001. — 19 с.

Олександр ДІДЕНКО

## ПСИХОЛОГО–ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ

Постановка проблеми формування творчого мислення майбутніх офіцерів зумовлена соціальним замовленням на реформування та оновлення освіти, необхідністю удосконалення способів та методів реалізації завдань навчання, виховання та розвитку курсантів. За результатами навчання у вищому військовому навчальному закладі в курсантів повинен сформуватися початковий образ професійної діяльності. Надалі, під час практичної діяльності офіцера, відбувається процес розвитку його професіоналізму. Одним із компонентів професіоналізму прийнято вважати професійне мислення — переважне використання прийнятих саме в даній професійній галузі прийомів вирішення проблемних завдань, способів аналізу проблемних ситуацій. З професійним мисленням тісно пов'язане творче мислення офіцера, яке характеризує вищий ступінь розвитку його військово–професійних здібностей і виявляється в умінні успішно вирішувати нестандартні завдання.

Аналіз практики підготовки майбутніх офіцерів у вищих військових навчальних закладах засвідчує, що вона здійснюється в умовах чіткого розподілу обов'язків, майже повної регламентації життєдіяльності, суворого статутного порядку, військової дисципліни, статутних взаємовідносин, певного обмеження громадянських прав та свобод. Ці фактори не сприяють формуванню творчої особистості, здатної до саморозвитку, самовдосконалення, спрямованої на здобуття та творче опанування нових, потрібних для власного розвитку знань і умінь. Отже, такі протиріччя між вимогами, що висуваються до майбутніх офіцерів, і діючою системою підготовки змушують шукати шляхи вирішення зазначеної проблеми. *Метою статті* є обґрунтування психолого–педагогічних умов формування та розвитку творчого мислення майбутніх офіцерів у вищих військових навчальних закладах.

Що ж таке творче мислення? Одним з перших спробував дати відповідь на це питання Дж. Гілфорд. Він вважав, що “творчість” мислення пов'язана з домінуванням у ньому чотирьох особливостей:

1. Оригінальність, нетривіальність, незвичайність висловлюваних ідей, яскраво виражене прагнення до інтелектуальної новизни. Творча людина майже завжди і скрізь прагне знайти своє власне, не схоже на інші рішення.

2. Семантична гнучкість, тобто здатність бачити об'єкт під іншим кутом зору, виявляти його нове використання, розширювати функціональне застосування на практиці.

3. Образна адаптивна гнучкість, тобто здатність змінити сприйняття об'єкта таким чином, щоб бачити його нові, приховані від спостереження сторони.

4. Семантична спонтанна гнучкість, тобто здатність виробляти різноманітні ідеї в невизначеній ситуації, зокрема в такій, котра не має орієнтирів для цих ідей [1].

Згодом були й інші спроби дати визначення творчому мисленню, але вони внесли мало нового до підходу Дж. Гілфорда.

Аналіз наукових досліджень проблеми творчого мислення дозволив обґрунтувати умови, що сприяють або перешкоджають швидкому вирішенню творчих задач [2; 3; 4; 5; 6]. Розглянемо ці умови в узагальненому вигляді.

1. Якщо в минулому певний спосіб вирішення людиною тих чи інших задач виявився досить успішним, то ця обставина спонукує її і надалі дотримуватися цього способу розв'язання. При виникненні нової задачі людина прагне застосувати його в першу чергу.



2. Чим більше зусиль було витрачено на те, щоб знайти і застосувати на практиці новий спосіб вирішення задачі, тим ймовірнішим є звернення до нього в майбутньому. Психологічні витрати на виявлення того чи іншого нового способу вирішення пропорційні прагненню використовувати його якнайчастіше на практиці.

3. Виникнення стереотипу мислення, що через зазначені умови заважає людині відмовитися від колишнього і шукати новий, більш оптимальний шлях вирішення задачі. Один зі способів подолання такого сформованого стереотипу полягає в тому, щоб на якийсь час взагалі припинити спроби вирішення задачі, а потім повернутися до неї з твердою установкою використовувати для пошуку рішення тільки нові шляхи.

4. На інтелектуальні здібності людини, як правило, впливає те, що людина переживає через невдачі; страх невдачі у такому випадку автоматично виникає при необхідності вирішити нове завдання. І одразу ж виникає захисна реакція, що заважає творчому мисленню, яка, як правило, пов'язана з ризиком для власного "Я". У результаті людина зневіряється в собі, у неї накопичуються негативні емоції, що заважають думати. Отже, відчуття успіху для посилення інтелектуальних потенцій людей є настільки ж необхідним, як і відчуття правильності того чи іншого руху для його засвоєння.

5. Максимум ефективності при вирішенні інтелектуальних задач можна досягти при оптимальній мотивації і відповідному рівні емоційного стану. Цей рівень для кожної людини є дуже індивідуальним.

6. Чим більше знань має людина, тим різноманітнішими будуть її підходи до вирішення творчих задач. Однак, відповідні знання повинні бути різноспрямованими, тому що вони можуть орієнтувати мислення на різні підходи до вирішення.

Що ж заважає людині бути творчою особистістю і виявляти оригінальність мислення? Чи тільки нерозвиненість творчих здібностей, наявність недоліків, про які говорилося вище, або щось інше, що прямо не стосується творчого мислення? На це питання дають відповідь Г. Ліндсей, К. Халл і Р. Томпсон [7]. Вони вважають, що серйозною перешкодою на шляху до творчого мислення можуть бути не тільки недостатньо розвинуті здібності, але й зокрема:

1. Схильність до конформізму, що виражається в домінуючому над творчістю прагненні бути схожим на інших людей, не відрізнятись від них у своїх судженнях і вчинках.

2. Острах виявитися «білою вороною» серед людей, видатися нерозумним або смішним у своїх судженнях.

3. Побоювання видатися занадто екстравагантним, навіть агресивним у своєму неприйнятті та критиці думок інших людей. В умовах нашої культури досить поширеною є така думка: критикувати людину — значить, виявляти до неї неповагу. Цьому ми, на жаль, з дитинства вчимо своїх дітей, зовсім не думаючи про те, що в цьому випадку виховання ввічливості, тактовності, коректності й інших корисних якостей відбувається за рахунок втрати іншої, не менш цінної властивості: уміти відстоювати, відкрито висловлювати і захищати власну думку, не піклуючись про те, сподобається або не сподобається вона іншим. У цьому власне і полягає вимога до людини завжди залишатися чесною і відвертою.

4. Острах реакції з боку іншої людини, чия позицію критикують. Піддаючи критиці людину, ми, як правило, викликаємо з її боку відповідну реакцію. Побоювання такої реакції нерідко є перешкодою до розвитку власного творчого мислення.

5. Завищена оцінка значимості своїх власних ідей. Іноді те, що ми самі придумали або створили, подобається нам більше, ніж думки, що висловлені іншими людьми, причому настільки, що в нас виникає бажання своє нікому не показувати, ні з ким ним не ділитися і залишити при собі.

6. Високорозвинена тривожність. Людина, що має цю якість, зазвичай, як правило, страждає від підвищеної певпененості в собі, виявляє острах відкрито висловлювати свої ідеї.

7. Є два конкуруючих між собою способи мислення: критичний і творчий. Критичне мислення спрямоване на виявлення недоліків у судженнях інших людей. Творче мислення пов'язане з відкриттям принципово нового знання, з генерацією власних оригінальних ідей, а не з оцінюванням чужих думок. Людина, у якої критична тенденція занадто виражена, приділяє основну увагу критиці, хоча сама могла б діяти, і непогано. Навпаки, та людина, у якої

конструктивне, творче мислення домінує над критичним, часто виявляється нездатною бачити недоліки у власних судженнях і оцінках.

Думка про те, що будь-яка людина з інтелектом вищим за середній і з певними навичками може створити великий шедевр, стає все більш популярною. Дж. Хейес, наприклад, стверджував, що немає окремих когнітивних здібностей, що відрізняють людей творчих від нетворчих. На основі цього можна стверджувати, що більшість з людей володіє всім тим, що необхідно для творчості: творче мислення використовує досить ординарні процеси. Всі люди можуть створювати "шедеври". Потрібно тільки знати, як це робити [8].

В огляді наукової літератури щодо творчості зазначається, що розвиток творчого мислення залежить від багатьох умов.

Творче мислення, як і будь-яку іншу діяльність, варто розглядати в соціальному контексті, а саме цей факт часто не береться до уваги в літературі, присвяченій процесам пізнання. Проаналізувавши фактори зовнішнього середовища і соціальні фактори, що можуть підвищувати або знижувати здатність до творчого мислення майбутніх офіцерів, ми зробили висновок, що значна частина того, що відбувається в навчальному закладі не сприяє розвитку творчості. Зокрема, мотивація курсантів у ВВНЗ має характер зовнішньої: вона формується завдяки обіцянці гарної відмітки, заохочення або позитивного оцінювання з боку соціального середовища. Але для того, щоб найкраще підштовхнути курсанта до творчості, потрібно створити довкола нього такі умови, які б сприяли максимальному підвищенню його внутрішньої мотивації. З огляду на це, важливо зазначити, що творчі особистості розглядають свою роботу як улюблене заняття. Ці люди працюють багато годин. До праці їх спонукає цікавість і бажання досягти своєї мети, що й обумовлено внутрішньою мотивацією.

Аналіз наукової літератури дозволив виявити умови, за яких внутрішня мотивація руйнується: а) постійне оцінювання результатів навчання і праці; б) нагляд та контроль; в) заохочення та винагорода; г) змагання; д) обмежений вибір способів вирішення завдань; е) зовнішні фактори, що впливають на вибір майбутньої професії.

У більшості вищих військових навчальних закладів працює тільки зовнішня мотивація. Звичайно, не можна цілком позбутися зовнішніх факторів, навіть якщо вони й обмежують вибір і творчу діяльність. І все ж таки бажано так організувати зовнішнє середовище, щоб воно сприяло проявам творчості, зміщувало акцент із зовнішньої мотивації до роботи на внутрішню. Але при цьому варто враховувати, що крім цих змін у зовнішньому середовищі для підвищення творчого потенціалу людини потрібні й певні навички. Офіцер, якому доведеться приймати рішення у кризовій ситуації на державному кордоні, як мінімум повинен володіти професійними знаннями та навичками. Це означає, що для того, щоб підвищити свій творчий потенціал треба мати спеціальні знання. Хороша освіта буде основою для вільних асоціацій, різнобічного мислення або нових ідей. Для того, щоб діяти, треба наповнити голову думками і знаннями. Творчість є результатом важкої розумової роботи, самомотивованої, що потребує самоконтролю.

У стандартних освітніх програмах проблемі розвитку творчого мислення приділялося недостатньо уваги. Щоб заповнити цю прогалину, було розроблено безліч програм, які сприяли розвитку творчого мислення. Але незважаючи на те, що всі ці програми відрізняються одна від одної, вони ґрунтуються на загальних принципах, які можна адаптувати до умов вищого військового навчального закладу. Отже, для розвитку творчого мислення майбутніх офіцерів необхідно:

1. Навчати курсантів пошуку різних шляхів досягнення мети, щоб потім вони могли вибрати найкращий.

2. Забезпечувати майбутніх офіцерів достатньою кількістю посібників і вправ для формування і тренування творчих навичок.

3. Навчати курсантів ставити необхідні завдання і вмішно визначати саму наявність задачі.

4. Навчати курсантів визначати якість ідей за її результатами.

5. Заохочувати оригінальні та корисні ідеї, спостерігаючи за тим, щоб курсанти отримували задоволення насамперед від самого творчого процесу.

6. Навчати курсантам знаходити рішення в нестандартних ситуаціях. Довести важливість прояву наполегливості при невдачах.

7. Пропонувати курсантам складати приблизний план пошуку рішень. Вони повинні знати, яка релевантна інформація зберігається в їхній пам'яті, як до неї звертатися і яким чином переплітаються їхні знання в різних сферах. Такий план повинен передбачати розпізнавання невідомих фактів, пошук інформації, пошук можливих рішень, погляд на задачу з різних точок зору і перевизначення мети.

8. Навчати курсантів уникати занадто швидкого навішування ярликів, зараховування задачі до вже відомої категорії та поспішного ухвалення рішення — такі дії можуть призвести до втрати гнучкості мислення.

Узагальнення матеріалів дослідження дозволяє зробити такі висновки: творче мислення (креативність) є бінарно організованим поняттям, у якому поєднуються незвичайне або унікальне з якісним чи корисним. Але це поняття суб'єктивне: кожна людина сама вирішує, що вона вважає творчістю, а що ні. У психології поширюється думка, що творчі особистості не надто відрізняються від інших. В усіх людей є здатності до творчості. З практичної сторони творчий процес полягає в пошуках нових шляхів постановки задачі й у доборі потрібної інформації. Творчість можна розглядати як когнітивний процес, у якому використовується інформація, що зберігається в пам'яті й виходить за межі особистого досвіду. Когнітивні психологи описують цей процес як розширення активації мереж знання з повторюваними циклами генерування і дослідження. Хоча існує думка, що люди з високим рівнем інтелекту у загальному більш схильні до творчості, насправді для творчості необхідний не дуже високий рівень інтелекту. Ще один важливий висновок стосується мотивації. Зокрема, внутрішня мотивація є одним з наймогутніших двигунів творчості. Для того, щоб людина прагнула до творчості, необхідно, аби навколишнє середовище сприяло формуванню її внутрішньої мотивації.

Результати дослідження можуть бути використані у навчально-виховному процесі з метою формування творчого мислення як у вищих військових навчальних закладах, так і тих, що готують фахівців інших спеціальностей.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Guilford Y. P. The nature of human intelligence. N. Y.; Mc-Gaw Hill, 1967.
2. Аличева Е. Г. Творческая одаренность и условия ее развития // Психологический анализ учебной деятельности. — М., 1991. — 234 с.
3. Дружинин В. Н., Хазратова Н. В. Экспериментальное исследование формирующего действия микросреды на креативность // Психологический журнал, 1994. — № 4.
4. Дружинин В. Н., Хазратова Н. В. Экспериментальное исследование формирующего действия микросреды на креативность // Психологический журнал, 1994. — № 4.
5. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. — СПб., 1997. — 490 с.
6. Шадриков В. Д. Способности, одаренность, талант // Развитие и диагностика способностей. — М., 1991. — 246 с.
7. Линдсей Г., Халл К. і Томпсон Р. Творческое и критическое мышление // Хрестоматия по общей психологии: Психология мышления. — М., 1981. — 524 с.
8. Hayes J. R. Cognitive processes in creativity. In J. A. Glover, R. R. Ronning, C. R. Reynolds (Eds.). Handbook of creativity. New York: Plenum, 1989. P. 135-145.

Анатолій ОКІПНЯК,  
Дмитро ОКІПНЯК

### ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВОДОЛАЗНИХ ФАХІВЦІВ

Аналіз рівня професійних якостей військовослужбовців-водолазів показав, що існує проблема стосовно формування належного рівня цих якостей. Для її розв'язання авторами пропонуються шляхи підвищення професійної підготовки водолазних фахівців по виконанню ними завдань інженерного забезпечення.

Збільшення динамічності сучасних операцій, якісні та кількісні зміни у військовій справі визначають новий зміст всебічного забезпечення бойових дій військ, в тому числі в більш повному та широкому застосуванні водолазних підрозділів.

У сучасних умовах ведення бойових дій та високоманеврового характеру бою значно зросла роль розвідувально-водолазних підрозділів, які застосовуються у всіх видах бою для виконання інженерно-розвідувальних, інженерно-технічних, рятувально-евакуаційних та спеціальних робіт. Тому виникає необхідність в більш детальному визначенні умов та способів виконання завдань військовослужбовцями-водолазами.

*Мета статті* полягає у теоретичному обґрунтуванні, експериментальній перевірці раціональних форм, методів та способів формування професійних якостей у військовослужбовців-водолазів і методичної організації впровадження їх в навчальний процес у вищих військових навчальних закладах (ВВНЗ).

У наш час основним недоліком професійної підготовки водолазних фахівців, на наш погляд, є розбіжності у поглядах ВВНЗ і військ щодо підготовки випускників та їх безпосередньої роботи у військах. Тому, коли йдеться про зв'язок "ВВНЗ — війська", кожен вуз, як доказ, демонструє пакет заготовлених заходів і форм, спрямованих на підготовку водолазних фахівців: впровадження нових спецкурсів, проведення зборів військової спрямованості, планування спільних із військами засідань кафедр, рад, безліч експериментів, організація стажувань і т.ін.

Все це створює багатоповторювальну ситуацію, коли йдеться про пошук причин недоліків професійної підготовки. Виникає питання: "Чи вуз погано готує фахівців, чи вони, коли стали фахівцями, починають працювати не так, як їх вчили у вузі?" Зі слів тих, хто здійснює підготовку, це звучить приблизно так: "Ми готуємо правильно, але випускник приходить у війська і змушений професійно підкорятись системі, яка не відповідає тому, чому їх навчали у вузі". За словами представників військ: вуз не знає дійсності, навчає не того, чого потрібно; випускників треба перенавчати в військах спочатку. Ми не ставимо перед собою завдання виявити хто має рацію, а хто ні, хто повинен мати пріоритет. Нехай правим буде будь-хто, аби це сприяло справі. Але досить серйозна наявність проблеми недостатньої підготовки водолазних фахівців, на жаль, не свідчить на правоту як одних, так і інших. Непокій тут те, що, коли випускник приходить у війська і формує свій професійний стиль роботи, вибираючи між тим, як навчили у вузі, і тим, як складаються справи у підрозділі, він керується принципом, де професійно і фізично легше чи простіше, а не як повинно бути.

Адже не секрет, що через необізнаність, некомпетентність (аби нічого не трапилось) деякі командири частин, які мають в своєму складі водолазні підрозділи і несуть відповідальність за правильність організації підготовки водолазів та виконання ними задач за штатним призначенням [2, 4], взагалі панічно бояться не тільки готувати водолазний підрозділ, а й забороняють це робити тим випускникам-командирам, які хочуть і мають це робити.

Ми не ставимо перед собою завдання повністю висвітлювати всі складові моделі випускника ВВНЗ, але хочемо зупинитися на тих, які, на наш погляд, суттєво впливають на професійну підготовку водолазних фахівців. А саме: наявності професійної мотивації до вирішення цілей та завдань підготовки водолазних фахівців та виконання ними завдань інженерного забезпечення.

У своїй професійній діяльності офіцер для досягнення кінцевої цілі виконання завдань інженерного забезпечення, які пов'язані з застосуванням водолазних підрозділів може керуватись задоволенням різних внутрішніх потреб: самоствердження себе як спеціаліста-професіонала; заради бажання, щоб тебе помітили, позитивно відзначили; заради місця служби, отримання зарплатні; розуміння соціальної вагомості; заради популярності, слави і т. ін. Ці потреби можуть перебувати у різній комбінаториці між собою.

По суті у мотиві міститься зміст розуміння того, заради чого і для чого командир виявляє свою професійно діяльну активність. Розуміння "заради чого" пов'язане з потребами, а розуміння "для чого" з ціллю.

У сучасній практиці підготовки фахівців, серед щорічного випуску, випускників (за якісними показниками) можна поділити на дві групи — це "дипломовласники" і "фахівці-професіонали".

До "дипломовласників" відносяться ті, хто юридично може засвідчити свою належність до даної спеціальності (наявність диплому) тільки без переводу в практичну готовність до ефективної, самостійної професійно-прикладної діяльності; до "фахівця-професіонала".

Зрозуміло, що в середині кожної із цих груп є ще й свої різні рівневі градації (краще, гірше). Обґрунтуємо основні моменти, які складають витoki існування такої ситуації.

Якщо відштовхнутися від абсолютно-позитивного розуміння проблеми, то вона схематично виглядає як показано на (рис.1).

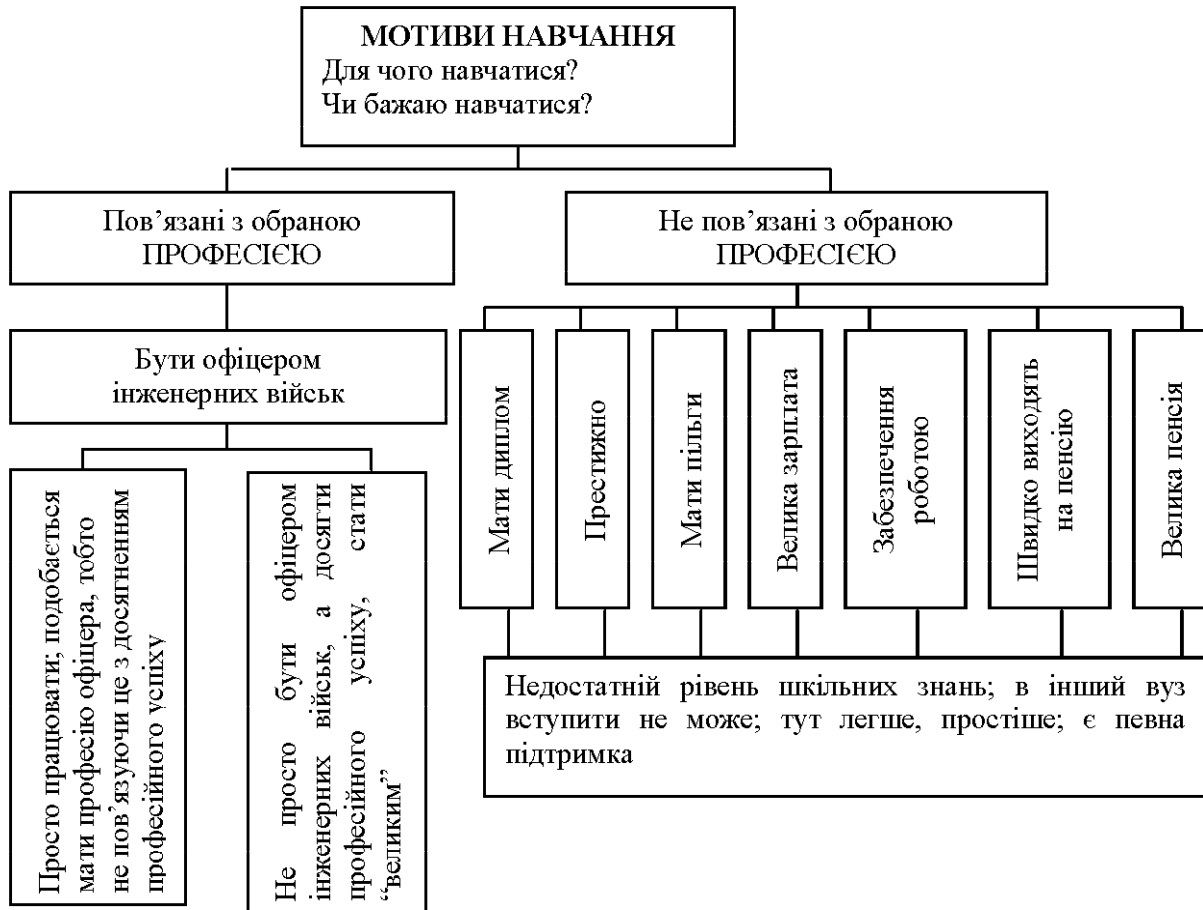


Рис.1. Множинність можливих варіантів мотивації у навчанні

Негативне ставлення до вивчення окремих дисциплін пов'язане з тим, що курсанти не розуміють професійно вагомої вигоди від вивчення того чи іншого предмета. Майже кожен четвертий із них вважає вивчення дисципліни не потрібним або, мовляв, вона не знадобиться у майбутній професії. Думка про це не змінюється і на старших курсах.

Застосування ідей теорії мотивації у педагогічному процесі як під час навчання курсанта у вузі, так і потім, коли офіцер самостійно буде сам вести навчальний процес водолазній справі та керування водолазними роботами після закінчення вузу, неможливе без визначеності у питанні мотивації навчання того, хто навчається, і того, хто навчає (курсант-викладач чи водолазний фахівець-командир взводу).

Компетентне професійне розуміння цілей та завдань підготовки водолазних фахівців не гарантує ефективного практичного їх вирішення без наявності бажання (прагнення) командира взводу (викладача) зробити це. Давня народна істина свідчить: мало знати, уміти, треба ще й хотіти. Бажання, хотіння, прагнення — це вагомий спонукаючий елемент, який через знання, уміння (професійну компетентність) робить реальним досягнення кінцевої мети у вирішенні багатьох проблем, труднощів, які супроводжують процес підготовки водолазних фахівців та виконання ними завдань.

Деталізуємо сутність цього твердження. На рис.1 поданий можливий варіант мотивів, потреб, якими курсант може керуватись у своїй навчальній діяльності в інституті. Не викликає сумнівів загальний поділ їх на дві основні частини: пов'язані з обраною професією та не пов'язані. Блок “пов'язані з професією” ділиться ще на дві частини: зорієнтованість тільки на

специфіку певної професійної діяльності та на досягнення максимального професійного успіху, тобто на досягнення у самостійній професійній діяльності максимального кінцевого результату, прагнення стати “великим” з фахової точки зору.

Здавалося б, що в такому поділі немає нічого особливого. Але якщо керуватись ним у навчальному процесі, то для курсантів, зорієнтованих тільки на специфіку майбутньої професійної діяльності, зміст професійної підготовки у вузі буде один, а для тих, які зорієнтовані на досягнення максимального професійного успіху, іншим. Все це стосується й інших поділів, зокрема блоку “не пов’язані з професією”.

З конкретизованими визначеннями окремих блоків, деталізацією їх за рівнями можна погоджуватись чи ні. Важливо те, що такий блок не один, загальний для всіх без винятку курсантів. Однак, при такому підході виникає проблема можливості забезпечення з боку викладача різноманітних навчальних потреб курсантів через зміст, спрямованість навчальної дисципліни та рівень її викладання. У цьому випадку викладач має орієнтуватись на курсанта, який хоче досягти професійного успіху (хоче стати “професіоналом”). Абсолютних показників тут досягти неможливо, а це диктує необхідність ужити заходів, які б сприяли належному відбору вступників до вузу.

Ефективність процесу навчання тим більша, чим сильніший збіг потреби у ньому того, хто навчається, і ступеня забезпеченості навчання тим, хто навчає — викладачем. Якщо такого збігу немає, то взаємодія курсант–викладач базується на тому, що вони знаходяться на протилежних сторонах стосовно умовного обсягу, змісту знань (рис. 2а).

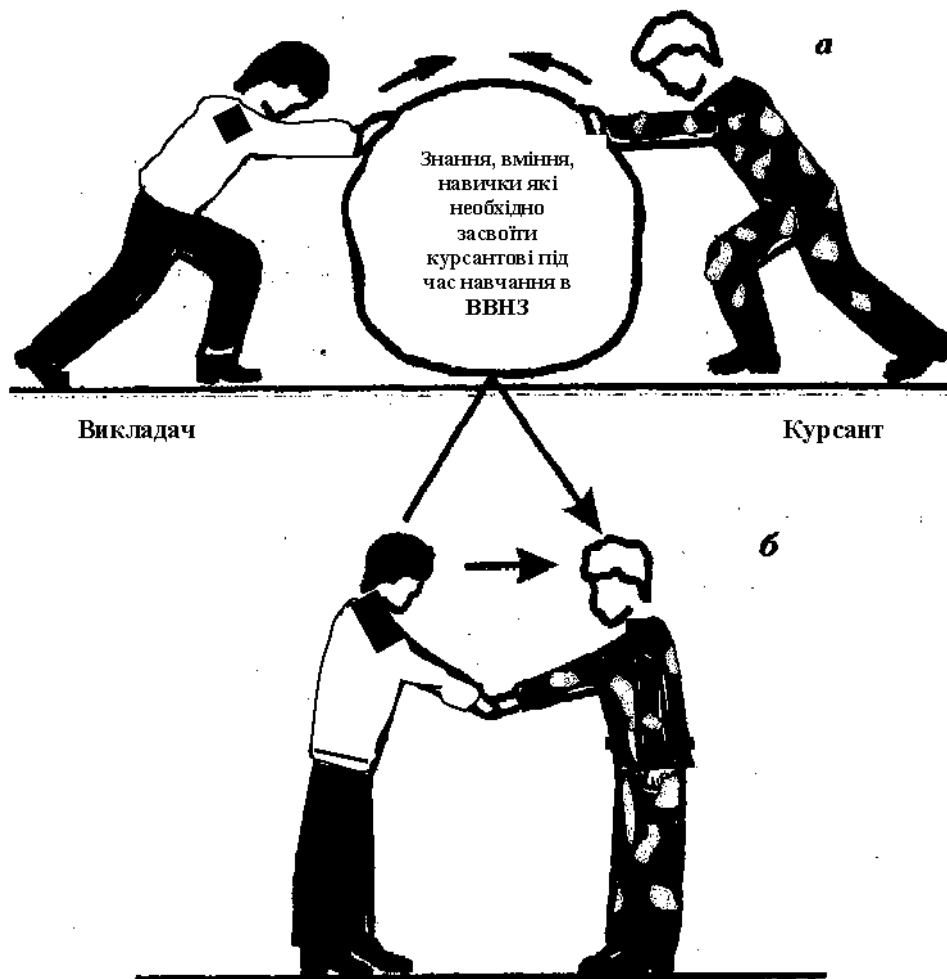


Рис.2. Можливі варіанти співпраці “викладач–курсант” у навчальному процесі

У цьому випадку викладач намагається “накотити” знання на курсанта, а останній намагається від них позбавитись чи не звертати на них увагу. Внаслідок цього навчальний

процес “формується” на рівні “безвиході” для курсанта тільки як самоціль, складання екзаменів, заліків, а не отримання знань, які необхідні для майбутньої професійної діяльності.

По-іншому виглядає картина, коли цей збіг є (рис. 2б). У цьому випадку викладач–курсант знаходяться поряд у позиції “співпраці”, а знання є вершиною їх процесуального спілкування.

Як у першому, так і в другому випадку не йдеться про те, який характер має “збіг” чи “не збіг” — негативний або позитивний, з боку курсанта чи викладача. Тобто комбінаторика тут може бути різна, а загальний принцип рівнів навчального спілкування завжди обмежиться двома позиціями “формального” — (рис. 2а) чи “співробітництва” (рис. 2б). Наприклад, у ситуації; “Курсант не хоче і викладач не хоче (не може)” — це позиція “співпраці”, де замість вершини “знання” у наявності збіг негативного інтересу.

Між іншим, це пояснює основний недолік ідеї опитування курсантів у плані анкетування “Викладач очима курсанта” — велика ймовірність суб’єктивної невідповідності.

Ми визначили, що мотиваційна сфера до професійної підготовки — це не однозначний показник для всіх курсантів, а певна множинність їх не тільки за кількістю, а найголовніше за змістом, суттєво потрібною спрямованістю. Серед цієї множинності є абсолютна (найкраща, найправильніша) і менш оптимальні, навіть до негативних.

У теперішній практиці підготовки спеціалістів, як не дивно, вся множинність мотиваційної сфери, потреб від позитивних до негативних певною мірою задовольняється, завдяки маскуванню, імітації (позитивне складання заліків, екзаменів, а потім і отримання диплома фахівця) участі певної частини курсантів у навчальному процесі. А через кілька років це стає причиною появи, за наслідками професійної практичної діяльності, не тільки висококваліфікованих фахівців, а й, на жаль, і зовсім поганих.

Отже, підготовка у стінах вузу висококваліфікованого фахівця можлива тільки за умови, коли курсант зорієнтований на професійну діяльність крізь призму прагнення досягти максимального результату (професійний успіх), а викладачі готові змістовно забезпечити у навчальному процесі це бажання. Якщо цього не має — ніякі, навіть титанічні зусилля (фізичні, творчі, навчальні і т. ін.) не зможуть забезпечити оптимізацію професійної підготовки курсантів на системній основі. А це і передбачає роботу по формуванню мотиваційної сфери курсанта: до навчання його в вузі у період відбору професії; удосконалення системи відбору абітурієнтів (вступні іспити), з урахуванням рівня спрямованості на обраний фах; повсякденна спрямованість навчального процесу на формування професійної мотиваційної сфери курсантів, викладацьким колективом.

Велику роль в формуванні професійного фахівця відіграє викладач. При проведенні занять з водозлазної підготовки викладачі кафедри, на відміну від традиційних (інформаційних) методів навчання у вищій військовій школі: лекційного, семінарського і класно–групового, показного, вправ, дослідного, практичних робіт та інших, спрямованих на передачу курсантам визначеної суми знань, формування навичок практичної діяльності, застосовують активні (активно–пошукові) методи навчання навчають курсантів приймати нестандартні рішення в умовах, які швидко змінюються, при масі знеацька виникаючих факторів. До них відносяться:

- навчання через науково–винахідницьку роботу в гуртках ВНТ ;
- індивідуальні практикуми;
- “круглий стіл”;
- “мозкова атака” та “інтелектуальна розминка”;
- рішення тематичних кросвордів;
- “Брейн — ринг” та інші.

Проводиться активізація лекцій. Діалогічна лекція (лекція удвох). Крім того розроблені лекції в комп’ютерному вигляді з найбільш складних тем. Дуже добре зарекомендували себе сучасні форми, методи і технології навчання, які практикуються в зарубіжних вузах. У вузах Великобританії, наприклад, практикуються т’юторські заняття. Ми їх практикуємо при проведенні практичних занять коли 1–2 курсанта може бути 5–6 (особливо добре коли вони з молодших курсів) проводять практичні заняття у вигляді інструкторів–водолазів з старшим курсом. У вигляді т’ютора може бути і телевізор в основному використовуємо відеозаписи з каналу “Діскавері” та інших) переписані фільми.

**Висновок.** Таким чином, вирішення завдання підготовки професійних фахівців передбачає знання викладачами комплексу методів, прийомів, засобів навчання і вміння на науковій основі вибирати ті з них, які відповідають дидактичним цілям та рівню підготовленості тих, хто навчається. При цьому завжди повинен бути елемент творчості. Це говорить про те, що жорсткий алгоритм діяльності викладача неефективний. Творче використання запропонованих прийомів дозволить певним чином підвищити як рівень професійної майстерності викладачів, так і всього процесу навчання. В цьому суть нового статусу викладача в межах модульно-рейтингової технології навчання. Чим швидше і глибше ми, військові освітяни, усвідомимо цей свій новий статус, тим краще це буде для тієї справи, якій ми служимо.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Правила водолазної служби ПВС-85. — М.: Военное издательство МО СССР, 1987. — 158 с.
2. Керівництво з водолазних робіт в Сухопутних військах. — М.: Военное издательство МО СССР, 1967. — 347 с.
3. Наказ Міністерства оборони, Міністерства освіти і науки України № 155/219 від 08.05.2002 “Про затвердження Інструкції з планування та обліку діяльності науково-педагогічних (педагогічних) працівників вищих військових навчальних закладів (військових навчальних підрозділів вищих навчальних закладів, навчальних центрів Збройних Сил України”.
4. Наказ Міністра оборони України від 30.10.98 р. №399 “Про затвердження Інструкції про організацію освітньої діяльності у вищих військових навчальних закладах Міністерства оборони України”.
5. Подготовка водолазов инженерных войск. — М.: Военное издательство МО СССР, 1980. — 447 с.



# ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Світлана БАРАН

## РОЗВИТОК ТА ОСОБЛИВОСТІ УКРАЇНСЬКОГО ШКІЛЬНИЦТВА НА ПОЧАТКУ ХХ СТ. (1900–1917 рр.)

*Мета статті* — розкрити історичні умови розвитку та особливості освітньої справи у школах України на початку ХХ ст.; дати загальну характеристику національній системі українського шкільництва протягом 1900–1917 рр.

Педагогічні дослідження в Україні на початку третього тисячоліття спрямовані на конкретизацію завдань і особливостей національної освіти. Вивчаються динамізм і варіативність нових педагогічних технологій, проблеми розвиваючого навчання та шляхи ефективного використання можливостей сучасних інформаційних систем [7, 4].

Питання про те, якою має бути система освіти в нашій незалежній державі постійно дискутується, оскільки національне відродження України потребує докорінного покращення освіти і виховання молодого покоління. Наголошується потреба глибшого розкриття історії боротьби українського народу за свою незалежність, за піднесення мовної культури школярів і прищеплення їм любові до рідного слова, національних традицій. А виховання національно свідомого і духовно багатого підростаючого покоління неможливе без опрацювання теоретико–методичних аспектів національної системи виховання і навчання з урахуванням педагогічного досвіду минулого, його ґрунтового і об'єктивного вивчення.

Особливо вагомим є знання досвіду української національно–виховної системи початку ХХ ст. Цей період відзначається тим, що були досягнуті певні успіхи в перетворенні навчальних закладів з установ спрямованих на денационалізацію у навчальні заклади з українським національним духом [2, 3]. На особливу увагу заслуговує історія розвитку шкільництва і педагогічної думки протягом перших двох десятиліть, оскільки саме в цей період вдалося закласти теоретичні підвалини національної системи освіти та реалізувати основні наукові положення в практичній діяльності, пов'язаній з вихованням української молоді.

Дослідження розвитку системи національного шкільництва та освіти в Галичині дає підстави для висновку, що проблеми навчання і виховання української молоді опрацьовували такі визначні культурно–громадські діячі краю та відомі галицькі педагоги, як П. Біланюк, М. Галушинський, М. Грушевський, Ю. Дзерович, В. Левицький, О. Макарушка, С. Перський, І. Раковський, І. Юцишин, Л. Ясінчук та ін. Їх педагогічні ідеї збагатили національно–культурну спадщину українського народу, доповнили національну педагогічну думку новими концепціями виховання.

Серед сучасних учених, які у своїх наукових працях розглядали окремі аспекти, пов'язані із системою морального виховання учнів шкіл Галичини слід назвати В. Васьковича, Т. Завгородню, І. Курляк, М. Стельмаховича, Б. Ступарика (досліджували розвиток системи національного шкільництва Галичини кін. ХІХ — поч. ХХ ст.); Г. Білавич, Ж. Ковбу, К. Кондратюк, Р. Кучера (вивчали діяльність культурно–просвітницьких товариств на території галицького краю); І. Андрухів, Р. Расевича, Б. Трофим'яка (узагальнювали досвід навчально–виховної роботи українських молодіжно–спортивних організацій).

Історія освіти в Україні може похвалитися значною кількістю наукових досліджень, у яких висвітлюється чи стан освіти в поодиноких українських землях або взагалі в Україні за певної доби, чи історія певної освітньої установи, чи життя і діяльність котрогось освітнього діяча. Так, у книгах М. Марченка “Історія української культури” (К., 1961), І. Огієнка “Українська культура” (К., 1918), М. Поповича “Нарис історії культури України” (К., 1999), Б. Ступарика “Шкільництво Галичини (1772–1939)” (Ів.–Фр., 1994) та у ряді аналогічних праць

були розкриті освітні проблеми Галицького краю. Наукові праці за своєю тематикою тяжіють до розкриття тем, які висвітлюють питання організації шкіл чи інших навчальних закладів (земських та недільних шкіл, вищих жіночих курсів) у окремі епохи української історії у різних частинах України. Іншим спрямуванням наукових досліджень є питання розвитку окремих напрямків виховання (правового, фізичного, трудового), зокрема протягом перших десятиліть ХХ століття.

У ґрунтовній праці С. Сірополка «Історія освіти на Україні» (Львів, 1937) зроблена спроба ознайомити читачів з оглядом історії освіти народу від найдавніших часів аж до занепаду княжої Київської, а згодом і Галицько-Волинської держави. Автор охарактеризував освітній рух до половини ХVІІ століття, більш детально розглянув освіту на Наддніпрянській Україні, особливо протягом перших двох десятиліть двадцятого століття. Потрібно відмітити, що зміст вище згаданих праць в цілому присвячений історичним та політичним аспектам розвитку процесу освіти в Україні. Значно менша увага приділена методичним та безпосередньо виховним питанням [7, 5]. Поряд з цим, деякі особливості розвитку української освіти взагалі не одержали розкриття у літературі. До цих питань належить проблема аналізу педагогічного новаторства, тобто діяльності вчителів та вихователів, яка була спрямована на покращення й раціоналізацію процесу навчання й виховання у школах України початку ХХ ст. До основних питань педагогічного новаторства належить розгляд змін у завданнях, методах і прийомах навчання, а також зміни у формах організації процесу навчання та виховання [1, 235].

У листопаді 1905 р. та квітні 1906 р. вийшли царські укази, за якими проголошувалися певні громадянські свободи — слова, друку, зборів, спілок, що стосувалися й усіх недержавних народів Росії. Революційні події 1905–1907 рр. також активізували національно-демократичний, просвітницький рух в Україні. Вони викликали справжній вибух у пробудженні національної самосвідомості. На початку ХХ ст. спостерігався один з найбільших сплесків відродження нації, розвитку суспільних наук, публіцистики, мистецтва. Протягом 1906–1913 рр. пошквалюється видавничча робота, усталюється український правопис, з'являються україномовні видання, де пропагуються ідеї розвитку національної школи [14, 7].

Початок ХХ ст. відзначився тим, що шкільні питання стали найважливішими серед усіх національних проблем. Провідні вчені та педагоги практики погоджувалися з тим, що кожна школа має бути національною, її важливим завданням має стати національне виховання на базі національної культури і народних традицій. Тема національної освіти червоною ниткою проходить через сотні публічних виступів українських просвітницьких сподвижників. У передмові до книги «Про українську мову і українську школу» М. Грушевський у 1912 році писав: «Серед усіх потреб нашого національного життя потреба рідної школи найголовніша, бо народ, який не має своєї школи, може бути лише пасербом чужих народів, а ніколи не виб'ється на самостійну дорогу існування» [7, 74].

Роблячи огляд наявної на той час системи освіти, Я. Чепіга стверджував, що вона є знаряддям знищення індивідуальності, самостійності волі, віри, а натомість прищеплення одностайних поглядів; культивує здібності, які далеко не завжди відповідають високим людським ідеалам, аби витворити з дитини істоту покірну й підвладну чужій волі. С. Паляничка, В. Прокопович, С. Русова, С. Черкасенко, Г. Шерстюк, Я. Чепіга стверджували, що внаслідок відсутності власної державності школа в Україні на початку ХХ ст. стала не засобом просвіти народу, а урядовою інституцією, що здійснювала «політику рабського виховання», що освітня система побудована «на спотворених, суперечливих природі людини, вигаданих принципах». А мета, завдання, зміст і методи освіти, навчання і виховання не відповідали запитам особистості української дитини, потребам українського народу [3, 10]. Таким чином, початок ХХ століття засвідчив, що освіта, як і інші царини суспільного життя, потребувала глибокого та якісного реформування, оскільки саме правильний підбір та застосування методів є рушійною силою розвитку учнів, складного процесу оволодіння знаннями, вміннями і навичками.

Загальний огляд літератури з історії педагогіки України кінця ХІХ — початку ХХ століття дав змогу зробити висновок, що у школах, передусім в середніх, весь навчальний процес був побудований на заучуванні надрукованого в книжці, коли працює головним чином тільки пам'ять. К. Вентцель тоді справедливо відзначив, що «існуючі школи — це домовини, в

які замуrowано душі людей”. Все виховання зводилося до дресирування, воно наскрізь було просякнуте догматизмом і духом примусу. Реакційно настроєні інспектори шкіл і поліцейські наглядачі систематично звільняли з роботи прогресивних вчителів, багатьох заарештовували і виселяли у Сибір [7, 301]. Зі зміною епохи відбулася зміна вимог до самого навчально-виховного процесу. “Життя не стоїть на місці, — писала С. Русова, — воно усе ускладнюється за розвитком торгу і промисловості. Добробут і наше становище серед інших народів примушує нас звернути особливу увагу на виховання”, що є значним фактором в переродженні суспільства та ініціативним двигуном майбутнього. “Усе старе навчання повинно бути опрацьоване відповідно новим умовам життя” [11, 109]. Таку ж думку поділяв і Я. Чепіга, видатний український педагог і психолог. “Трухлявий організм сучасної схоластичної школи, — пише він, — не можна оздоровити латками на ньому, тут потрібна радикальна операція й навіть руйнування всіх вигаданих підвалин і основ” [15, 32]. У новій школі в центрі повинна бути дитина. Причому головним завданням її навчання й виховання є не нав’язування ідей, а збереження спадщини народу шляхом послідовного розвитку духовних і фізичних сил учнів. “Молодь повинна бути підготовлена, щоб іти назустріч новому життю — де в процесі трансформації що підготовку повинна дати школа в найширшому значенні цього слова” [11, 110].

З огляду на все вище сказане, велика увага приділялась удосконаленню методів, прийомів та форм навчання і виховання дітей, шляхів розв’язання багатьох педагогічних проблем, які постали особливо гостро в умовах національного відродження України, що, в свою чергу, уможливило досягнення просвітителами на початку ХХ ст. основної мети їхньої діяльності — “збереження та розвитку національної самобутності українського народу засобами освіти” [10, 275].

Головна мета праці педагога, — як зазначає Я. Чепіга, — створити такі умови, в яких би вільно і всебічно розвивалися органи чуття дитини, її творчі здібності. У своєму проєкті української школи Я. Чепіга не дає детального пояснення методу навчання. На його думку, щоб не зв’язувати і не загальмовувати індивідуальну творчість і волю педагога, метод повинен з’являтися у процесі реалізації природних вимог кожної дитини. “Для педагога важливо ясно уявити і зрозуміти цілі справжньої освіти, пізнати дитину і вивчити ті закони, які керують її рухами і поведінкою. А метод природно складається при прагненні вільно без примусу освітити дитину” [15, 41].

Значення нових методів полягало не лише в тому, щоб забезпечити вчителя найдосконалішим знаряддям давати знання дітям, а й у тому, щоб навчити учнів набувати ці знання, досліджувати той чи інший предмет, явище, вивчати правила й робити висновки, а також здобути знання використовувати в житті. Вчителі невтомно працювали над удосконаленням наукового й методичного рівня уроків, поєднуючи різні методи та засоби.

Серед найефективніших методів та засобів, які давали позитивні результати навчання, були такі: бесіди, розповіді, пояснення, застосування наочних посібників, синтетичний і аналітичний методи навчання письма, читання і математики, екскурсії, спостереження, демонстрування, лабораторні заняття та практичні роботи (під час навчання природознавства, історії, географії), методично продумані домашні завдання й письмові контрольні роботи, добре організована й підпорядкована навчально-виховним цілям робота учнів у шкільних майстернях, на шкільних ділянках. Вчителі використовували й ігри, історичні картини, стародавні речі, моделі інформації з архівних джерел, народну творчість (вірші, оповідання, драми, пісні). У різних випадках учителі намагались підбирати певні методи, залежно від предмета вивчення та від тих умов і обставин, у яких проводилося навчання.

У тогочасній новій школі основну працю переймав на себе учень, але вже не механічним запам’ятовуванням, а самочинним досвідом і здобуванням знань, “що виробляє в дитині духовні сили, а різні фізичні сили ставлять її тіло” [9, 123]. Учитель при цьому ставав порадиником, що непомітно скеровував учня у потрібне для отримання знань русло. Так, наприклад, М. Сопевицький у своїх мемуарах згадує, що основу роль у навчанні вчителі відводили самостійній роботі учнів, перед тим спрямувавши і націливши їх на певну освітньо-виховну мету. У “Спогадах старого педагога” автор схвалює таку методику як позитивну: “У секції гігієни природничого гуртка д-р І. Раковський підказав мені тему доповіді про гігієну дихальних органів та шкідливість нікотину для людського організму. Я простудіював доручений ним матеріал та й зробив не одну, а кілька доповідей — і в результаті ніколи в житті не піддався звичці куріння” [13, 16]. Професор д-р Я. Гординський привчав своїх учнів

користуватися науковим апаратом у своїх доповідях в українознавчому гуртку. Із вдячністю згадує М. Соневицький професора Б. Левицького, який “умів добирати відповідну лектуру з читанок, що давала не тільки знання класиків німецької літератури, але й підставу до розуміння західноєвропейського мистецтва” [13, 16]. Зважаючи на те, що на вивчення іноземної мови у школах виділялась велика кількість годин [4, 12–19; 5, 61–85; 17, 19–31], то окрім переказу сюжетів та характеристики літературних героїв, вчитель велику увагу приділяв аналізу подій, причин та інших явищ, зображених у творах. В учнів розвивали спостережливість і мислення за допомогою тем, які вони могли розкрити лише при наявності знань з історії, філософії та природничих дисциплін.

Велику роль у досліджуваному аспекті проблеми відігравали тогочасні наукові розробки українських педагогів, спрямовані на допомогу вчителям у розв’язанні завдань навчання та виховання шкільної молоді (Ю. Богданів, М. Галуциньський, Б. Грінченко, М. Грінченко, Г. Гринько, В. Жизневський, О. Залужний, І. Казанівський, Т. Лубенець, О. Макарушка, Д. Малинівський, О. Музиченко, С. Русова, С. Черкасенко, І. Юцишин, Я. Чепіга). Протягом XIX–XX століття в Україні вівся пошук шляхів, які б вели до систематизації, усталеності та удосконалення системи освіти. Найбільші сподівання покладалися на національне виховання та на один з його аспектів — розвиток творчих здібностей учнів. Провідні галицькі педагоги Г. Врицьона, О. Патрицький, В. Ільницький, К. Кахникевич, В. Ратальний вважали прагнення до пізнання одним з найважливіших мотивів розвитку творчих здібностей особистості учня. З метою формування та розвитку таких здібностей М. Домбровська рекомендувала включити в навчальний процес пісні, казки, легенди; А. Домбровський прагнув відновити в школі науку стилю; І. Михалевський розробляв теоретичні постулати ребусного навчання; Я. Кузьмів впроваджував вільні письмові вправи, образки і малюнки, збірні (власне дитячі) оповідання; А. Вахнянин залучав дітей до музичної діяльності; елементи драматичного мистецтва та декламації впроваджували в навчання М. Ваврисевич, М. Кушнірівна, М. Таранько; ручні роботи обстоювали І. Юцишин та М. Галуциньський. Основними шляхами розвитку творчих здібностей дитини педагоги вважали гру, працю та розвиток інтересів особистості. Усе це позитивно впливало на розвиток освіти початку XX ст., проте теорія не завжди втілювалася в практику [2, 40].

Висновок. Результати досліджень свідчать, що національна система українського шкільництва початку XX ст., використовуючи в педагогічній практиці різноманітний арсенал навчально-виховних засобів, сприяла розвитку інтелектуальних, фізичних і духовних здібностей учнівської молоді, застосовувала оригінальні форми і методи їх практичної реалізації. Таким чином, перед нами постає завдання на основі доступних матеріалів не просто розкрити розвиток тих чинників, завдяки яким поширювалася освіта в Україні в даний період, з’ясувати ті умови, що сприяли, чи, навпаки, перешкоджали розвитку нашої освітньої справи, а дати повний і вичерпний аналіз всіх складових, що включає в себе поняття “педагогічне новаторство”, які були притаманні професійній діяльності вчителів початку XX століття.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник. — К.: Либідь, 1997. — 373 с.
2. Дерев’яна Л.І. Розвиток творчих здібностей учнів у загальноосвітніх школах Галичини (1900–1939 рр.). — Тернопіль: Підручники & Посібники, 1999. — 150 с.
3. Зайченко І. Ідея української національної школи в пресі Наддніпрянської України // Рідна школа. — 1998. — №11 — С.9–12.
4. Звіт дирекції Ц.К. Гімназії Франц-Йосифа І. В Тернополи за рік шкільний 1908–1909. — Тернопіль, 1909. — 57 с.
5. Звіт дирекції Ц.К. Гімназії Франц-Йосифа І. В Тернополи за рік шкільний 1911–1912. — Тернопіль, 1912. — 95 с.
6. Курляк І.Є. Класична освіта на західноукраїнських землях (XIX перша пол. XX ст.). Історико-педагогічний аспект. — Тернопіль: Підручники & Посібники, 2000. — 328 с.
7. Маланюк П.М. Освітні тенденції та виховні ідеали просвітницьких сподвижників Галичини. — Тернопіль, 2000. — 159 с.
8. О[мельян] П[опович] Про самоосвіту// Народня просвіта. — 1926. — №4 — С.123–125.
9. Побірчепко Н. Творчість і трагедія Володимира Науменка // Шлях освіти. 2003. №3.
10. Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні (XIX — поч. XX ст.). — К.: Радянська школа, 1991. — 380 с.

11. Русова С. Моральні завдання сучасної школи // Рідна школа. — 1938. — №7 — С.109–112.
12. Сірополко С. Історія освіти на Україні. — Львів, 1937. — 654 с.
13. Соневицький М. Спогади старого педагога. — Львів, 2001. — 116 с.
14. Сухомлинська О.В. Нариси історії українського шкільництва (1905–1933). Навчальний посібник. — К.: Заповіт, 1996. — 302 с.
15. Чепіга Я.Ф. Проект української школи // Світло. — 1913. — №1, 2, 4.
16. Щербяк Ю.А. Система морального виховання учнів загальноосвітніх шкіл Галичини (1900–1939рр.): Автореферат дис. ... канд. пед. наук. — Івано-Франківськ, 2000. — 21 с.
17. Sprawozdanie dyrekcji C.K. Wyższej szkoły realney w Tarnopolu za rok szkolny 1907–1908. — Tarnopol, 1908. — 60 с.

Богдан ПРОКОПОВИЧ

### ДАЛЬТОНСЬКА СИСТЕМА НАВЧАННЯ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЇЇ ЗАСТОСУВАННЯ У ВОЛИНСЬКОМУ (КРЕМЕНЕЦЬКОМУ) ЛІЦЕЇ

Напередодні 200-річчя заснування Волинського (Кременецького) Ліцею посилюється інтерес як українських так і зарубіжних дослідників до вивчення педагогічної спадщини цього славнозвісного осередку освіти [2, 128]. Його історія сягає початку ХІХ століття, коли цей навчальний заклад, матеріальній базі та професорському складу якого міг позаздрити будь-який тогочасний університет, був центром наукового життя Волині [7, 44–123].

У двадцятих роках ХХ століття, зберігши історичну назву Ліцею на його базі, було створено небачений комплекс навчальних закладів з центром у Кременці. Сюди входили: гімназія, учительська семінарія, семикласна базова школа для проходження педпрактики, середня ремісничо-промислова школа у м. Вишнівці, школа садівництва у с. Лідихів, мулярська школа, комерційний ліцей. Крім того, при Кременецькому Ліцеї діяли музичні та художні курси підвищення кваліфікації вчителів, два сільські народні університети, різноманітні гуртки та курси.

Кременецький Ліцей періоду 20–30-х років ХХ ст. володів потужною матеріальною базою. Йому належало понад 40 тисяч гектарів лісу, 2800 гектарів орної землі, підприємства переробної промисловості (3 тартаки, 2 цегельні заводи, фабрика меблів, 5 млинів, молокозавод тощо) [5, 4–21]. Викладацький склад теж був імпонуючим. Тут працювало чимало видатних педагогів і вчених. Крім того, усі навчальні одиниці, що входили в структуру Ліцею, користувалися великою свободою у застосуванні навчальних програм і педагогічних методик, що давало можливість здійснювати на їх базі різного роду дослідження та експерименти.

До найважливіших експериментів, здійснених у Ліцеї належать:

1. Впровадження до гімназії та учительської семінарії дальтонської системи навчання.
2. Організація у базовій школі для проходження педпрактики паралельно із звичайними класами — класів для особливо обдарованих дітей.
3. Створення дворічних курсів підготовки учнів сільських шкіл до вступу до учительської семінарії [2, 37].

Усі сучасні дослідження педагогічної спадщини Кременецького Ліцею переважно стосуються першого періоду його діяльності, що тривав протягом 1805–1833 років. Однак ми вважаємо, що педагогічний доробок Ліцею періоду 1920–1939 років теж заслуговує на увагу.

**Метою статті** є висвітлення передумов виникнення дальтонської системи, її суті та особливостей застосування у Кременецькому ліцеї.

Дальтонська система стала безумовно, найцікавішим та найрезонансним експериментом цього унікального навчального закладу. Ініціатива його проведення виникла в грудні 1927 р. Після довготривалих обговорень у 1928 році його впроваджено у практику. Дальтонська система охоплювала спочатку чотири класи гімназії та чотири класи учительської семінарії. З 1929–30 навчального року експеримент проводився у обох школах в цілому.

На той час дальтонська система вважалася однією із найпередовіших. Її досвід широко застосовувався у США та Західній Європі. На наших теренах лише Кременецький Ліцей зважився на цей експеримент.

На початку XX ст. у США та Західній Європі на тлі наукових досягнень, виникнення прогресивних технологій та демократичних процесів у суспільстві активізувались пошуки новаторських методів і у галузі педагогіки [6, 57].

Відомо, що активність учня на заняттях змінюється відповідно до його біологічного годинника. Традиційна класно-урочна система передбачає, що всі учні класу одночасно у заданий проміжок часу (45 хв.) повинні проявляти цікавість та активність при вивченні певного предмету. Поставало питання: “Чи не можна було б придумати іншого способу проведення занять, який би збігався із припливом зацікавленості учнів?”

На це питання невдовзі ствердно відповіли прихильники новоствореної дальтонської системи. Назва цієї системи походить від місцевості Дальтон в штаті Массачусет, США, де вчителька Хелен Паркхарст вперше впровадила її у життя. Причиною її виникнення стала ситуація, за якої майбутня автор системи, єдина вчителька у сільській школі, повинна була одночасно займатися з сорока дітьми, поділеними на 8 класів. У той час, коли вона вела урок в одному класі, решту учнів треба було чимось зайняти. Тоді і виникла ідея дати всім дітям різні самостійні завдання, над якими б вони працювали до часу, коли вчителька матиме змогу перевірити їхню роботу. При цьому старші діти повинні були допомагати молодшим. Великий зал було поділено на окремі зони, призначені на різні предмети. Експеримент вдався.

Своєрідним підґрунтям для авторки системи виявилась праця Е.Свіфта “Mind in the making”, де стверджувалося, що раціональним є метод співпраці вчителя з учнями і прищеплення їм бажання самостійного заглиблення у вивчення предмету, суть якого має бути попередньо роз’яснена на усній лекції. Вчителі повинні вести наукові спостереження над учнями, вивчати їх, а клас перетвориться на педагогічну лабораторію, де педагогічний експеримент триває постійно [6, 58].

Свій досвід авторка системи Гален Паркхарст узагальнила у книзі “Освіта за Дальтонським планом”, яка вийшла з передмовою професора педагогіки Лондонського університету М.А.Нунна. Праця доповнена відгуками прихильників системи в Англії Роуз Бассет та Джона Ідеса і Белли Ренні.

Дальтонська система мала за мету створення найоптимальніших умов для взаємного пристосування до себе процесів навчання і учіння, якомога доцільнішого розподілу відповідальності між учителем та учнем, найоптимальнішого пристосування до біологічного годинника учня.

Основним принципом дальтонської системи, або ж як її називала авторка — Дальтонського лабораторного плану, була задекларована свобода [6, 17].

Лабораторний план орієнтував дитину на здобуття освіти своїми власними способами, скеровуючи її енергію в правильне русло. Це мало дати дитині ту саму розумову і моральну свободу, без якої неможливий гармонійний розвиток особистості.

Другим принципом дальтонського лабораторного плану була кооперація, або взаємодія і взаємовплив всіх членів колективу. Система створювала такі умови, за яких учень мимоволі діяв як член організованої спільноти. Кожен учень, як співпрацівник ставав відповідальним перед колективом і сам також ніс відповідальність за дії колективу. Роль вчителя при цьому теж змінювалася. Він не міг відгороджуватися від учнів своїм авторитетом, виконуючи тільки арбітражно-каральну функцію, а діяв спільно з учнями. За дальтонським планом, дитині давалося конкретне завдання та вказувалася мета, якої треба досягнути. Далі дитина мала право взятися до справи таким способом, яким вважала найдоцільнішим і в тому темпі, який їй найбільш відповідав [6, 25].

Весь об’єм матеріалу, який учневі необхідно засвоїти протягом року, доводився йому до відома на початку шкільного року. Це давало можливість вірно розподілити свій час.

Авторка системи спиралася на твердження популярного в той час вченого педагога Емерсона, який вважав що кожна дитина є індивідуальністю з наперед закладеними можливостями і нахилами. Роль педагога зводиться лише до того, щоб допомогти особистості розкритися повністю, скерувати її прагнення самореалізації у правильне русло, втаємничити у правила і способи досягнення власної мети.

Оскільки свобода стала основним принципом дальтонського плану, авторка його застерігала від створення з нього стереотипної форми, готової до застосування у будь-якій

школі. Незмінною мала залишатися лише основна ідея системи, практика ж його могла змінюватися стосовно до умов школи і поглядів педагогічного колективу. Тому Хелен Паркхарст у своїх рекомендаціях утримувалася від догматичних тверджень, які саме предмети охоплюватиме система, а також, які вимоги ставитимуться до результатів діяльності учнів. Дальтонська система мала стати шляхом, ідучи яким, учитель може розв'язати проблеми психології дитини, а учень — проблеми учіння.

Вважалося, що в умовах традиційної школи енергія учнів не може вивільнятися безперешкодно, а шкільна організація навчання створена в основному з урахуванням інтересів вчителів, а не учнів. Вона пригнічує учнів своїм тягарем, обезвладнює і нервує їх. Отже першорядним завданням прихильники дальтонської системи вважали усунення всіх перешкод, які стоять на шляху учня до розв'язання його завдань. Лише він сам знає, свої власні труднощі, і якщо він не навчиться їх розв'язувати, то навчиться приховувати. Традиційна система, на думку авторки, задовольнялася лише черпанням з поверхні, а не з глибин енергії учня. Дальтонська система мала допомогти визволити внутрішній потенціал учня.

Досвід дальтонської системи показує, що її застосування гармонізувало стосунки між вчителем та учнем. На думку авторки, її план містить певну ідею простого і економічного способу, при застосуванні якого школа як цілісність зможе функціонувати як організована спільнота. Умови, в яких учні живуть і працюють є головними чинниками їх оточення, а сприятливе оточення дає можливість як духовного так і розумового розвитку. Суспільні переживання, що супроводжують виконання завдань, а не самі завдання є рушійною силою і сприяють реалізації обох цих видів розвитку. Тому Дальтонський план зосереджує увагу більше на переживання дитини під час виконання завдання і її поведінці як члена колективу, аніж на важливості передбачених програмою предметів.

#### План на практиці

Кожен учень класу діставав завдання, визначене для його класу, у формі щомісячного контракту.

Я \_\_\_\_\_ учень \_\_\_\_\_ класу, зобов'язуюся виконати такі завдання:  
(прізвище, ім'я)

Дата \_\_\_\_\_ Підпис \_\_\_\_\_

Для зручності предмети поділялися на головні і другорядні. Такий поділ є умовним і не мав на меті приниження важливості предметів, занесених в список „другорядних”. Основним критерієм, за яким предмети вносилися до основної групи була наявність їх на річних екзаменах та на вступних іспитах до вищих навчальних закладів, тому їх вивченню приділялося більше часу (див. таблицю 1).

Таблиця 1.

Поділ предметів

Головні предмети	Другорядні предмети
Математика	Музика
Історія	Малювання
Біологія	Трудове навчання
Рідна мова	Домоводство
Іноземна мова	Наука ремесла
Географія	Фізичне виховання

Цінність другорядних предметів полягало у їх експансивному впливі на учня, тому що заняття ними виробляє почуття прекрасного, збільшує здатність до експресії [6, 31].

Для спрощення впровадження дальтонської системи автор рекомендує застосовувати її спочатку до головних предметів, поступово поширюючи їх на другорядні.

Першим контрактним завданням для учня класу мав бути відрізок річної навчальної програми, що містив завдання на місяць з кожного з вивчуваних предметів.

Норма праці однакова, але учні різні. Оскільки їх розумові “кроки” повинні бути різної довжини, то і швидкість просувається у науці різна. Дехто з них справиться із завданням раніше, інші ж не можуть вкластися в термін.

Принциповим постулатом дальтонського плану є вільний вибір темпу виконання завдань як необхідна умова ґрунтовного засвоєння знань. Не варто сподіватися, що учень з самого початку вибере оптимальний темп, однак поступово він навчиться дозувати свій час і працю якнайдоцільніше. Багато часу затрачалося на те, щоб перемогти звичку на когось покладатися, прищеплену учневі потребу, постійну звичку керуватися вказівками що і як він має робити. Завданням вчителя було полегшення адаптації учня до дальтонської системи. Можна допомогти цьому процесові шляхом роз’яснення розчленованої навчальної програми, стежити, щоб учень охопив цілісність і суть завдання, виконати яке він зобов’язався. Адже, якщо учень не зрозуміє, чого від нього вимагають, то не зможе правильно розподілити час.

Задаючи учневі завдання у формі контракту, за виконання якого він відчуває відповідальність, учитель надає цьому завданню більшої ваги, а учневі — свідомості самостійного прямування до визначеної мети. Не можна було однак дозволяти, щоб учень у деяких предметах виходив за межі місячної норми, якщо він не виконав запланований об’єм завдань з інших предметів.

Визначення об’єму роботи, яку мав охопити місячний наділ було важливою частиною завдання вчителя і вимагало глибокого знання психології дитини.

Дальтонський план передбачає облаштування окремих лабораторій для кожного навчального предмету, хоча при невеликій кількості вчителів одна лабораторія може бути розрахована на два предмети. За кожною лабораторією закріплені спеціаліст. Лабораторія є місцем, де діти експериментують, вільно працюють над своїми завданнями. У кожній лабораторії має бути бібліотечка з предмету, укомплектована підручниками і різноманітною допоміжною літературою.

Скасування розкладу навчальних занять прихильники дальтонської системи вважали першим кроком до вивільнення учня.

Наприклад, у певній школі лабораторний час триває у всіх класах від 9 до 12 год. Цей трьохгодинний термін присвячений на навчання основних предметів: географії, історії, математики, біології, іноземної та рідної мови. Для того, щоб доцільніше розподілити час, учень радиться із вчителем, який при новій системі стає спеціалістом і радником з даного предмету. Учитель і учень спільно ділять предмети на “сильні” (з яких учень добре встигає) і “слабкі” (з яких успішність гірша) (див. таблицю 2).

Таблиця 2.

Наприклад: учень А

Слабкі предмети	Сильні предмети
математика	рідна мова
іноземна мова	історія
	географія
	біологія

Беручи під увагу, що на лабораторні заняття відводиться 3 години, оптимальний буде такий розподіл часу за таблицею 3.

Таблиця 3.

Розподіл лабораторних занять

Три години лабораторних робіт	
Математика	рідна мова
іноземна мова	Історія
	географія
	біологія



Отже, на два слабких предмети доцільно використати стільки ж часу, як на чотири сильні [6, 36].

Учень починає працювати індивідуально, але, оскільки в лабораторії він зустріне однокласників, то буде працювати разом з ними. Створюються малі групки учнів, що інтенсивно працюють. Це має спонукати їх до обміну думок, дискусії і створювати особливу атмосферу у лабораторії, яка формує у дітей навички праці і поведінки в колективі.

Оскільки учень зайшов у лабораторію з власної волі і може перейти в будь-який час до іншої, зникає атмосфера примусу. Нема втрат часу, бо хоча загальний розклад перестав існувати, то учень з допомогою педагога зробив свій власний розклад годин. Надзвичайно важливо прищепити розуміння вартості часу. Необхідно також, щоб учень усвідомлював свій поступ у предметах. Для цього автор дальтонської системи застосовує графічний метод. Для контролю успішності учнів запроваджено три види карток-графіків. Перший дає можливість учителю слідкувати за індивідуальним поступом кожного учня і порівнювати його з поступом інших учнів класу. Це також дає можливість кожному порівняти свої успіхи з успіхами товаришів. Друга картка-графік — є індивідуальним для кожного учня, на якому він щоденно зазначає свої досягнення. Третій графік ілюструє досягнення як всього класу в цілому так і індивідуальні кожного учня.

Щоб учень не втрачав з поля зору загального об'єму своєї праці, поступ вимірюється одиницями виконаної роботи. Наприклад, учень має 6 головних предметів і 4 тижні, а отже — 20 одиниць роботи на кожен з них. Його контракт охоплює в загальному 24 тижні, а також 120 одиниць роботи. У тижневому графіку учень отримує відмітку не за кожен предмет окремо, а за кількість відроблених тижневих праць із загальної кількості, яку він має відпрацювати, рахуючи по 5 одиниць на тиждень.

Таким чином, учень просуватиметься вперед, кроком за кроком, вичерпуючи, врешті весь об'єм матеріалу.

Одним з найважливіших завдань при реалізації дальтонського лабораторного плану є правильне формування наділів.

Від правильності і зрозумілості формування наділу залежить успіх плану. Наділ повинен бути поданий у письмовій формі, чітко сформульований і так укладений, щоб кожен з учнів знав, до чого він прямує. Наділ повинен являти собою план, який служив би учням путівником при приступанні до окремих частин контрактного завдання.

У випадку, коли розумовий розвиток учнів класу дуже різниться, іноді авторка пропонує давати їм різні наділи, поділивши їх на 3 категорії за рівнем складності. Якщо учень з групи з мінімальною складністю завдань виявить згодом більші успіхи, він може бути переведений до вищої групи. Наділ повинен бути укладений детальний, як детальна навчальна програма, яка не лише вказує об'єм роботи, але і містить допоміжні вказівки і ряд чітко поставлених питань для відповіді.

Ці допоміжні вказівки, або, як їх називає автор "кишеньки зацікавлення", повинні бути органічною рисою наділу. Тут необхідна обізнаність з психікою учня. Вчитель, опрацьовуючи наділ, повинен брати під увагу потреби і уподобання кожної дитини в класі. Необхідно уникати наказового тону. Замість виразу "прочитати таку-то книгу", зацікавленість учня викличе фраза "Переконаєшся, що ця книга стане тобі в пригоді". Такого роду вирази і привертають увагу дитини і таким чином ці "кишеньки зацікавлення" оживляють задану працю [6, с. 52].

Рекомендувалося також вказати пункти, в яких бажано звернутися до вчителя за порадою. Наприклад в математичному наділі можна використати зворот: „Коли закінчиш вказане завдання, підійди до мене і я поясню тобі наступне правило, перед тим, як ти перейдеш до наступного завдання”.

Робота вчителя над змістом наділу має бути поставлена так, щоб зміст завдань з окремого предмету узгоджувався і пов'язувався з ними. Наприклад, якщо якась особливо цікава тема опрацьовуватиметься з зоології, вчитель рідної мови повинен знайти у ній матеріал для твору, дискусії чи реферату із свого предмету.

Принциповою є умова, щоб загальний план роботи трактувався як певний синтез. Кожен вчитель-предметник повинен мати копії наділів з усіх предметів, які отримували учні класу, щоб врахувати конкретно весь об'єм роботи учня.

Подаємо пункти, які повинні братися під увагу у кожному наділі.

ПРЕДМЕТ

Клас \_\_\_\_\_ /№ за контрактованого наділу/

Вступ до завдання на даний місяць  
1-ий тиждень

1. Тема
2. Завдання.
3. Письмова робота.
4. Усні завдання (робота по розвитку пам'яті).
5. Конференція або усні лекції.
6. Джерела.
7. Еквіваленти.
8. Вивчення допоміжних джерел.
9. Редуція завдання в окремих предметах [6, 58].

ВСТУП

Має бути простим поясненням, яке в кількох реченнях ознайомлює учня з наділом.  
Передусім вступ має бути “кишенькою зацікавлення”.

ТЕМА

Цей термін означає різні розділи або сторінки якогось загального предмету. Наприклад, якщо предметом була б географія, то темами можуть бути “Китай”, “Нафта” та ін. Основна вимога до формування теми — чіткість.

ЗАВДАННЯ

Цей вираз охоплює різноманітні питання. Це можуть бути креслення карт, здійснення вимірів, обчислень, розв'язання завдань і прикладів, створення шаблонів чи штампів, експерименти, вправи для запам'ятовування або ілюстрації до правил.

ПИСЬМОВЕ ЗАВДАННЯ

У цьому пункті подається перелік всіх письмових робіт з зазначенням терміну здачі їх учителеві.

КОНФЕРЕНЦІЇ

Тут зазначаються дати, в яких кожен предмет має обговоритися на усних лекціях, щоб учні могли підготувати матеріали.

ДЖЕРЕЛА

Тут подаються назви і сторінки всіх підручників, посібників, статей, якими учень має користуватися в ході роботи.

ЕКВІВАЛЕНТИ

Тут належить пояснити учневі, як він має зазначити свої успіхи на власній картці-графіку, тому що вона являє собою картину результатів його праці і компасом, що дає йому змогу викрити свої недоліки і усувати їх. Цей графік учень повинен носити з собою до кожної лабораторії і на всі конференції.

ВИВЧЕННЯ ДОПОМІЖНИХ НАУКОВИХ ДЖЕРЕЛ

Цей пункт вводиться у випадку, коли необхідно ознайомитися з картами або таблицями і т.ін.

РЕДУКЦІЯ ЗАВДАННЯ В ОКРЕМИХ ПРЕДМЕТАХ

Завдання, виконання якого вимагається з певного предмету, по домовленості з педколективом редукують таким чином, що воно може бути зараховане і з іншого предмету. Наприклад, реферат з географії, написаний грамотно, може бути зарахований також з предмету рідної мови, а виконаний до нього демонстративний матеріал — з предмету трудового навчання. Таким чином, об'єм роботи з цих двох предметів відповідно зменшується.

Головною і найважливішою вказівкою, якої слід дотримуватися при укладанні наділу праці є те, що у нього повинно бути гранично ясно вказано учневі, у чому полягає його завдання. Треба сказати учневі, чого, власне, від нього вимагають і зазначити труднощі, які можуть спіткати його при виконанні цієї праці.

ДЖЕРЕЛА

Тут подаються назви підручників та посібників, необхідних для вивчення даної теми.

- 1.
- 2.
- 3.

ОДИНИЦІ ВИМІРЮВАННЯ

Експерименти будуть рахуватись за дві одиниці праці; письмова робота — за одну одиницю; вивчення джерел — за дві одиниці.

Аналогічно оформлюють решту завдань на наступні 3 тижні.

КОНТРОЛЬ ЗНАНЬ

Графічний метод обліку і контролю знань є інтегральною частиною дальтонської системи. Цей засіб не лише допомагає учням раціонально розподілити час, який є у його розпорядженні, а також застосуватися до виконання всієї роботи. Завдяки ньому вся законтрактована праця вимальовується учневі як цілісність, а також викликає почуття відповідальності [6, 69].

Графічний метод полегшує завдання вчителя і спрощує організацію праці в лабораторії і організацію школи в цілому. Як було вказано вище існує три види карток-графіків.

Таблиця 4.

Зразок графіку № 1. Лабораторний графік інструктора

Лабораторний графік інструктора																				
Предмет Історія		Відділ 5					Наділ 1					Прізвище та ініціали Інструктора								
	Прізвища учнів	1-й тиждень					2-й тиждень					3-й тиждень				4-й тиждень				
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1	Марія С.	■	■	■	■	■														
2	Анна Д.	■	■	■	■															
3	Іван Р.	■	■	■	■															
4	Віктор К.	■	■	■																

Графік ведеться в лабораторії під керівництвом вчителя-предметника, що завідує лабораторією [6, с. 76].

Як зазначилося вище, суть цієї системи влучно визначається як лабораторний метод, тому, що вона полягає на самостійній праці учнів в окремих лабораторіях. Однак, ця система, автор якої сама застерігала від її сліпого наслідування у практиці Кременецького ліцею зазнала ряд змін і модифікацій. У школі, що діє за цією системою, немає майже зовсім звичайних лекційних годин, немає класів, як в традиційній школі. Учні різних років навчання на протязі часу, відведеного для навчання працюють в різних кабінетах, вивчаючи кожен той предмет із загального обсягу, на який у даний час мають бажання. Умовою є необхідність виконання у певний зазначений час заданого обсягу з кожного виучуваного предмету. Як бачимо, система ця була надзвичайно передовою і прогресивною, тому що великою мірою враховувала індивідуальність учня і його психологічний стан, що в кінцевій меті мало сприяти одержанню учнем якнайбільшої користі від процесу навчання. Тому і теми, які учні одержували для відпрацювання (наділи), могли бути троякими: мінімальними, для учнів які не мають зацікавленості у даному предметі, середніми і максимальними, для учнів, які цим предметом особливо цікавляться. Ось такі основні принципи дальтонської системи. На практиці ж неодноразово мали місце відхилення від системи, продиктовані реаліями навчального закладу. А саме: або не всі предмети були охоплені системою, так, що учні не мали вільного вибору предмету вивчення, а працювали за цією системою під час звичайних уроків, або на протязі трьох годин зранку відбувалися заняття за традиційним методом, а потім ці самі класи

перетворювалися на лабораторії і решту годин навчання відбувалося за дальтонською системою. Найчастіше вивчення таких предметів, як фізичне виховання, спів, а часом і математика відбувалося традиційно.

Хоча дальтонська система народилася внаслідок потреб однокласної початкової школи, і у цих школах стала широко розповсюджуватися, більшого значення вона набула саме у середній школі. Важко припустити, щоб діти у віці 6–12 років могли так продуктивно працювати. Якщо йдеться про початкові школи, дальтонська система в них змушена була піддатися модифікаціям, які послабляли її дидактичну цінність. Викладачі Кременецького ліцею довели, що дальтонська система, враховуючи місцеві умови, матеріальну базу навчальних закладів та ментальність учнів, найефективніше спрацювала у середній школі. Тут учні готові працювати самостійно, а матеріальна база середньої школи гарантувала реалізацію дидактичних постулатів системи.

Дальтонська система у Кременецькому ліцеї поетапно впроваджувалася з 1929 року в гімназіях та учительській семінарії [2, 36]. При впровадженні цієї системи, педагогічний колектив усвідомлював небезпеку, яку несе із собою експеримент, тому відразу впровадили цю систему з певними відхиленнями, основним з яких було збереження в певній мірі лекційних годин. Систему впроваджувано дуже обережно, про що свідчить значна кількість дальтонських конференцій, які регулювали дію системи, зокрема її організаційну сторону.

На протязі перших трьох років дії, дальтонська система в Кременецькому ліцеї пройшла певну еволюцію [1, 348].

Протягом першого року сконденсовано працю над певними предметами до одного півріччя, шляхом подвоєння в цей період кількості годин. Конденсація була „замінною”: предмети з більш–менш однаковою кількістю годин (історія, географія, біологія) вивчалися на зміну лише в першому або в другому півріччі. Основною ідеєю було надання учневі можливості зосередитися на вивченні меншої кількості предметів. Хоча задум в принципі був вірним, на наступний рік конденсацію усунули, бо практика показала, що при дальтонській свободі праці чим більший був наділ, тим поверховіше трактували його учні. Одночасно, у зв'язку з переобтяженням молоді, яке виникло через перенасичення програми та слабким загальним фізичним розвитком учнів, наділи зредукували, обмежуючи їх, наприклад, до подання ряду вправ, які учні могли і повинні були самі виконати. Як зауважено, учні до цієї праці бралися дуже невміло, через те багато часу йшло на експериментування, яке, хоча і цінне у виховному плані, але в той час і у тих умовах було розкішно, яку треба було, по можливості, обмежувати.

При цьому черговий вчитель не міг бути регулятором експерименту, тому що, маючи в лабораторії учнів з шести різних класів, і одночасно відповідаючи на їх запитання та опитуючи тих, хто зголошувався відповідати, не мав ані часу ані сил спостерігати за діяльністю кожного і регулювати її. Щоб змінити цю ситуацію, клас поділено на групи, яким визначені були певні години обов'язкової праці в лабораторії. Це було свідомим обмеженням дальтонської свободи, яке, однак давало можливість учителеві спостерігати і співпрацювати з учнями. Така організація праці дала можливість зменшити об'єм опитувань. Вчитель на підставі спостережень або спілкування міг звільнити від опитування цілий ряд учнів. Про результати їх роботи могли свідчити зроблені ними нотатки, реферати і вправи.

У процесі дії системи виявлена була ще одна трудність. Коли на першому році учень не мав конкретного терміну звітування про пророблену роботу, то на наступний рік термін звітності обмежено до першого тижня наступного місяця. Але і це виявилось небажаним, особливо в предметах, де передбачена колективна праця. Значна частина учнів витратила перший тиждень роботи над новим наділом на ліквідацію заборгованості за попередній. На третьому році дії системи вирішено було обмежити місячні наділи до 3–х тижнів для того, щоб на протязі четвертого тижня учень міг підтягнути всю місячну роботу. Така постановка питання викликала редукцію програми на 25%, що і було зроблено. Згодом було прийнято, що вчитель на протязі перших 2–х тижнів не опитує учнів, а лише співпрацює з ними.

Внаслідок еволюції, якої зазнала в Кременецькому ліцеї дальтонська система, вона суттєво відійшла від свого першовзрідця. Однак це було зроблено свідомо, для того, щоб зекономити зусилля молоді, маючи при цьому в полі зору загальний об'єм їх праці, а не лише одну якусь дисципліну.

Річний об'єм роботи в Кременецькому ліцеї із застосуванням цієї системи поділявся на 9 чотирьохтижневих періодів. Останній з них закінчувався у перших днях червня, а решта тижнів цього місяця присвячені були на підсумкове опитування учнів, екскурсії і класифікації. Шкільний день починався від зборів у класі, вихователь перевіряв присутність, робив загальні оголошення, потім учні за власним вибором розходилися по лабораторіях. Вільна праця тривала до великої перерви. Далі були три години лекційні, на яких відбувався виклад матеріалу або обговорення нових завдань.

Тижневий поділ годин після всіх змін в кінцевому результаті виглядав так:

понеділки — лекційний день;

решта днів: 8<sup>00</sup>–10<sup>40</sup> год. — дальтонські майстерні і гімнастичні групи;

11<sup>00</sup>–13<sup>20</sup> — три 40-хвилинні лекційні уроки [4, 1–12].

Предмети поділялися на т.зв. дальтонські і недальтонські. До перших належали, мови польська та українська, історія, географія, біологія, фізика, хімія, геологія і математика. Решта предметів викладалася за традиційною системою. Фізичне виховання проводилося по фізіологічних групах.

Дальтонська праця учня поділялася на 2 фази: опрацювання теми, поданої у наділі і відповідь.

Праця вчителя мала три фази: 1) укладання наділу, 2) спостереження за учнями і співпраця з ними, 3) опитування. Ці три ланки діяльності вчителя тісно взаємопов'язані і неодноразово накладалися: конструювання наділів спиралося великою мірою на досвід, винесений із спостережень за учнями в процесі праці і на їх відповіді. Спостереження полегшувало і скорочувало опитування. Ця остання ділянка роботи була найменш приємною як для учнів так і для вчителя. Тому прагненням педколективу було звести її до мінімуму, констатуючого лише ступінь засвоєння учнями матеріалу (часто проводилася у формі короткої контрольної роботи). Розумові здібності учня, методи його праці, зацікавленість предметом і вміння засвоєння знань учитель в основному міг оцінити під час роботи в майстерні (лабораторії); на лекціях, екскурсіях, тощо [1, 49].

Вісью, навколо якої оберталася праця кожного дальтонського періоду мав бути наділ. Мав-би, зазначимо, тому, що досягнення того, щоб учні чітко усвідомлювали зміст, мету і методи роботи, подані у наділі, було справою непростого, яка давалася досить важко. Учень часто вдавався до зубріння із підручника, іноді волів пасивно заучувати розділи книжки, де знання подаються навіть у більшому, ніж потрібно об'ємі, аніж самостійно розв'язувати проблеми, ставити експерименти, робити спостереження. Боротьба з диктатурою підручника була досить важкою, але не безрезультатною. Кожний наділ повинен був містити велику кількість практичних завдань, які б служили або вихідною точкою для подальших висновків, або допоміжним засобом, ілюструючи певне завдання. У процесі вчительських спостережень вдалося зауважити, що учні, які брали т.зв. "великий" наділ (такий що містив завдання більше, ніж вимагав обов'язковий мінімум), виявляли більший нахил до практичних вправ і експериментів, аніж до рефератів.

Як показав практичний досвід, навіть методично правильно складені наділи були для учня недостатніми. Це пояснювалося певним об'єктивними і суб'єктивними причинами:

- 1) велика кількість навчальних предметів і в зв'язку з тим недостатній обсяг годин на окремі предмети, що не давало можливості для абсолютно вільного експериментування учня, у зв'язку з потребою економії його сил і часу;
- 2) малий об'єм часу, який вчитель може присвятити кожному учневі, у зв'язку з невеликою кількістю відведених годин на предмет, та великою чисельністю учнів у класі;
- 3) нетерпеливість більшості учнів, їх тенденція до прихованості, посилена поганим станом здоров'я та першої системи;
- 4) досить високий, у порівнянні з Англією, рівень навчання у середній школі, вимога до учнів опанувати різноманітні методи роботи відповідно до різноманітності предметів [1, 149].

Дальтонська система вимагає великої кількості годин на кожний предмет. Такої кількості на міг забезпечити Кременецький ліцей, навчальний план якого передбачав досить велику кількість предметів, у класах навчалася велика кількість учнів, а на кожен предмет виділялося не так багато годин. Тому тенденцією еволюції дальтонської системи в Кременецькому ліцеї

стала по-перше, редукція програм, по-друге — створення учителеві умов для якнайтіснішого контакту з роботою учнів, а отже, обмеження дальтонської свободи, перехід у деяких предметах, зокрема природничих, на метод, наближений до лабораторного.

Дальтонська система трактувалася в Кременецькому ліцеї на рівні експерименту, отже збереження її в “чистому” вигляді не було необхідною умовою. Головним було почерпнути із неї якомога більше позитивного досвіду, а саме: вироблення в учнів більшої самостійності у роботі, вміння правильно її організувати для себе. Реалізація цих завдань за умов Дальтонської системи досягається краще, ані ж при традиційній системі навчання.

Ще одним важливим чинником співпраці вчителя і учня є дальтонські уроки. Вони є відступом від системи, але їх необхідність очевидна. Ці уроки були у найтіснішому зв'язку із цілісністю праці, стали її доповненням, частиною наділу. З цих уроків вилучено опитування, отже характер їх дещо інший, ніж при звичайній системі. Такі уроки не нервують учня, але проблемою могло стати несприйняття їх всіма учнями. Уявімо собі таку ситуацію: на уроці присутні учні, що мають різне відношення і підготовку до обговорюваних завдань: одні з них вже засвоїли місячну норму матеріалу, і вже відзвітувались; інші саме працюють над ним; ще інші — взагалі його не знають. Правильній побудові дальтонського уроку було присвячено не одну вчительську конференцію.

В основному застосовувалися такі уроки:

- а) урок — обговорення наділу;
- б) урок — обговорення результатів праці в майстернях і лабораторіях (вправ і завдань);
- в) реферати з дискусією;
- г) характеристики, синтези, порівняння;
- д) виключно лекція [1, 49].

Важливою умовою було застосування цих уроків до перебігу роботи в майстернях і застосування цікавого для учня моменту “обміну роботи” у вигляді повідомлень, що стосувалися індивідуальних чи групових завдань, рефератів. Коефіцієнт користі таких уроків можна було визначити на дальтонському опитуванні і на підсумкових (синтетичних) заняттях.

Позитивним в застосуванні дальтонської системи в ліцеї стало те, що за умов її застосування учитель має можливість проведення вільних дискусій з учнями, співпраці з ними, спостереження за їх працею. Крім того існують великі можливості індивідуалізації праці учня. Він має можливість вільно вибирати вправи і завдання, які виконує самостійно або колективно.

Індивідуалізація не виключає колективних праць, у межах групи зазвичай складається ще поділ завдання між окремими індивідуумами.

З вищевказаного видно, як далеко практика впровадження дальтонської системи у Кременецькому ліцеї відійшла від її першозразка. Можна твердити, що дальтонська система у її “чистому” ідеальному вигляді не могла бути з успіхом застосована у цьому навчальному закладі, та й взагалі на Волині. Перешкодою стали б висока навантаженість програм, різноманітність предметів та й ментальність учнів. Форма дальтонської праці вимагає сильної концентрації предметів, якої в середній школі, в протилежності до початкової школи, важко досягнути.

Виникла в Англії та поширена у Америці, дальтонська система ставила акцент на розвитку індивідуальних здібностей учня, формуванні особистості більш, ніж на досягненні результатів навчання. Важливий був сам процес, а не результат. У Кременецькому ж ліцеї все ж таки більшу увагу приділялося тому, щоб учні засвоїли необхідний, передбачений програмою об'єм знань. Обсяг виучуваного матеріалу з кожного предмету був жорстко обмежений передбаченою навчальним планом кількістю годин, предметів було багато, отже часу для необмеженого експериментування учнів було не так вже й багато, хоча, враховуючи особливості дальтонської системи, керівництво Ліцею збільшило кількість годин “дальтонських предметів” стосовно передбачених програмою на 25 відсотків.

До того ж, як показала практика, учні ставилися до навчання не зовсім так, як це захоплено описувала авторка системи Хелен Паркхарст.

Проблеми виникла через невміння учнів дозувати час, схильність до зубріння і подекуди небажання все перевіряти на практиці. Вони воліли просто завчати з підручника. Застосування дальтонської системи передбачає високий рівень самодисципліни учнів та особисту зацікавленість їх процесом навчання. Зміни, впроваджені в ліцеї до дальтонської системи

справили, що навчання у цьому закладі не можна вже було назвати чисто дальтонською системою, йшлося до того, що педколективом ліцею могла бути створена нова система навчання, на базі дальтонської.

Однак цей експеримент так і не було доведено до кінця. Застосування видозміненої дальтонської системи у цьому навчальному закладі дало, безперечно позитивні результати. Вона створювала позитивні умови для розвитку особистості молоді. Учні засвоювали матеріал більш свідомо, послабилася їх залежність від інструкцій, вони навчилися працювати більш творчо, свідомо та самостійно, навчилися здобувати власний практичний досвід, характер навчання став менш стресовим. Всі ці фактори мали допомогти їм краще засвоювати знання, навчити організовувати свій час, розкрити свою індивідуальність у подальшій діяльності.

Аналіз результатів навчання за дальтонською системою у Кременецькому Ліцеї дозволив зробити **висновки**:

- створена в США і орієнтована на західну ментальність та західну систему освіти, дальтонська система не могла бути впроваджена тут без коректив;
- у ході експерименту систему змодифіковано і застосовано до умов конкретного навчального закладу, зокрема, за рахунок введення “дальтонських уроків”;
- в цілому результати експерименту можна вважати позитивними. Дальтонська система забезпечувала розвиток особистості учня Кременецького Ліцею, розумових і творчих здібностей, мислення, навичок індивідуальної і колективної праці, організації часу.

Труднощі впровадження дальтонської системи полягали у необхідній наявності великої кількості обладнаних лабораторій та редукації програм, оскільки навчання за дальтонською системою вимагало збільшення кількості годин з предметів, які підлягали експерименту.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Woźnowski M. System daltonski i nauczanie geografji// Czasopismo geograficzne. T. VII z 1 Lwow–Warszawa, 1929. — S. 146–149.
2. Zorawska E. Chronologia rozwoju odrodzonego Liceum Krzemienieckiego // Biesiada Krzemieniecka. — Londyn, 1998. — S. 36–48.
3. Коляденко С. Кременецький ліцей у системі освіти Волині (XIX–30-ті pp. XX ст.). — Житомир, 2003. — 128 с.
4. ККМ. 39880999 Док. 4258
5. Liceum Krzemienieckie w dobie obecnej — 1920–1935. — Opracowanie zbiorowe. — Krzemieniec, 1935. — 44 s.
6. Parkhurst H. Wykształcenie według planu Daltonskiego. — Lwow–Warszawa, 1928. — 327 s.
7. Rolle M. Ateny Wołyńskie. — Lwow–Warszawa–Krakow, 1923. — 307 s.

Василь КУЗИК

### ДИТЯЧІ ОРГАНІЗАЦІЇ В СИСТЕМІ ВИХОВАННЯ: ІСТОРІОГРАФІЯ ПРОБЛЕМИ

Соціально–економічні умови другої половини ХХ століття ставлять перед суспільством проблему, соціального захисту молоді і її виховання. А молодь у пошуках активного дозвілля, формування духовного та національно–патріотичного характеру, прагнення самовираження об’єднується в дитячі та молодіжні організації.

Виникнення дитячих організацій, їх діяльність має важливе практичне значення тому, що процес їх створення безперервний. Він більш або менш активний залежно від соціально–економічних умов у суспільстві. Розглянувши теоретичні аспекти виховної діяльності дитячих організацій, ми зможемо ґрунтовно ознайомитись з їх соціальною спрямованістю. Цей науково–теоретичний матеріал може бути врахований іншими дитячими та молодіжними організаціями у діяльності.

Вивченням проблем дитячого та молодіжного руху і їх історії перш за все займалась педагогічна наука. Ці питання знайшли відображення в працях вчених–педагогів Н. Гончарова, Ф. Корольова, В. Ханчіна, В. Яковлева. О. Волохов розглядає проблеми соціалізації особистості в дитячій організації.

Зародження дитячого руху і такої його форми, як скаутинг було зумовлено соціально–економічними та політичними передумовами. Тому цей процес є соціально–історичним явищем.

До сьогодні дослідники мало уваги приділяли теоретичним аспектам дитячого та молодіжного руху і особливо такій його формі, як скаутинг. Дослідження педагогічних засад молодіжного руху зроблено в працях українських вчених (І. Андрухів, М. Баяновська, Ю. Жданович, М. Окаринський, М. Пантюк, Ю. Поліщук, Б. Савчук, Л. Ярова). Основний інтерес російських вчених направлено на вивчення виховних функцій дитячих організацій (І. Доценко, Т. Дурова, О. Чепурних) та скаутських (Ю. Кудряшов, Т. Кузнецова, К. Подтинна, О. Пупкова, М. Фуре).

Зазначимо, що мало проводиться досліджень з питань європейського молодіжного та дитячого руху. Майже відсутні дослідження українських вчених з педагогічних аспектів скаутського руху в європейських країнах.

*Метою статті* є висвітлення першоджерел дитячого руху та особливостей дитячих організацій в системі виховання.

Розгляду виховних аспектів дитячого та молодіжного руху має передувати розгляд історичних джерел, з'ясування обставин, що спричинили виникнення дитячого руху та однієї з його форм — скаутингу. Скаутинг — виховний рух молодих людей, який сприяє їхньому соціальному і особистому розвитку. За визначенням академіка С. Гончаренка, скаутинг є однією з найбільш поширених форм дитячого та юнацького руху і в його основі лежить спеціально розроблена система виховання [2, 306]. Основні ідеї скаутингу базуються на народній педагогіці, на оригінальних системах виховання, які створила етнопедогогіка, та всьому історико–педагогічному досвіду попередніх поколінь.

Народна педагогіка відзначає потребу раннього виховання та формування перших моральних принципів, ідеалів добра, справедливості, краси, любові до родини та народу спочатку у родинному колі, а надалі в різноманітних групах. Так, наші прапредки жили серед природи, були з нею пов'язані і в єдності з природою формувалися виховні системи. Перші групи організовувались на спільному здобуванні їжі і взаємозахисті від зовнішньої небезпеки. При родовому ладі створюється окрема вікова група: діти і підлітки. У подальшому такі групи передбачали виховання фізично загартованих та вправних воїнів–мисливців. Перед молодого людиною ставились різного роду випробування: виживання серед природи, вміння полювати на тварин та ін. Також діти повинні були володіти духовними знаннями — знанням звичаїв, легенд, казок, пісень. У таких групах формуються ознаки колективізму: все обговорювати разом, кругова порука, необхідність жити у великих юртах. Молодь піддавали ініціаціям — перевірці підготовленості до життя і за результатами ініціацій молоді люди переходили до різних груп співжиття [5, 17–19].

Скаутинг також передбачає різноманітні випробування для молодої людини, складання різного роду умінь, що засвідчують проходження певних етапів життєдіяльності груп. Формування вмінь та навичок, елементів фізичного і духовного виховання підлітка–скаута базуються на традиціях народної педагогіки.

Виховання в країнах Стародавнього Світу також зробило свій вплив на структурну побудову скаутської організації, де її первинні осередки називаються загонами, патрулями.

Так спартанська виховна система фізично і військово формувала дітей у спеціальних навчально–виховних закладах — агелах, де вихованці були поділені на загони. Афінівська виховна система гармонійно поєднувала фізичне та розумове виховання у різноманітних закладах. У групах повинна була забезпечуватись “гармонія тіла і духу”. Виховання спрямовувалось на розвиток духовних обдарувань особистості: розвиток розуму, художнього смаку і моральних почуттів [5, 43]. Подібність у підходах до виховання знаходимо у скаутингу.

На теоретичному рівні цим питанням приділяли багато уваги Платон та Арістотель. Платон (427–347 рр. до н.е) провів аналіз виховних систем Афін та Спарти і вибрав з них елементи, які виправдали себе. Виховання повинно охоплювати як хлопців, так і дівчат і бути гармонійним (включати музичне, релігійне, моральне). Фізичне виховання повинно бути основою для формування здорового способу життя. Таке виховання проводиться у закладах, де навчається молодь. Арістотель (384–322 рр. до н.е) визначає потребу різностороннього



виховання, а саме фізичного, розумового, морального. З семи років хлопці відвідують школи, де і здійснюється процес виховання [5, 60].

Деякі аспекти лицарського виховання середньовічної Європи та виховної системи скаутингу аналогічні. Так, у системі виховання лицарів знаходимо, що їх закони звучали так: “Будь завжди у повній готовності шукати правду і боротись за неї! Захищай бідних і слабких! Допомагай тим, хто не в змозі себе захистити! Не роби нічого, що може комусь нашкодити або образити! Будь готовим, захищати свою Батьківщину у боротьбі! Працюй для своєї честі, не для своєї користі! Ніколи не порушуй обіцянки! Поступай з своїм життям для честі Батьківщини! Краще з честю померти, ніж з ганьбою жити! Лицарство вимагає, щоб молодь була готова з радістю виконувати роботу й іншим робити добро!” [13, 13].

Я.-А. Коменський (1592–1670 рр.) вказував на потребу багатогранного виховання вільних людей: “Всі педагоги повинні докладати зусиль для того, щоб бути не тільки керівниками своїх вихованців, але також їх друзями” [4]. Вчений-педагог також відзначає, що добре організований клас повинен своїм сенатом “хоча б раз на тиждень збиратись у своїй учбовій кімнаті і обговорювати, чи не відбулось десь порушення порядку, і якщо що-небудь помітять, то б виправляти чи себе, чи своїх товаришів, мирити суперечки” [4].

Джон Локк (1632–1704 рр.) вбачав, що завданням у вихованні є насамперед створення характеру (добросесність, мудрість, спосіб життя, срудичія), але це не повинно бути просто теоретично, а підкріплено практикою. У вихованні він передбачав виховувати джентльмена, який повинен мати здоровий дух у здоровому тілі й уміння поводитися в товаристві. Ідеал джентльмена ґрунтувався на лицарських традиціях.

Велике значення праць Жан-Жака Руссо (1712–1778 рр.) щодо теорії “вільного виховання” відобразилося під час зародження молодіжних спільнот. А саме виховання повинно бути природовідповідним. Молода людина повинна готуватися до активної суспільної діяльності. Назад до природи — один з головних чинників у діяльності молодих людей.

Йоган-Генріх Песталоцці (1746–1827 рр.) вважав, що тільки виховання природне, близьке до життя відповідає дитячій особистості і воно є моральним. В основу виховання було покладено принцип природовідповідності.

Теорія виховання фізичного виховання тілесної сили Герберта Спенсера (1820–1903 рр.) мала великий вплив на загартування організму, заняття фізичними вправами.

Зростаюча індустріалізація не сприяла вирішенню життєвих питань молоді. Тоді екзистенціалізм поставив наголос на раціоналізмі в питаннях почуттів, переживань, інстинкту як складових людського життя.

Теорія німецького педагога Георга Кершенштейнера (1854–1932 рр.) передбачала, що кожна людина повинна йти шляхом здійснення життєвого завдання і самопожертви для спільноти або держави, в якій панують закони та справедливість [14].

Марія Монтессорі (1870–1952 рр.) вважала, що якщо людська особистість у різних фазах свого розвитку є єдністю, то мусимо подумати про один виховний принцип, який має вартість для всіх вікових періодів.

Аналізуючи здобутки попередніх поколінь, засновник скаутського руху Роберт Бейден-Пауел (1857–1941 рр.) влітку 1907 року організує перший скаутський табір на о.Брансі, а на початку 1908р. видає підручник “Скаутинг для хлопців” (Scouting For Boys).

Розгляд теоретичних аспектів дитячого руху дозволяє з’ясувати причини зародження, основи діяльності та підвищення управління в дитячій організації.

Категорії “дитяча організація, дитяче об’єднання, дитячий рух”, або поняття, що близькі за змістом і характерними ознаками, використовували в наукових працях багато авторів. До недавнього часу дитячий рух досліджувався різними науками. Так історичні науки розглядали дитячий та молодіжний рух зі сторони суспільного розвитку. Політологія виокремлювала зв’язок ідеології і політики в дитячому та молодіжному русі. Соціологія вбачала в дитячому та молодіжному русі спосіб життєдіяльності молоді людини. Педагогіка ж розглядає взаємодію соціальних інститутів виховання в дитячих та молодіжних організаціях, а також взаємодію в них дорослого і дитини.

Створення науки про дитячий рух — соціокінезики дитинства описують Е.Мальцева, Н.Костіна [7, 9]. Вони відзначають, що об’єктом цієї науки є дитячий рух в системі держави і суспільства:

- як особливе соціальне явище, котре реально зв'язує світ дитинства і світ дорослих;
- як специфічна форма участі дітей в суспільному житті, що об'єктивно заключає в собі механізм реалізації громадянських прав і свобод дитини;
- як своєрідний соціально-виховний інститут, що направляє процес соціалізації особистості.

Так, предметна галузь даної науки включає три аспекти: феномен дитячого суспільного об'єднання і організації; діяльність дитячих суспільних об'єднань, їх функціонування, соціальну взаємодію; формування особистості в діяльності суспільного об'єднання і організації.

Сама дитина є джерелом виникнення та існування дитячого руху. Як відзначає Е. Мальцева та Н. Костіна, існують соціальні та психологічні аспекти цього питання. Соціальні аспекти — це соціальні почуття та соціальний досвід; потреба підліткового віку в об'єднанні з однолітками; потреба в утвердженні себе як громадянина; потреба в зміні навколишнього середовища; потреба в спілкуванні. А психологічні — це прагнення до ідентифікації особистості, своїх цінностей та інтересів з іншими людьми; потреба в самовираженні; потреба в схваленні (в тому числі зі сторони дорослих); прагнення до дорослості. Так соціальний та психологічний аспекти дитячого руху дозволяють окреслити його педагогічний зміст.

Дитячий рух в історично представлених формах займає посередницьку позицію між дитинством та суспільством, створює умови для гармонізації досвіду колективних та індивідуальних стосунків, виступає як організаційна форма виховного впливу однолітків один на одного в процесі соціально значимої діяльності.

Дитячі організації реалізують такі функції: створення умов для набуття дітьми соціально-значимих відношень; допомога дитині в самопізнанні і самореалізації; формування у дітей і підлітків активної громадської позиції. В організаціях молода людина включається в різноманітні види соціальної діяльності. У ній дитина виробляє власні норми у стосунках, своєї позиції в соціумі.

Л. Кузнецов розглядає організацію як таке об'єднання, яке має в сукупності соціально значиму мету, конкретно визначену програму діяльності, чітко сформульовані права та обов'язки її членів, жорстку структуру, співвідношення співвідпорядкованих соціальних ролей членів організації, координацію їх дій, свідому дисципліну і підготовлених функціонерів [7, 10].

Дитяча організація, як відзначає Є. Сорочинська, представляє собою самодіяльне, самоуправне дитяче суспільне об'єднання, створене для реалізації якої-небудь соціально цінної ідеї, що регулює його діяльність норми і правила, зафіксовані в статуті або іншому установчому документі, що виражає структуру і фіксоване членство [10].

Проблемним є питання виховної діяльності в дитячих організаціях, коли автономія за наявності автономії свободи та відповідальності: бажання свободи у дітей і відповідальність виховників за життя та розвиток дитини.

Діяльність вихователів у дитячій організації як педагогічна діяльність переходить в площину діяльності управлінської.

Ідеї управління в педагогіці розглядалися багатьма вченими (В. Афанасьєв, Ю. Бабанський, Л. Буєва, Н. Кузьміна, Л. Новикова, Л. Рувинський, Н. Таланчук, Р. Шакуров та інші). Н. Мансуров під управлінням розуміє свідомо і спеціально організовану діяльність суб'єктів управління, що має на меті досягнення необхідної суспільно-значимої мети [8].

Управління в дитячій організації розглядає такі проблеми: функціонування процесів навчання і виховання (Ю. Васильєв); розвиток творчих здібностей в навчальному процесі (В. Андреев); виховання учнівських колективів (Л. Новикова, А. Куракін, А. Мудрик).

Виховники повинні враховувати, що з перших днів розвиток дитячої організації проходить не тільки за загальною програмою, але й за своїми внутрішніми закономірностями, які притаманні будь-якій суспільній системі і зв'язані з процесами самоорганізації і саморегуляції.

Завдання педагогів всіх рівнів — представити підліткам референті групи однолітків — дитячі організації.

Значний інтерес представляють зарубіжні дослідження з організації малих груп. Так, С. Біб та Д. Мастерсон називають причини, які приводять людей до об'єднання в групи. Це — міжособистісні потреби; індивідуальні цілі; групові цілі; міжособистісна привабливість; групова привабливість [12, 224].

Міжособистісні потреби призводять до бажання об'єднатися. Людина потребує спільноти, щоб повніше виразити свою індивідуальність. В ієрархії потреб А. Маслоу, на найвищому рівні — потреби в самовираженні, виявляються у порівнянні з можливостями інших людей [15, 226].

Теорія міжособистісної взаємодії У. Шутца [16, 232] розділяє основні потреби, що об'єднують людей в групи, на два основних види: 1) потреба в керівництві: людина потребує, щоб у складних обставинах ним хтось керував; 2) потреба у впливові: необхідність такого впливу змушує нас давати і приймати емоційну теплоту та близькість. Ступінь цих впливів змінюється, але вони можуть бути лише задоволені в якійсь спільноті — дитячій чи молодіжній організації.

На початковій стадії формування групи переважають потреби в залученні. Члени групи настроєні дружньо, але бояться виділитися серед інших. У процесі розвитку групи стає більш вираженою потреба в керівництві, коли члени групи визначають лідера і завдання керівництва. У міру назрівання і вирішення конфліктів ведучою стає потреба впливу. Вираження позитивних почуттів характеризує цю стадію. Така прогресія, за У. Шутцом, циклічна. Теорія міжособистісних потреб дає деякі психологічні основи формування груп.

Другий важливий фактор — індивідуальне устремління. Особистісні цілі дають більший вплив на вибір членства в групі. Вони визначають, в яку групу ми вступаємо. Так, престиж асоціюється з конкретною групою і сам вступ до неї є привабливим. Саме це і є в багатьох випадках мотивацією для вступу в конкретні організації. Яким би не було індивідуальне устремління підлітків, вони керуються ним при вступі до групи.

Третім чинником виступають групові цілі. Вони визначаються як цілі, що домінують над індивідуальними. Звичайно, можуть бути групи, спільність яких основана на індивідуальних цілях. Але, якщо один раз молоді люди приймають групові цілі, то особистісне устремління стає підпорядкованим. Успіх чи неуспіх групи залежить конкретно від того, в якій мірі групова ціль приймається індивідами як своя. Незадоволені або нез'ясовані індивідуальні потреби можуть стати прихованими, на які фактично працюють члени групи, коли здається, що вони прагнуть здійснити загальногрупове завдання. Такий прихований план може бути руйнівним для групи. Встановлення близькості інтересів може зменшити деструктивний вплив.

Четвертим фактором є міжособистісна привабливість, яка дуже часто притягує людей до групи. Існує багато чинників, які впливають на міжособистісну привабливість. Це — подібність, взаємодоповнюваність, взаємодія, фізична привабливість.

Групова привабливість, яка є п'ятим чинником означає, що привабливими можуть бути як члени колективу, так і група в цілому. Така привабливість звичайно фокусується на діяльності групи, її цілях або просто на бажанні стати її членом.

Потреба в об'єднанні — “в приналежності”, за А. Маслоу або “за включенням” У. Шутца, робить для підлітків привабливим саме членство в групі. Потреба в об'єднанні — одна з основних в природі людини.

Разом з позитивним впливом групи на молоду людину соціальна психологія малих груп відзначає і можливість негативного впливу. Так, французький дослідник Г. Лебон стверджував, що посередня людина в масі людей, в юрбі отримує більш низький рівень інтелекту, ніж поза нею. В юрбі вона більш довірлива, агресивна, жорстока, нетерпелива, аморальна [9, 487].

При розгляді теоретичних аспектів дитячого та молодіжного руху, крім соціальної його складової, все дедалі більшу увагу на виховну діяльність дитячих та молодіжних організацій звертає педагогічна наука.

Г. Ващенко (1878–1967 рр.) у своїх працях “Виховний ідеал”, “Виховання волі і характеру” порушує питання, пов'язані з вихованням дітей та молоді в організаціях. Для повноти виховного процесу повинен бути зв'язок між школою, родиною та виховними організаціями. Він відзначає, що “велику роботу в галузі громадського виховання можуть провадити і позашкільні організації, як СУМ і Пласт” [1, 181]

А. Макаренко (1888–1939 рр.) розробив теорію дитячого колективу, дав наукове визначення поняття “колектив”. За А. Макаренко, колектив — “контактна сукупність, заснована на соціалістичному принципі об'єднання. Щодо окремої особи колектив стверджує суверенітет цілого колективу. Стверджуючи право окремої особи добровільно перебувати в колективі, колектив вимагає від цієї особи, поки вона перебуває в ньому, беззаперечного підкорення, як це

впливає з суверенітету колективу. Колектив можливий тільки за умови, що він об'єднує людей на завданнях діяльності, явно корисної для суспільства" [6]. Отже, в основі дитячого колективу є спільна діяльність на досягнення поставленої мети, керована органами самоврядування.

А. Макаренко вказував, що кількість членів для первинного внутрішньоколективного об'єднання має становити від 7 до 15 чоловік з повною самоврядністю [3, 59].

В. Сухомлинський (1918–1970 рр.) надавав значної уваги проблемам дитячого колективу. Його внеском в теорію і практику колективістського виховання є визначення педагогічної сутності та ознак дитячого колективу з позиції гуманізму. Видатний педагог вказував на гармонію суспільних та індивідуальних потреб особистості молодої людини: "Колектив — дитячий, підлітковий, юнацький — дуже складна єдність. Це річка, яка живиться тисячами струмків. Колектив створюється поступово, крок за кроком" [11]. В. Сухомлинський вказав шляхи створення високоорганізованої, морально і духовно багатой спільноти дітей.

Ці теоретичні обґрунтування українських вчених–педагогів та дослідників молодіжного руху в Європі знайшли своє втілення у діяльності скаутських організацій, які утворилися після Другої Світової війни [13]. У скаутських організаціях Європи відбуваються процеси об'єднання. Так, в Австрії у 1946 році об'єдналися католицька скаутська організація Св. Георгія (ÖPK — "Österreichisches Pfadfinderkorps St.Georg") та Австрійський скаутський союз (ÖPB — "Österreichischer Pfadfinderbund") у "Скаути Австрії" (PÖ — "Pfadfinder Österreichs"). Після об'єднання виникли труднощі, що стосувалися погодженості у питаннях релігійної і партійної приналежності, так що скоро немирне угруповання роз'єдналось. У 1950 році з нього утворився колишній Австрійський скаутський союз (ÖPB — "Österreichischer Pfadfinderbund"), який існує і сьогодні, а в 1952 році — "Європейські скаути" ("Europa-Scouts"). Частина скаутів залишилася в "Скаутах Австрії" (PÖ — "Pfadfinder Österreichs").

На базі австрійського союзу дівчат–гайдів Св. Георгія (ÖPVSG — "Österreichische Pfadfinderinnenverband St.Georg") у 1972 році утворено Австрійський союз дівчат–гайдів (ÖPV — "Österreichischen Pfadfinderinnenverbund").

У 1976 році "Скаути Австрії" (PÖ — "Pfadfinder Österreichs") та ÖPV Австрійський союз дівчат–гайдів (ÖPV — "Österreichischen Pfadfinderinnenverband") об'єдналися в Скаути і Гаїди Австрії (PPÖ — "Pfadfinder und Pfadfinderinnen Österreichs"). Ця організація на міжнародному рівні представлена таким чином, що скаути залишились членами WOSM (Всесвітня організація скаутського руху) і дівчата–гаїди — WAGGGS (Всесвітня організація дівчат гайдів і дівчат скаутів). Ситуація в скаутському русі Австрії залишається і по сьогодні незмінною.

Скаутський рух в Україні представлений різноманітними скаутськими об'єднаннями. Серед яких — "Пласт — Національна Скаутська Організація України", українське дитячо–юнацьке товариство "Січ", асоціація дніпропетровських скаутів "СКІФ" та ін.

В умовах формування нової моделі суспільного розвитку в Україні надзвичайно важливе звернення до педагогіки особистісно–орієнтованого виховання. Саме скаутинг — є універсальною системою виховної діяльності. Це соціальне і педагогічне вирішення проблеми молодіжних організацій. Молодіжні організації перестають бути соціально–педагогічною проблемою суспільства, стаючи невід'ємною його частиною.

Аналіз діяльності дитячих організацій в системі виховання дав змогу зробити *висновки*:

1. Дитяча організація забезпечує засвоєння і розвиток соціальних відношень молодої людини. Відбувається формування готовності до засвоєння самих різних соціальних ролей. На практиці це потребує свідомого вибору молодими людьми того, що буде дійсно забезпечувати соціальний прогрес, тобто критичне осмислення цінностей.

2. Скаутський рух в Європі характеризується як соціально–історичне явище і дає вирішення питання дитячих організацій як соціально–педагогічної проблеми. Скаутинг стає універсальною системою виховної діяльності в педагогіці особистісно орієнтованого виховання.

3. Виховання молодої людини у діяльності дитячої організації базується на особистісно–орієнтованому підході. Воно передбачає створення умов, що забезпечують взаємодію дітей та дорослих в соціально–педагогічних стосунках на основі взаємної відповідальності.

4. Зародження, оформлення, розвиток, структуризація молодіжних організацій і дитячих, зокрема, відбувалися паралельно з теоретичним обґрунтуванням цього виховного процесу.

Праці класиків педагогіки та психології мали загально-теоретичне значення. На основі них розроблялася конкретна методика діяльності дитячих та молодіжних організацій.

Перспективними напрямками подальших досліджень вважаємо:

- здійснення ґрунтовного психолого-педагогічного аналізу скаутського виховної діяльності;
- історіографічне дослідження проблем скаутського руху;
- науково-методичне забезпечення виховного процесу у скаутських організаціях; шляхи вдосконалення діяльності скаутських організацій;
- розгляд скаутського руху у суспільно-політичному житті Європи;
- поширення досвіду роботи скаутських організацій з метою його використання у праці вчителів загальноосвітніх шкіл, організаторів виховної роботи, соціальних працівників.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Ващенко Г. Виховний ідеал. — Полтава: Ред. газ. “Полтавський вісник”, 1994. — 191 с.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. — К.: Либідь, 1997. — 376 с.
3. Карпенчук С.Г. Теорія і методика виховання. — К.: Вища школа, 1997. — 304 с.
4. Коменський Я.А. Закони добре організованої школи. Избранные педагогические сочинения. Т. 2. — М., 1982. — С.155.
5. Кравець В.П. Історія класичної та зарубіжної педагогіки та шкільництва. — Тернопіль, 1996. — 436 с.
6. Макаренко А.С. Твори: В 7 т. — К.: Рад. школа, 1954. — Т.5. — С. 422.
7. Мальцева Э.А., Костина Н.М. Педагогика детского движения. — Ижевск: Издательский дом “Удмуртский университет”, 2000. — 516 с.
8. Мансуров Н.С. Общественно-психологические вопросы управления. — М.: Знание, 1971. — 48 с.
9. Немов Р.С. Психология: Учебник: В 2 т. — Т.1. — М.: Просвещение, 1994. — 576 с.
10. Сорочинская Г.Н. Детское движение в современном обществе. — Ростов-на-Дону, 1993. — 117 с.
11. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5 т. — К.: Рад. школа, 1976. — Т.2. — С. 562.
12. Beebe S.A., Masterson J.T. Communicating in Small Groups. — Glenview: Scott, Forsman Co, 1986. — 274 p.
13. Blaha M. Die Geschichte der Pfadfinderbewegung in Österreich, pädagogisch betrachtet. — Wien, 1984. — 258 s.
14. Kerschensteiner Georg. Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend. — Wien, 1906. — 156 s.
15. Maslow A.H. The Father Reaches of Human Nature. — N.Y.: D. Van Nastrand Co, 1972. — 407 p.
16. Schutz W. The Interpersonal Underword. — Palo Alto: Science & Behaviour Books, 1958. — 111 p.

Тарас СОРОКА

### ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТУ І МЕТОДИКИ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ 5–7 КЛАСІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ ПЕРІОДУ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ

Орієнтація України на входження до європейських інституцій зумовлює необхідність модернізації системи освіти і приведення її у відповідність до світових стандартів. На часі актуальною є проблема зближення змісту і якості освіти у різних країнах Європи. Під впливом такої концептуальної ідеї відбувається удосконалення навчальних планів, програм, підручників та іншого організаційно-методичного забезпечення шкільних предметів.

Однчасно зі зближенням систем освіти у різних країнах Болонська декларація передбачає збереження національних традицій і цінностей в освіті.

Трудове навчання як компонент освітньої галузі “Технологія” зазнає перманентних змін із розвитком науково-технічного прогресу, модернізацією сфери техніки і технологій. Такі зміни повинні відбуватись з урахуванням історичного досвіду педагогічної науки і практики. Адже навіть в умовах, коли принципи навчання були насичені ідеологічними постулатами, педагогічна наука розробляла і впроваджувала в життя низку ефективних систем трудового навчання, методик проведення занять. Деякі з них можуть бути використані і в сучасних умовах. Цією обставиною обумовлена актуальність дослідження особливостей формування змісту і методики трудового навчання у другій половині ХХ століття.

Важливим етапом підготовки учнів до життєвого самовизначення є трудова підготовка в 5–7 класах. Саме у цей віковий період починають формуватися професійні інтереси школярів, інтенсивно розвиваються інтелектуальні і сенсорно–рухові здібності.

*Мета статті* — розкрити основні тенденції формування змісту і методики трудового навчання учнів 5–7 (4–6) класів загальноосвітньої школи другої половини ХХ століття та виявити ті провідні ідеї трудової підготовки школярів за минулі роки, які можуть бути ефективними в сучасних умовах.

В умовах авторитарного управління освітою, зокрема, і державою загалом, притаманних аналізованому періодові, головною вимогою до трудового навчання було задоволення потреб суспільства в підготовці до вибору і отримання переважно масових робітничих професій. Зміст трудового навчання спрямовувався на формування у школярів трудових прийомів, навичок, які були необхідні у масовому виробництві. Така система трудової підготовки учнівської молоді, що формувалась упродовж багатьох років, мала свої особливості. Позитивними, зокрема, вважаємо відведення стабільної кількості обов'язкових годин на трудове навчання, наявність мережі позашкільних закладів виробничого спрямування, централізована система матеріально–технічного постачання. У всіх школах навчання проходило за єдиними програмами для 5–7 класів.

У нових умовах розвитку нашої країни, на жаль, більшість позитивних аспектів втратили державний контроль і опіку. Проте, як і раніше, зміни у системі суспільного виробництва призводять до змін на ринку праці. Модернізація виробничих технологій, використання автоматизованих ліній призводять до зростання інтелектуалізації трудової діяльності, до необхідності зміни професій і робочих місць. Тому школа повинна дати учням широкий політехнічний світогляд, ознайомити їх з різними напрямками діяльності людини, підвести до оцінки своїх здібностей та спрямувати на правильний вибір майбутньої професійної діяльності.

У другій половині ХХ століття фундаментальні основи трудового і політехнічного навчання й виховання школярів, обґрунтували: П. Атутов, В. Мадзігон, В. Поляков, М. Скаткін, Д. Тхоржевський, А. Шаповаленко, С. Шапоринський та ін. Однак детального аналізу роботи шкіл, досвіду передових педагогів та науковців цього періоду з позицій сучасних вимог, які б давали змогу комплексно вирішувати проблеми трудового навчання та виховання в сучасних умовах у педагогічній літературі недостатньо.

Проаналізуємо коротко й стисло ці проблеми.

До 1954 року у шкільних навчальних планах предмет “Трудове навчання” був відмінений. На початку 50–х років технічний прогрес у розвитку народного господарства поставив перед загальноосвітньою школою проблему підготовки учнів до суспільно–корисної праці. Ці вимоги декларувались у партійних документах, пізніше дубльованих відповідними постановами Міністерства освіти. Так, у 1952 році на ХІХ з'їзді КПРС було прийнято рішення про розгортання в загальноосвітній школі трудової політехнічної підготовки учнів.

З 1954/1955 навчального року в загальноосвітніх школах впроваджуються нові навчальні плани та програми, згідно з якими у 5–7 класах вводяться заняття в майстернях і на навчально–дослідних ділянках. Перше десятиріччя (1954–1964 рр.) — роки педагогічного пошуку, злету і розчарувань. На той час були різні думки щодо відбору навчального матеріалу з трудового навчання. Проблема змісту цього предмету пов'язувалась із покращенням політехнічної освіти учнів. Систематизація знань та вмінь, якими повинні оволодіти учні, здійснювалась на основі поняття про основи виробництва. М. Скаткін, А. Шаповаленко вважали, що основу виробництва становлять енергетика, машинознавство, механічна та хімічна технологія, агрономія та організація соціалістичного виробництва [11]. С. Шапоринський вказував, що в цьому переліку відсутня будівельна індустрія та промисловість, яка виготовляє засоби споживання [12]. А. Калашніков, М. Жидилев виступали проти обов'язкового переліку галузей народного господарства [9]. Єдиних критеріїв відбору навчального матеріалу не було.

Декларований партійними документами принцип політехнічної освіти зводився до того, що учні з року в рік, починаючи з 5 класу, виконували одну і ту ж роботу з ручної обробки деревини та металу. Лише у восьмому класі починалось ознайомлення з електротехнікою, машинознавством. І хоча повторення упродовж трьох років мало свій позитив вивчення ручної обробки деревини та металу (у вигляді вдосконалення прийомів і методів обробки), однак

містило й ряд негативних моментів. Так, не виконувався декларований принцип політехнічної освіти, оскільки навчання не виходило за межі ручної праці в майстернях; втрачався інтерес учнів до навчання від одноманітності навчального процесу. Негативним фактором даного періоду було й те, що хлопчики та дівчатка навчалися за однією програмою.

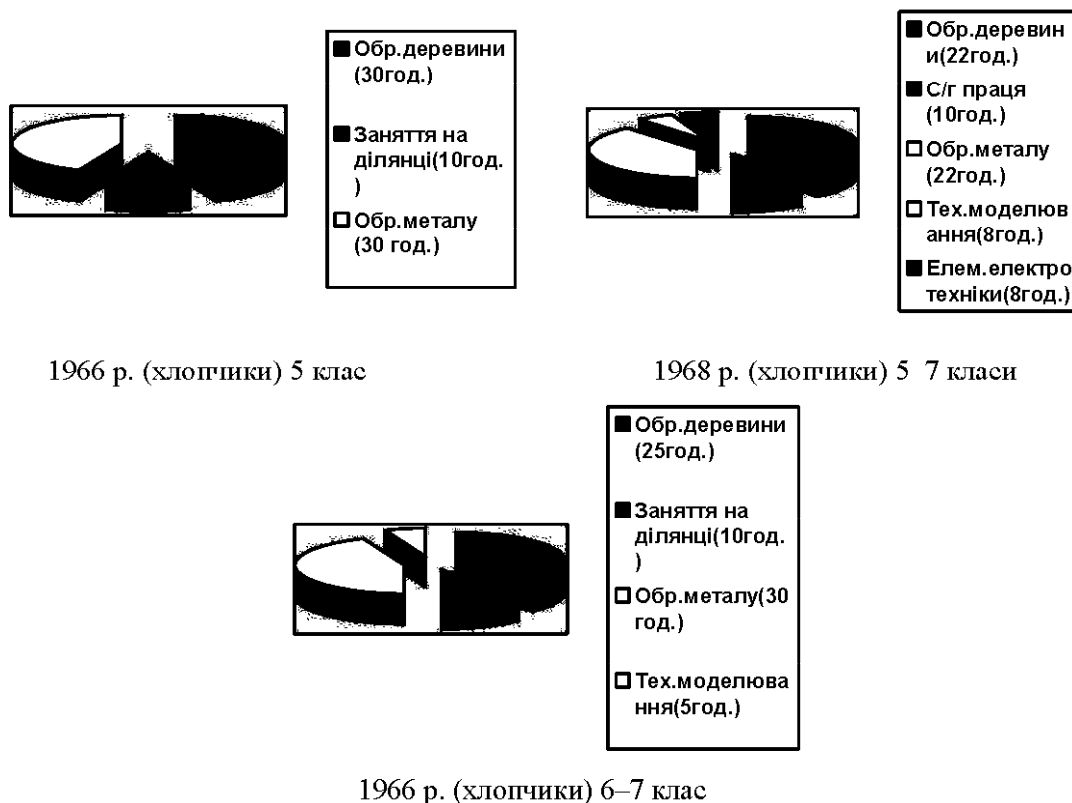
Вчителі праці справедливо нарікали на прорахунки у навчальних програмах, зокрема щодо розподілу навчального матеріалу по роках. Недоліком вони називали те, що ознайомлення з елементами машинознавства та електротехніки планувалось лише у восьмому класі, а з елементами автоматизації не передбачалось зовсім. З такою критикою виступали методисти і науковці.

27.05.1966 року виходить постанова колегії МО УРСР “Про часткову зміну і удосконалення трудової підготовки учнів у школах Української РСР” [3]. У ній підкреслювалось, що трудове виховання в школах здійснюється в процесі загальної політехнічної підготовки учнів, вивчення ними основ виробництва при проведенні уроків ручної праці, занять у майстернях, екскурсій, лабораторних і практичних робіт, посиленої суспільно корисної праці, самообслуговування, навчально-виробничої практики та занять в гуртках.

Одночасно вказувалось на ряд суттєвих недоліків. Зокрема: трудове навчання у 4–8 класах спрямоване в основному на ручну працю і не повністю забезпечує вимоги політехнічної освіти. Звертається увага на вдосконалення організації занять та методику їх проведення. На основі цієї постанови вносять корективи у програму трудового навчання [4]. Це були суттєві зміни, оскільки хлопчиків і дівчаток розділяли на уроках трудового навчання. Так, у 5 класі хлопчики мали заняття в майстернях з обробки деревини, дівчатка — вивчали домоводство. Разом проходили заняття в майстернях з обробки металу. У 6–7 класах вводиться новий розділ — “Технічне моделювання”, — на вивчення якого відводиться 5 годин.

Наказом МО України РСР №51 від 15 березня 1968 року “Про трудове навчання та виховання учнів у школах Української РСР” вводяться у дію нові навчальні програми, які удосконалили зміст предмету [2].

Простежимо на діаграмах зміни у навчальних планах в 1966 і 1968 роках.



Як бачимо, у змісті трудового навчання відбулись позитивні зміни, яким характерні такі основні тенденції:

- посилення уваги до вивчення основ техніки;
- акцент на розвиток технічного мислення, конструкторських здібностей учнів;
- розширення політехнічного світогляду учнів.

У 1971–1972 навчальному році школи України працювали за перехідними програмами, в тому числі й з трудового навчання [1]. Зміст цих програм для учнів 5–7 класів не дуже відрізнявся від попередніх, окрім зменшення на дві години вивчення розділу “Елементи механізації і технології обробки металів” та зменшення годин (з 48 год. до 24 год.) на виробничу практику.

На той час не було розроблено єдиних вимог до системи трудового навчання, але усвідомлення важливості даної проблеми стимулювало появу на сторінках педагогічної літератури пропозицій щодо їх побудови. За найбільш доцільну систему трудового навчання у 5–7 класах було прийнято операційно–предметну.

Методика навчання перебувала на стадії творчого пошуку. Поряд з традиційними підходами до проведення занять, які будувались на принципі відтворення, впроваджувались нові технології (проблемні завдання, творчі вправи, технологічні та інструкційні картки), які сприяли розвитку технічної культури школяра. На “Педагогічних читаннях” (1968 р.) запропонували у зміст трудового навчання в 5–7 класах включити роботу з конструктором. Експериментальні дослідження, які проводилися в той час, довели необхідність знайти принципово новий підхід до виконання навчальних програм, як–от, заняття будувати за принципом конструювання, що завершується створенням готового виробу. Навчання за таким проектом дає можливість привчати учнів до аналізу і узагальнень в процесі діяльності.

На формування методики трудового навчання досліджуваного періоду негативно впливало те, що в школах відчувалась потреба у кваліфікованих вчителів трудового навчання, недостатньо було методичних посібників, а також навчальних посібників для учнів.

Це був період завершення переходу до загальної середньої освіти молоді, визначений постановою ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР № 463 від 20.07.1972 року [5]. Характерною особливістю даного періоду було розширення обсягів промислового виробництва, що породжувало потребу народного господарства в кваліфікованих робітниках. Тому в змісті трудового навчання у 5–7 класах було зроблено акцент на формування в учнів навичок, характерних робітничим професіям. І хоча в законодавчих актах зазначалось, що “політехнічне навчання, трудове виховання і професійна орієнтація учнів здійснюються в процесі вивчення основ наук, трудового навчання, організації різноманітної позакласної діяльності, суспільно корисної праці учнів з урахуванням їх вікових та індивідуальних особливостей, стану здоров’я і відповідно до вимог до науково–технічного прогресу”, на практиці було не завжди так [6].

У роботах дослідників почала з’являтися ідея глобалізації цілей освіти, в тому числі і трудового навчання, орієнтація на виробничу сферу. За цими проявами ігнорувалися загальнолюдські цінності, що негативно позначилось на врахуванні індивідуальних особливостей, здібностей учнів.

Постанова ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР “Про завершення переходу до загальної середньої освіти молоді і подальший розвиток загальноосвітньої школи” (1972 р.) знову вимагала покращення і розвитку політехнічного навчання “на базі тісного поєднання навчальних предметів і основ сучасного виробництва” [5]. Але для цього необхідна була цілісна концепція школи майбутнього, умов для розробки якої, на жаль, не було. Крім того, це був період, коли верх взяли консерватизм і бюрократія. Педагогічна наука була поставлена в жорсткі ідеологічні рамки.

На середину 70–х років радянська економіка повністю втратила притаманний їй динамізм: скорочується приріст продуктивної праці, знижуються темпи промислового розвитку, уповільнюються темпи запровадження досягнень науково–технічної революції, посилюється централізація та бюрократизація державної системи управління. До початку 1987 року очевидним було те, що в економіці утворився потужний механізм гальмування, корені якого сягають самої економічної системи. Спроби економічних реформ не мали позитивного результату [8].

Трудове навчання стає засобом здійснення завдань, поставлених у рішеннях урядових пленумів, постанов. Спостерігається закономірність — програми впроваджуються нові, а ідея залишається попередня: формування навичок, характерних для робітничих професій, залучення



учнів до суспільно–корисної продуктивної праці. При розробці програм домінуючим фактором була ідеологізація і політизація цілей трудового навчання, на них лежав вантаж наукових уявлень командно–адміністративного етапу розвитку суспільства. Головні умови впровадження програм були такі:

1. Заняття повинні проводитись у добре обладнаних шкільних навчальних, навчально–виробничих майстернях.
2. При обробці матеріалів учні повинні працювати дитячими ручними інструментами і на шкільних верстатах.
3. Для організації суспільно–корисної продуктивної праці на заняттях з трудового навчання з допомогою базових підприємств повинні бути створені спеціальні робочі місця.
4. Трудове навчання повинен проводити вчитель, якому доручається також організація продуктивної праці в позаурочний час.

Передова педагогічна думка у 70–х–80–х років минулого століття була спрямована на поглиблення розробок дидактики трудового навчання. Значну увагу було приділено розробці системи трудового навчання в середніх класах, вирішенню питань організації і методики навчально–виховного процесу. У 70–х роках була запропонована конструкторсько–технологічна система трудового навчання, яка рекомендувалась для занять у майстернях і за якою учні 5–7 класів перш, ніж виготовляти виріб, беруть посильну участь у його конструюванні та розробці технології.

Вагому роль відіграло “Типове положення про навчальні майстерні в загальноосвітній школі” [7]. Воно давало чітку відповідь на ряд питань, зокрема:

- Хто і як повинен займатися у майстернях?
- Чи готова майстерня до таких занять?
- Які вимоги ставляться до приміщення майстерень?
- Яке обладнання та інструмент повинні бути в майстерні?
- Як розмістити обладнання та організувати робочі місця у майстерні?

У положенні враховані санітарно–гігієнічні вимоги до організації занять, правила техніки безпеки, пожежної безпеки, електробезпеки. Для занять дівчаток передбачались кабінети з обслуговуючої праці.

З метою покращення матеріально–технічної бази школи, трудового навчання та виховання учнів було прийнято “Положення про базове підприємство середньої загальноосвітньої школи”, згідно з яким підприємство мало б безкоштовно передавати обладнання і матеріали для школи, брати участь у трудовому навчанні і вихованні учнів через організацію робочих місць на підприємстві [7].

Це був період часткового переосмислення суті принципу політехнізму в трудовому навчанні. Висловлюється думка, що політехнічний розвиток особистості полягає в здатності переносу знань і вмінь з однієї ситуації на іншу, від факту до закономірності та навпаки, що можливе при перевазі процесуального аспекту над змістовим.

У 90–х роках серед науковців, вчителів–експериментаторів з трудового навчання визріває проблема: визначення базового змісту трудового навчання в середніх класах, зв’язок його з іншими навчальними предметами. Відзначено, що програми трудового навчання повинні забезпечувати формування пізнавальних інтересів учнів в області техніки. Базовий зміст програми повинен створювати основу для диференціації та індивідуалізації навчання.

На розвиток теорії і практики трудового навчання впливала соціально–економічна ситуація в країні. Низький рівень матеріально–технічного забезпечення трудового навчання штовхав учнів до праці, яка не мала нічого спільного з навчанням. Тому можна зробити висновок, що всі “положення”, які б мали удосконалити трудове навчання школярів не дали позитивних результатів. Трудове навчання як предмет поступово втрачало рейтинг серед інших дисциплін.

Перехід суспільства до ринкових відносин супроводжується появою нових вимог до трудової підготовки учнів загальноосвітніх шкіл України. Зокрема, необхідно так перебудувати її зміст, щоб вона була спрямована на ознайомлення учнів з технічними основами сучасного виробництва. Зважаючи на ці вимоги, потреба кардинально змінити зміст і методику трудового навчання породжує створення низки навчальних програм, деякі з них рекомендовані

міністерством освіти і науки України. Такою програмою є експериментальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів “Трудове навчання” 5–9 класів 2000 року. Вона розроблена на основі Державного стандарту загальної середньої освіти в Україні, освітньої галузі Технології в 1997 році. Експериментальну перевірку ця програма пройшла в 2000/2001 навчальному році в ряді регіонів України. Наступного навчального року по ній розпочали навчання п’ять класів, в 2002/2003 навчальному році — 5, 6 класи, а в 2003/2004 — 5, 6, 7 класи.

Які зміни відбулися у згаданій програмі? По-перше, мета. Метою трудового навчання є підготовка учнів до трудової діяльності у різних сферах виробництва та домашньому господарстві; ознайомлення з основами сучасного виробництва, техніки, технології, процесів управління, основними групами професій та вимогами професій до людини; залучення учнів до основних видів проектно–конструкторських та технологічних робіт; формування навичок розв’язання творчих практичних робіт. Програми складаються зі стабільної та варіативної частин.

Автори програми достатньою мірою наповнили її політехнічним навчанням. Значна увага приділяється трудовим операціям і прийомам обробки матеріалів. Однак зміст трудового навчання залишився традиційним.

Одним із ефективних методів підвищення якості навчального процесу є використання інтерактивних методик, які забезпечують активізацію пізнавальної і трудової діяльності учнів.

Основою діяльності сучасної загальноосвітньої школи є застосування особистісно–орієнтованих педагогічних технологій, в основі яких лежить глибоке і всебічне вивчення особистості дитини. До таких технологій відноситься метод творчих проєктів, загальні основи якого відображені у дослідженнях О. Коберника [10]. Це система навчання, за якою учні отримують знання в процесі планування і виконання творчих завдань–проєктів, що поступово удосконалюються. Цей метод органічно поєднується з іншими методами трудового навчання, такими як пояснення, розповідь, демонстрація та ілюстрування. Метод творчих проєктів дозволяє кожному учневі вибрати проєкти відповідно до своїх здібностей.

Аналізуючи вищесказане, можна зробити певні попередні висновки: на формування в дітей інтересу до знань впливають такі фактори, як організованість навчально–виховного процесу, вміння поєднання різних методів, прийомів і засобів навчання, майстерність вчителя, широке залучення учнів до активної пізнавальної діяльності.

Проблема удосконалення трудового навчання завжди була актуальною на всіх етапах розвитку суспільства. Зміст навчальних програм формувалася залежно від завдань, які ставились перед трудовим навчанням.

Трудова підготовка учнів 5–7 класів у другій половині ХХ століття визначалася потребами існуючої соціально–економічної системи. Незважаючи на декларування більшості державних постанов, які стосувалися трудового навчання і різноманітних наукових обґрунтувань принципів політехнізму, в реальні програми школи закладались ремісництво і відтворення, натреноування дітей знаннями, вміннями і навичками, які відповідали найбільш поширеним професіям.

Дослідження змісту трудового навчання учнів 5–7 класів другої половини ХХ століття дають підстави виділити такі його періоди:

– перший (1954–1972 рр.) — відродження трудової підготовки на основі відновлення предмету “Трудове навчання” — визначався, виходячи із завдань політехнічної освіти. Не враховувався той факт, що трудове навчання має і свої завдання, які виходять за межі політехнічної підготовки школяра, як–от, розвиток технічної творчості, фізичний розвиток, естетичне виховання, професійна орієнтація;

– другий (1972–1991 рр.) — вплив застійного періоду розвитку суспільства на освітні реформи. Це був період кризи командно–адміністративного управління економікою і виробництвом, що сприяло застоєм явищам і в методології, і в теорії трудової підготовки;

– третій (1991–2004 рр.) — в умовах незалежної України — характеризується потребою змінити зміст, методіку трудового навчання, що спонукає до створення нових навчальних програм. Зміст цих програм змінювався поступово, внаслідок вивчення вимог життя до навчання підрастаючого покоління. Програми доповнюються новим змістом з основ ринкової економіки, дизайну, креслення і конструювання, народних промислів і ремесел.

Однак потенціал трудового навчання використовується не повністю, очевидна невідповідність між традиційним змістом трудового навчання і потребами суспільного розвитку породжують проблему удосконалення предмету, що потребує нових науково-теоретичних розробок.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Збірник наказів та інструкцій МО УРСР. — 1972. — №6.
2. Збірник наказів та інструкцій міністерства освіти Української РСР. — 1968. — №8.
3. Збірник наказів та інструкцій міністерства освіти Української РСР. — 1966. — №12. — С. 2–3.
4. Збірник наказів та інструкцій міністерства освіти Української РСР. 1966. №13 14.
5. Народное образование в СССР. Сборник документов 1917 — 1973 гг. — М.: 1974. — 131 с.
6. Основы законодательства Союза РСР и союзных республик про народную освіту. — К.: Радянська школа, 1973. — №9. — 89 с.
7. Аверичев Ю.П., Кулешов С.М. Сборник документов по трудовому обучению. — М.: 1983. — 192 с.
8. Бердичевський Я.М. Всесвітня історія (1939 — 1998). — К.: — 1999. — 575 с.
9. Калашников А.Г., Жидилев М.А. Изучение основ производства в политехническом обучении //Советская педагогика. — 1956. — №5. — С. 27.
10. Коберник О.М., Бербец В.В., Бербец Т.М. та інші. Проектно-технологічна діяльність учнів на уроках трудового навчання: теорія і методика: монографія. Науковий світ, 2003. — 172 с.
11. Шаповаленко А.Г., Скаткин М.Н. О политехническом обучении в средней общеобразовательной школе //Советская педагогика. — 1955. — №6. — С. 39–41.
12. Шапоринский С.А. О содержании и формах политехнического обучения в средней школе // Советская педагогика. — 1955. — №11. — С. 17–20.

Ірина ПЕТРОВА

#### ІСТОРІКО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОЗВІЛЛЯ

Дозвілля є провідною сферою людської життєдіяльності, в якій відбувається фізичне та духовне формування особистості, створюються культурні цінності та розвивається художня творчість. Зважаючи на практичну значимість дозвілля (у процесі дозвіллевої діяльності задовольняються ті потреби, що не могли бути реалізовані у навчальній, професійній, побутовій сферах), ґрунтовного вивчення потребує педагогічний потенціал дозвілля, який неможливо розкрити без історичної спадщини виховної діяльності суспільства.

Проблеми дозвілля, дозвіллевої діяльності, вільного часу є центральними у дослідженнях І. Бестужева-Лади, О. Гончарової, С. Іконнікової, В. Пічі, О. Сасихова, Є. Смірної та інших. Разом з тим, дозвілля трактується переважно як складова загального часу, а не провідний вид людської діяльності, що істотно впливає на її ставлення до суспільства, до світу, в якому вона живе, до самої себе. У педагогіці ж домінуюче значення відводиться позапшкільній роботі, яка обмежується соціально корисними заняттями людини у вільний час. Тому метою даної статті є висвітлення історико-педагогічних засад дозвілля, що дозволить розкрити виховний потенціал дозвіллевої діяльності та його використання на різних етапах розвитку суспільства.

Дослідження, проведені вченими у різних наукових сферах, свідчать про те, що вільний час є тим домінуючим простором, у якому відбувається фізичний, соціальний, духовний розвиток особистості. Обґрунтування цього твердження ми знаходимо ще в роботах стародавніх філософів, які пов'язують вільний час з вільною життєдіяльністю людини. Так, Декарт вважав дозвілля найвищою життєвою цінністю, а спокій душі та незалежне дозвілля (або дозвілля думки) — символами життя; Аристотель був переконаний у тому, що щастя людини — в її дозвіллі; римський імператор Марк Аврелій Антоній у записках “Роздуми” заповідав: “Відволікає тебе щось, привнесене зовні? — Тоді дай собі дозвілля на те, щоб знову пізнати щось хороше, припини вертатися дзигною...”.

Дозвілля як явище відіграє в Античному світі значну суспільну роль. У Греції та Римі особлива увага приділяється проведенню громадянами свого вільного часу. Невід’ємною частиною Античного світу стають стадіони, гімназії, палестри, терми, амфітеатри, театри, іподроми, цирки. Серед населення популярністю користуються майданчики для ділових

зустрічей, альтанки для відпочинку, площі для зібрань (грецькі агора та римські форуми). Провідним принципом організації дозвілля у римлян стає гасло “Хліба й видовищ!”, а масовими формами дозвілля — глadiatorські бої, інсценування військових перемог, змагання на колісницях, рецитації.

Сприйняття дозвілля як чинника духовного життя знаходимо й у працях найвидатніших філософів Античного світу — Платона, Демокріта, Сократа, Епікура. Цікавими у руслі зазначеної проблематики видаються погляди Платона. Ідеї платонівської концепції зводяться до того, що дозвілля є суттєвою та необхідною складовою державотворення. Однак, “найвеличніше дозвілля” можливе лише в “розумній державі”, державі, виховання якої полягатиме в тому, щоб зробити громадянина сильним, мужнім, гідним, а не “грошолубним”. На думку філософа, щастя людини — це її доброзичлива діяльність, найвище благо — споглядання. Якщо споглядання переважає над війною, політикою чи будь-якою іншою практичною кар’єрою, то щастя людини неможливе без такої суттєвої та необхідної складової як дозвілля. “У Платона відсутні такі істотні ознаки вільного часу як право вільного вибору, особистісна мотивація діяльності, формування етичного не як органічного результату спільної діяльності, а як дотримання етичних принципів” [5, 36]. Саме цим, на думку Ю. Кротової, авторитаризм дозвілля Платонівської держави подібний до дозвілля періоду СРСР: “Визначення занять у сфері вільного часу як жорстко обов’язкових, як задалегідь сформульованих етичних цілей, що реалізуються через естетичне, руйнувало суть та природу вільного часу в його справжній сутності, позбавляло людину її права після виконання громадянських, професійних та сімейних функцій бути абсолютно вільною у виборі змісту та форм проведення свого вільного часу” [5, 36].

Давньогрецький філософ Аристотель, на відміну від свого вчителя, вивчає дозвілля як сферу, якій мають підкорятися інші сфери життєдіяльності держави (її головним завданням є виховання культурної людини). Заради дозвілля, вважає він, здійснюються будь-які зайняття та робота; свобода людини полягає у мирі та дозвіллі. Разом з тим, мирне дозвілля — це той стан, у якому може перебувати лише вільно народжена людина. Для неї (“вільно народженої”) не існує дозвіллевих заборон, навіть якщо окремі дозвіллеві засоби або форми мають руйнівний та згубний вплив на людину. Аристотель вивчає дозвілля як необхідну умову для блага та споглядання, як засіб розкриття творчих потенцій людини, її самоцінності.

Особиста свобода людини, на думку мислителя, залежить значною мірою від того, чи вміє людина розпоряджатися своїм дозвіллям не як джерелом задоволення, а як вмінням жити у злагоді із самим собою. Аристотель вважає, що держави існують доти, доки вони ведуть війни, і гинуть, досягнувши панування. “Подібно до сталі, вони втрачають своє загартування у мирний час. Винуватцем є законодавець, який не виховав у громадян вміння користуватися дозвіллям”.

Тому головну роль у формуванні вміння правильно проводити своє дозвілля відіграє виховання, яке є загальнодержавним завданням. А законодавець має прагнути дати громадянам своєї держави дозвілля та мир, оскільки “кінцевою метою війни є мир, роботи — дозвілля”.

Безумовно, розгляд філософами природи та сутності дозвілля обумовлювався релігійними, соціальними, політичними особливостями, що визначали характер дозвілля та культури Античності. Однак філософська думка Стародавньої Греції та Риму не втратила своєї актуальності й сьогодні тому, що її зміст не обмежувався культурною чи історичною специфікою, а філософи розглядали ті проблеми, які хвилюють людство на усіх етапах його розвитку.

В епоху Середньовіччя відбувається сакралізація культури, тобто проникнення релігії у всі сфери життя. Церква має ідеологічну владу, володіє значними земельними ділянками та людьми в монастирях. Середньовічне суспільство характеризується жорсткою регламентацією та ієрархічністю. Єдиною освіченою верствою населення вважається духовенство. Буття поділяється на земне та неземне, Бог визнається єдиним істинним джерелом будь якого існування. Тому й час в епоху Середньовіччя поділяється на земний та вічний, причому значення часу людського існування зводиться нанівець, натомість священний час (час вічного й неземного) має особливу цінність та вагомість.

Популярними формами дозвілля стають лицарські турніри, а найкращим джерелом ознайомлення з побутом, традиціями та звичками Середньовіччя — твори лицарських співаків. Середньовічний селянин розважається на дозвіллі розмовами, змаганнями у силі, танцями та

співами. Святом для сільського населення стає прихід у селище жонглерів–скоморохів, музикантів та мандрівників. Однак й на вільний час розповсюджується вплив церкви, яка допомагає людині залучитися до вічності. Обов'язкове відвідування церкви у святкові та вихідні дні, дотримання релігійних звичаїв та традицій сприяє вихованню людини та формуванню її моральних установок в душі релігійних поглядів епохи.

У XVI–XVII ст. у західноєвропейському суспільстві зароджуються цінності, які формують культуру Відродження. Її ідеали виходять далеко за межі церковної моралі, релігійних догматів та канонічних текстів. Ідеї гуманізму, право людини на свободу, всебічний розвиток своїх творчих здібностей, збагачення духовного світу особистості складають систему цінностей та пріоритетів епохи Відродження. У суспільстві переважає критика вільного часу як неважливого, марного та бездіяльного, а перевага надається “вченому дозвіллю”. Достатньо згадати позицію Т. Кампанелли, Т. Мора, Ф. Рабле, Е. Роттердамського та інших.

Яскраво ці тенденції проявляються у бурхливому розвитку колекціонування, що спричинило виникнення галерей та кабінетів, які стали прообразами сучасних музеїв. У галереях та кабінетах (у Німеччині кабінети називали камерами — “kammer”) зберігались витвори мистецтва, науки та природи: античні монети, ювелірні вироби, медалі, дорогоцінне каміння, одяг та предмети побуту народів Африки та Азії, опудала екзотичних звірів та птахів, кокосові горіхи, яйця страусів, мінерали тощо. Метою таких кабінетів стало відтворення багатогранності та різноманітності світу у мініатюрі. Окремі витвори природи оточувалися легендами, міфами, віруваннями у їх магичні сили. Поступово в суспільстві наявність таких колекцій почала асоціюватися із величиною та владою їх господарів. Кабінети або камери рідкісних та екзотичних предметів виконували не лише представницькі функції. “У принципах відбору колекційних зразків та в порядку їх розміщення були і концепція, і система, а самі кунсткамери піддавалися складній, філософській інтерпретації. Різноманітні категорії представлених у них предметів — природних зразків та “витворів рук людських” — уособлювали собою образ “усього сутнього”, вони експонувалися із глибоким символічним підтекстом і вважалися відображенням універсуму. При цьому імператорські та князівські кабінети нерідко мали додаткове змістове навантаження: володіння мікрокосмом кунсткамери символізувало верховну владу у великому та реальному світі” [10].

Наукова революція епохи Відродження відтворюється у працях Бекона, Галілея, Декарта, Коперника, Ньютона. Професійні інтереси та інтелектуальні запити лікарів, аптекарів, фармацевтів, мандрівників, ботаніків, натуралістів, призводять до виникнення натуралістично–наукових кабінетів та лабораторій, у яких відбиваються нові концепції сприйняття світу, що поєднують у собі теорію і практику, науку і техніку, експерименти і вірування. На відміну від кунсткамер, сутність наукових кабінетів полягає не в ідеологічному та символічному підтексті моделі світу, а у всебічному дослідженні розмаїтого світу природи. Всесвітньо відомими стають кабінети швейцарського винахідника Конрада фон Геснера (1516–1565 рр.), німецького лікаря Георга Агріколи (1494–1550 рр.), італійців Андреа Чезальпіно (1519–1603 рр.) та Улісса Альдрованді (1522–1605 рр.). Лише в Італії у XVI ст. нараховують близько 250 натуралістичних кабінетів (museo naturale).

Потреби у спілкуванні, взаєморозумінні, взаємопідтримці, обміні досвідом задовольняються у створюваних вченими групових спільнотах, які нагадують нам любительські об'єднання у їх сучасному розумінні. “Натуралісти вели активне листування, обмінювалися інформацією та колекційними зразками, робили одне одному візити, культивуючи свого роду наукове братство, і саме дружні зв'язки та постійні контакти у межах вченого товариства відкривали можливість безперешкодного огляду колекцій” [10].

З часом відвідування кабінетів, галерей та камер перетворюється на форму дозвіллевої діяльності, яка користується особливою популярністю серед мандрівників, князів, герцогів, архієпископів, зарубіжних вчених та ін. Про відвідування музеїв свідчать “книги обліку відвідувачів”, які велися власниками кабінетів. Так, кабінет Альдрованді відвідують вчені (57,4%), представники церкви (21%), дипломати та високопосадовці (10,2%), військові, юристи, чиновники (5,3%), художники, математики, книготорговці, поети (1,5%). Так зване “вчене дозвілля” розповсюджується не лише на представників наукових кіл, але й на тих, хто цікавиться різноманітними дослідженнями на любительському рівні.

Формування нової філософії природи відбувається й у створенні ботанічних садів як спеціальних сховищ рослинного та тваринного світу. Прикметно, що у XVII ст. діяльність ботанічних садів, кунсткамер, кабінетів, дискусійних клубів концентрується навколо академій, наукових товариств, університетів. У цей час популярністю користуються Музеї Оле Варма (1588–1654 pp.), Манфреда Септали (1600–1680 pp.), Атанасія Кірхера (1602–1680 pp.) та ін. У 1683 році при Оксфордському університеті відкрито перший європейський натуралістичний публічний музей, який мав кабінет колекцій, лабораторію та бібліотеку. У “Музеї Ашмола” (Ashmolean museum) — саме таку назву він отримав — проводяться різноманітні дослідження та експерименти, організовуються екскурсії, читаються лекції.

Натомість у XVIII ст. дозвілля стверджується як джерело розваг та отримання задоволення. Популярністю у цей час користуються “гуртки княгинь”, салони, клуби, релігійні асоціації для молоді, клуби для дівчат та хлопців.

У XIX ст. дозвілля розглядається як залишковий час, який має людина поза роботою та виконанням сімейних і побутових обов’язків. Метою дозвіллевої діяльності цього періоду стає відновлення максимальної продуктивності людини, її фізичного та духовного здоров’я. Дозвілля вивчається як важливий засіб виховання та розвитку дітей, які в недалекому майбутньому також почнуть працювати. Тобто праця — це той вирішальний чинник, який впливає на проведення вільного часу у докапіталістичному суспільстві. У сільській місцевості як компенсацію до роботи та важкої буденної праці розглядаються сезонні та професійні свята. Серед робітників дозвілля визначається виключно їх трудовою діяльністю. У цей період робітники створюють свої об’єднання, розвивають власний фольклор, ігри та розваги. Усі інші аспекти функціонування дозвілля — соціалізація людини, робота з девіантними групами, творчий розвиток особистості — видаються другорядними і такими, що не потребують уваги. Як засіб здійснення виховних та педагогічних завдань розглядаються публічні лекції, гуртки, курси, читальні, лобительські театри, лекційні зали, музичні вечори. Саме тут зароджується лобительська художня творчість.

У цей період значну увагу у своїх працях приділяє дозвіллю німецький філософ, один із засновників посткласичної філософії А. Шопенгауер (1788–1860 pp.). На думку філософа, проведення людиною свого вільного часу відбиває її духовний світ, її духовне багатство. “Завжди головне в тому, що є індивід, тобто що він має у самому собі, адже його індивідуальність сприяє йому постійно і скрізь, накладаючи свій відбиток на все, що він переживає” [9, 365]. І гідність людини, її індивідуальність є тим єдиним, від чого залежать її щастя та благополуччя. Щасливою є людина, яка має багатий духовний світ: “чим більше джерел насолоди відкриє в собі людина, тим щасливішою вона буде” [9, 377]. Джерелом цього щастя є незалежність та дозвілля. Усе інше (зовнішні блага, пошана, слава, матеріальний статок, мимовільні насолоди та розваги) характеризується тимчасовістю, ситуативністю, сумнівністю та ненадійністю. Отже, передумовами щастя є благородний характер людини, здібність, щаслива вдача, гарні настрої та здоров’я. Найголовнішими ж ворогами — біль та нудьга. Філософ висловлює оригінальну думку про те, що наслідком боротьби заможних верств населення з нудьгою стало виникнення туризму: “Кочове життя, яке характерне для нижчої сходинки цивілізації, знову виявляється на вищій сходинці у повсюдно розповсюдженому туризмі. Перше викликане злиденністю, другий — нудьгою” [9, 372].

Дозвілля розглядається філософом як інтелектуальна насолода, найвища мета та вінець людського існування. Людина розумна буде передусім намагатися уникнути усеякого горя, здобути спокій та дозвілля. “Здобути людиною дозвілля, дозволяючи їй використовувати свої свідомість та індивідуальність, складає результат та прибуток усього її життя, яке решту часу заповнене турботами та працею” [9, 375]. Однак, істотна частина людства нездатна якісно використовувати свій вільний час, відігравачи нудьгу та очманілість. Спосіб проведення дозвілля показує, до якої міри дозвілля іноді знецінюється і, за словами Аріосто, часто перетворюється на “бездіяльність невігласа”. “Посередня людина стурбована тим як провести час, людина ж талановита намагається його використати” [9, 375]. На жаль, у години дозвілля, як правило, людина проявляє себе як “ні на що не здатний суб’єкт, відчайдушно нудьгуючий та обтяжений сам собою” [9, 377]. Для переборення відчуття нудьги такі люди звертаються до низьковартісних розваг, паління, азартних ігор. Саме картярські ігри є “мірилом цінності цього

суспільства і визнаним збанкрутінням думки” [9, 376]. Нудьга загрожує тим, хто не піклується про “збагачення свого розуму та розвитку своїх сил” [9, 580].

Будь-яка незайнята людина вибирає собі гру за власним бажанням та відповідно до наявних здібностей людини. Першоджерелами такого вияву людського життя є три основних фізіологічних здібності: репродуктивна сила, подразливість та чутливість. До насолод репродуктивної сили належать їжа, пиття, спокій та сон. До насолод подразливості відносяться боротьба, танці, фехтування, верхова їзда, атлетичні ігри, полювання і навіть війна. До насолод чуттєвих як найцінніших серед перерахованих філософом відносяться мислення, зайняття поезією, філософією, живописом, музикою, читанням, роздумами. “До чутливості належать наші пізнавальні здібності, і тому їй перевага відкриває можливість насолод, які полягають у пізнанні — іншими словами — так званих духовних насолод...” [9, 382].

Серед форм дозвілєвої діяльності філософ надає перевагу тим, які розвивають людину як особистість, удосконалюють її внутрішній світ, її “Я”. А.Шопенгауер підкреслює багаточисленність виявів духовного життя: колекціонування, філателія, літературні захоплення, філософські роздуми, зайняття ботанікою, мінералогією, астрологією та ін. Таке духовне життя оберігає людину від втрат та руйнівних наслідків. “Людина обдарована такою перевагою, завдяки цьому, паралельно із своїм особистим життям, має ще й інше, а саме — інтелектуальне, яке поступово стає для неї істинною метою... перше життя є в її очах лише засобом, тоді як для інших повинно мати значення саме це порожнє, скорботне існування” [9, 384]. Разом з тим, філософ вважає, що дозвілля не спроможне захопити повністю людину, якщо вона отримує задоволення від вищеперахованих виявів духовного життя, займаючись конкретним заняттям на дилетантському рівні. Адже таке дозвілля не захопить людину цілковито. Тобто дозвілля є вищим благом переважно геніїв. “Лише геній обирає абсолютною темою свого буття життя та сутність предметів, і глибоке їх розуміння намагається висловити, залежно від індивідуальних якостей, у мистецтві, поезії або філософії. Лише для такої людини заняття собою, своїми думками та витворами є суттєво необхідними, самотність — приємною, дозвілля — вищим благом, — усе ж інше непотрібне, а якщо воно існує, то нерідко є тягарем. Лише про таку людину можна сказати, що центр її ваги — у ній самій” [9, 387]. Тому дозвілля для людини з внутрішньо багатим світом є засобом розвитку її розумових сил та насолоди своїми інтелектуальними здобуткам, можливістю “все життя, кожен день і час, бути самим собою... Тому великі люди усіх часів відзначали величезну цінність дозвілля. Чого варта людина, того варте для неї й дозвілля” [9, 388].

А. Шопенгауер підкреслює, що звичайна людина не має можливостей присвятити себе дозвіллю. Адже доля простої людини полягає у діяльності, спрямованій на забезпечення потреб своєї сім’ї. “Тому для середньої людини дозвілля стає скоріше тягарем, навіть катуванням, якщо не вдається заповнити його різними штучними, фіктивними завданнями — грою, розвагами або якою завгодно нісенітницею. Для простої людини дозвілля небезпечне” [9, 389]. Отже, на думку філософа, людина є щасливою за наявності матеріального статку, великого розуму та дозвілля: “... така людина буде жити особливим вищим життям, вона застрахована від двох протилежних джерел страждань — нужденності та нудьги — тобто від турбот про їжу і від нездатності переносити дозвілля (тобто вільний час)” [9].

Не можна оминати увагою й погляди на дозвілля К.Маркса, доктрина якого панує протягом значної частини ХХ століття майже в усій Європі. Вчений вважає, що змістовним наповненням вільного часу має бути творчість. Однак, орієнтація марксистської теорії на тоталітарний характер державного виховання унеможливило використання марксистської концепції в іншій громадсько-політичній ситуації. К.Маркс вважає, що вільний час потрібно розглядати як простір для людського розвитку, для освіти, “для виконання соціальних функцій, для товариського спілкування, для вільної гри фізичних та інтелектуальних сил” [6, 274], і поділяє вільний час на час дозвілля та час піднесеної діяльності. Час відпочинку та споживання духовних цінностей і вважається часом дозвілля.

Друга половина ХХ ст. характеризується поступовим формуванням численних альтернативних дозвілєвих концепцій, які відображають різноманітні підходи, точки зору, трактування дозвілля як важливої сфери людської життєдіяльності. Основними дозвілєвими концепціями в сучасному світі вважаються культурологічна, соціопсихологічна, оздоровча, екологічна.

З точки зору прибічників соціопсихологічної концепції, роль дозвілля полягає у відновленні психічних та фізичних сил людини, підвищенні її освітнього та духовного рівня, здійсненні лише тих занять у вільний час, які відповідають потребам та бажанням людини і приносять їй задоволення у процесі самої діяльності. Основу оздоровчих концепцій дозвілля складають підходи, що вивчають дозвілля як засіб оздоровлення, зміцнення фізичних сил, адаптації людини до змінених соціальних та природних умов, зменшення психологічної напруги особистості. Головною особливістю культурологічних концепцій дозвілля є його змістове наповнення. Дозвілля вивчається науковцями як сфера розвитку особистісної та соціальної культури, формування громадянської позиції, розкриття духовного потенціалу людини, відродження та збереження національних традицій, культурної спадщини народу. Екологічна концепція розглядає дозвілля як природоохоронний засіб, завдяки якому зберігаються природні багатства та унікальні екологічні об'єкти, відбувається адаптація людини до існуючого природного середовища, зменшується руйнівний вплив людини на природу.

Здійснений історико–педагогічний аналіз дозвілля та вільного часу дозволяє зробити такі висновки. Дозвіллева діяльність є соціально–педагогічною системою із складною структурою, своїми функціями, завданням, формами та засобами. На кожному етапі історичного розвитку види дозвіллевої діяльності упорядковуються, набуваючи певного значення для людини та суспільства.

Ретроспекція історико–педагогічного розвитку дозвілля показує, що дозвілля розвивалось передусім з урахуванням інтересів правлячої верхівки суспільства, а не потреб чи запитів громадськості та розглядалось як засіб культурно–освітнього, педагогічного, ідеологічного впливу на населення відповідно до офіційної ідеології, як засіб стабілізації соціальних та політичних основ суспільства.

Сучасне дозвіллезнавство характеризується численними альтернативними дозвіллевыми концепціями, які відображають різноманітні підходи, точки зору, трактування дозвілля як важливої сфери людської життєдіяльності. Форми та методи дозвіллевої діяльності тісно пов'язуються не лише із суспільними чинниками, але й зі способом життя кожної людини: її робочою та позаробочою діяльністю, розподілом бюджету часу, використанням своїх прибутків, сімейним становищем, розташуванням та організацією житла, соціальним статусом, участю в громадському житті.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Берк П. Популярна культура в ранньомодерній Європі. Пер. з англійської. — К.: УЦКД, 2001. — 376 с.
2. Виолле–ле–Дюк Э.Э. Жизнь и развлечения в средние века: Пер. с фр. — СПб.: Евразия, 1999. — 378 с.
3. Воловик А.Ф., Воловик В.А. Педагогика досуга: Учебник. — М.: Флинта: Московский психолого–социальный институт, 1998. — 240 с.
4. Иванов К.А. Многоликое средневековье. — М.: Алетейа, 1996. — 432 с.
5. Кротова Ю.Н. Становление и развитие педагогики досуга в США и Великобритании: Дисс. ... д–ра пед. наук. — СПб., 1994.
6. Маркс К. Капитал. — М., 1969. — Т. — С.274.
7. Пименова В.Н. Свободное время в социалистическом обществе. — М.: Наука, 1974. — 311 с.
8. Чуева М.Ю. Основные тенденции формирования досуговой сферы в мире // Панорама культурной жизни стран СНГ, Балтии и Закавказья. — М., 1993. — Вып. 9. — С. 41–58.
9. Шопенгауер А. Афоризмы житейской мудрости // Две основные проблемы этики; Афоризмы житейской мудрости: Сборник / Перев. с нем.; Худож. обл. М.В. Драко. — Мн.: ООО “Попурри”, 1999. — 592 с.
10. Юренева Т. Ю. Западноевропейские естественнонаучные кабинеты XVI–XVII вв. // Вопросы истории естествознания и техники. — 2002. — № 4. — С.765–786.

Наталія ГУМЕНЮК

#### ПАМФІЛ ЯОРКЕВИЧ ПРО СУТНІСТЬ І СПЕЦИФІКУ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

Постановка проблеми. Розвиток демократичних процесів в Україні, зростання духовного самовизначення українського народу, вплив нових інформаційних технологій в умовах посилення інтелектуалізації праці вимагають створення нової системи народної освіти,



основаної на національно-культурних традиціях з урахуванням прогресивних досягнень вітчизняної і світової педагогіки.

Перед сучасною школою стоїть завдання сформувати людину критично-творчу, діяльну, вольову, конкурентноздатну, працелюбну з високими громадянськими якостями, готову відстоювати соціальну справедливість, прогрес, мир на планеті. Саме тому педагогічна наука і шкільна практика сьогодні перебувають у пошуках оптимальних і перспективних шляхів демократизації, гуманізації та індивідуалізації навчально-виховного процесу, побудови взаємин між учителем та учнем, спрямованих на реалізацію можливостей кожної дитини, максимального прояву нею творчої самодіяльності. Зростає інтерес до історії освіти, особливо другої половини XIX століття, яка була наповнена педагогічною творчістю і продемонструвала чимало конструктивних педагогічних ідей.

Вивчення історії школи і педагогіки — важлива умова формування загальної і педагогічної культури, оскільки воно дає знання про процес розвитку теорії і практики виховання і навчання, про суспільство і людину, про витоки сьогоденного педагогічного процесу, допомагає засвоїти сучасну науку про виховання, сприяє становленню світогляду і педагогічного професіоналізму.

Звернення до історії педагогіки і школи дозволяє глибше усвідомити хід і результати взаємодії суспільства з однієї сторони і школи та педагогіки — з іншої, а передумовою розвитку і впровадження нових педагогічних ідей є вивчення, використання і засвоєння досвіду попередніх поколінь педагогів. Сьогодні ще не повністю розкрита роль окремих педагогів, зокрема, В. Зеньковського, С. Миропольського, П. Юркевича.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У наш час вивченням, зокрема педагогічних поглядів Памфіла Юркевича, займалися В. Ільїн [2], С. Кузьміна [3], Л. Пироженко [4], А. Плеханов [5], І. Юрас [8; 9] та ін., але саме погляди П. Юркевича на сутність і специфіку навчального процесу окремо не розглядалися.

У зв'язку з цим, ми зосередились на непересічній постаті українського філософа і педагога Памфіла Даниловича Юркевича (1826–1874 рр.), а метою нашого дослідження є ознайомлення з поглядами П. Юркевича на навчальний процес. Завдання дослідження — висвітлити бачення П. Юркевичем сутності і специфіки навчального процесу, яке має значний вплив на розвиток педагогічної теорії й практики в Україні.

Виклад основного матеріалу. Філософсько-педагогічні погляди та ідеї Памфіла Юркевича глибоко вивчали і позитивно оцінювали визначні українські педагоги другої половини XIX століття. Зокрема, відзначаються такі філософські праці П. Юркевича як “Ідея” (1859 р.), “Серце і його значення в духовному житті людини згідно з ученням слова Божого” (1860 р.), “З науки про людський дух” (1860 р.), книги й статті “Читання про виховання” (1865 р.), “Курс загальної педагогіки з додатками” (1869 р.), “Загальні підстави методики” (1865 р.), “План і сили для початкової школи” (1870 р.), “Ідеї та факти з історії педагогіки” (1870 р.), “Майбуття звукової методи” (1872 р.) та ін. [9].

Ще під час навчання у Київській духовній семінарії (1847–1851 рр.) Памфіл Юркевич нарівні з філософією, логікою і психологією ґрунтовно вивчав педагогіку. Відомий російський філософ В. Соловйов, учень П. Юркевича, писав, що педагогіка була одним із найулюбленіших захоплень його учителя [7, 553].

Згодом Памфіл Юркевич написав серйозні праці з проблем виховання, багато зроблено ним для побудови наукової теорії педагогіки, дидактики, методики. Загальній теорії освіти та навчання присвячений третій розділ “Курсу загальної педагогіки з додатками”, а також читання 13–20 із “Читань про виховання” Памфіла Юркевича. Для обґрунтування дидактичної теорії вчений застосував положення філософської та педагогічної науки.

Визначаючи предмет теорії освіти та навчання, Юркевич зауважував, що дидактика викладає основи виховуючого навчання та розкриває сутність і переваги різних методів навчання [11, 214].

Головне місце в теорії навчання П. Юркевич відводив логіко-психологічному обґрунтуванню навчального процесу. У передмові до “Читання про виховання” (1865 р.) він підкреслював: “Замість настанов і порад... я робив педагогічні висновки з принципів психології і логіки” [12].

Навчання як один з видів людської діяльності складається з двох взаємопов'язаних процесів — викладання й учіння. “Викладання — організація вчителем пізнавальної діяльності учнів та управління нею, в результаті чого відбувається розвиток і виховання школярів. Учіння є процесом пізнавальної діяльності учнів, завдяки якій вони засвоюють системні знання, здобувають індивідуальний досвід пізнання, вміння самостійно ними оперувати, застосовувати навички й уміння, розвиваючи свій навик спілкування з учителем і учнями в класному та загальношкільному колективах” [1, 238].

Безпосереднє завдання навчання — повідомляти знання. Проте, на думку П. Юркевича, має значення не кількість знань, а їх якість, спосіб і порядок отримання. При неправильному способі навчання можна за короткий час ознайомити дітей з усім Всесвітом, але ці знання будуть формальними. Справжнім результатом навчання має стати система знань, що сприяє формуванню світлого й чіткого розуму.

Педагог дуже важливого значення в процесі навчання надавав мисленню, що є одним з провідних пізнавальних процесів, найвищим ступенем пізнання. Він вважав, що “мислення є процесом опосередкованого й узагальненого відображення людиною предметів і явищ об'єктивної дійсності в їхніх істотних властивостях, зв'язках та відношеннях” [6, 270].

Для розумового розвитку, вважав П. Юркевич, шкідливо, якщо знання засвоюються лише як сума фактів, навіть якщо це найновіші досягнення наук. Знання повинні набуватися учнем як відомості, опрацьовані власним мисленням. Відсутність власної думки при засвоєнні знань негативно впливає не тільки на розумовий, але й на моральний розвиток дитини.

Правильна освіта полягає саме в тому, щоб не виховувати звички сприймати готове, а формувати мислення, вимірювати необхідність знань можливістю їх прикладного застосування.

Визначаючи мету навчання як формування самодіяльного розуму, П. Юркевич наголошував, що розвинений розум — це не просто здатність жваво відповідати на питання вчителя, а “намагання рухатися від думки, через думки до думок”. У цьому зв'язку, ним розглядалися проблеми змісту освіти і завдання розумового виховання у початковій школі. Він виступав проти “багатознайства”, вважав, що учні повинні мати глибокі і міцні знання з конкретно окресленого обов'язкового кола предметів і явищ.

Розглядаючи сутність процесу навчання, педагог неодноразово підкреслював його двосторонній характер, активну роль учня в оволодінні навчальним матеріалом, необхідність взаємодії учня і вчителя в процесі навчання. Юркевич вважав, що “саме при навчанні розумова діяльність вчителя й учня приходить у взаємодію” [11, 214].

Щоб навчання було розвиваючим, навчаючим і виховуючим, воно повинно бути дисциплінуючим, тобто таким, що відповідає основним дидактичним принципам. У своїх працях “Курс загальної педагогіки” та “Читання про виховання” Памфіл Юркевич обґрунтував педагогічну й психологічну сутність принципів навчання. Він виділив такі принципи навчання: посиленість, ґрунтовність, свідомість, систематичність, самостійність учня в навчанні, зв'язок навчання з життям, його виховуючий характер, позитивний емоційний фон навчання, індивідуальний підхід до учнів у процесі навчання.

Принцип посиленості в практичній психології реалізується так, що на кожній стадії дається такий навчальний матеріал, який доступний дітям певного віку. Підбираючи навчальний матеріал, підкреслював П. Юркевич, вчитель повинен враховувати вікові особливості та можливості дітей, пропонувати лише те, що їм доступне. Зокрема, необхідно враховувати надзвичайну рухливість дитячої психіки, нездатність довго концентрувати увагу на одному предметі, тісний зв'язок емоційної, вольової та пізнавальної сфер [11, 84].

Ґрунтовність мислення учня набувається шляхом засвоєння початкових відомостей з кожної навчальної дисципліни — “абетки предмета” [12, 152], переходом від них до більш складних і віддалених. Юркевич вважав, що ознайомлення учнів лише з висловками сучасних наук, а не з суперечливим процесом їх розвитку, шкодить ґрунтовності навчання.

Щодо принципу свідомості, педагог висловив нову для свого часу думку, що повна свідомість навчання неможлива. У кожному предметі пізнання є те, що повинно сприйматись через почуття, через уяву і залишатись без логічних означень. Повне усвідомлення частин цілого зменшує напругу, глибину і задушевність розуміння [11, 293].

Викладаючи навчальний матеріал, вчитель дотримується певної системи. Починаючи з найближчого і переходячи до найвіддаленішого, він користується відомим, щоб знайти учнів з невідомим, зупиняє увагу на легкому, щоб привести учня до усвідомлення складного, дає йому бачити протилежності, узагальнює знання в головних ідеях [12, 172]. У галузі кожної науки знання утворюються системи, які знаходяться в чіткій залежності одна від одної. Саме системність знань, підкреслив Юркевич, дозволяє людському розуму обирати ті знання, яких потребує розв'язання конкретного завдання [12, 171].

Одним з важливих принципів навчання Памфіл Юркевич вважав принцип самостійності учня в навчанні. Знання не повинні повідомлятися учню в готовому вигляді. Просту передачу знань педагог вважав безумовною шкодою для розумового розвитку учня, оскільки знання існують у свідомості учня у вигляді фактів, а не як дійсні, його власні думки [11, 151]. Тому необхідно спрямовувати учня до самостійного набуття знань.

У процесі навчання слід передавати учневі ті знання, “які можна прикласти до справи” [12, 153] — так визначив Юркевич принцип практичної спрямованості навчання.

Однією з головних у дидактичній концепції П. Юркевича є ідея виховуючого навчання. Процес навчання спрямований на забезпечення пізнавальної діяльності, виховання, розвиток учня “як живої особистості”, яка має “голову і серце, розум і волю” [12, 175]. Знання, що здобуває учень в процесі навчання, дають змогу не тільки пізнати добро, а й збуджують схильність і любов до нього, формують потребу робити добро. Вони впливають на спрямування волі учня, його характер, на формування цілісної особистості [12, 175–179].

Педагогічний ідеал Юркевича — освіта, яка сприймається “як радість і благо” [11, 67], а “школа повинна бути місцем, яке є люб'язним і священним для дітей, і яке оточує їх моральною атмосферою свободи, радості та благоговіння” [11, 242], збуджує любов і потяг до знань, до навчальної праці.

Памфіл Юркевич постійно наголошував на необхідності врахування індивідуальності учня. Тому і сьогодні актуально звучать його слова про те, що корінь учіння буде гірким до того часу, “поки будуть існувати школи з програмами, однаково обов'язковими для всіх учнів, тому що такі школи вимагають одного й того ж від розмаїтих здібностей” [12, 161].

Висновки і перспективи подальших розвідок. Таким чином, висловлені П. Юркевичем положення про логіко–психологічне обґрунтування навчального процесу зачіпають суттєві проблеми, які хвилюють психологів та педагогів і в наш час. Вважається перспективним на майбутнє питання про сутність педагогічних ідей українського філософа і педагога Памфіла Юркевича та визначення можливості їх використання у процесі реформування сучасної школи.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Волкова Н.П. Педагогіка: посібник для студентів вищих навчальних закладів. — К.: Видавничий центр “Академія”, 2001. — 576 с.
2. Ільїн В. Виховання особистості в “філософії освіти” П.Д.Юркевича // Рідна школа. — 2000. — №4. — С. 76–78.
3. Кузьміна С.Л. П.Д. Юркевич: історія виховання // Педагогіка. — 1996. — №5. — С. 90–95.
4. Пироженко Л. Погляди Памфіла Юркевича на освіту і виховання // Шлях освіти. — 2003. — №1. — С. 43–46.
5. Плеханов А.В. П.Д. Юркевич — філософ і педагог: [К изуч. пед. наследия ученого (1827–1874)] // Сов. педагогіка. — 1991. — №12. — С. 84–89.
6. Психологія: Підручник / Ю.Л. Трофімов, В.В. Рибалка, П.А. Гончарук та ін.; за ред. Ю.Л. Трофімова. — К.: Либідь, 1999. — 558 с.
7. Соловьев В.С. О философских трудах П.Д.Юркевича // Юркевич П.Д. Философские произведения. — М.: Правда, 1990. — С. 552–557.
8. Юрас І. Педагогіка істини, краси, добра Памфіла Юркевича // Постметодика. — 1998. — №4. — С. 43.
9. Юрас І. Педагогічна концепція Памфіла Даниловича Юркевича. — К.: „Правда Ярославичів”, 1998. — 64 с.
10. Юркевич П.Д. Идеи и факты из истории педагогики. По поводу сочинения Л.Н.Модзалевского. Почерки истории воспитания и обучения // Журнал Министерства народного просвещения. — 1870. — С. 127–188.
11. Юркевич П.Д. Курс общей педагогики с приложениями. — М., 1869. — 404 с.
12. Юркевич П.Д. Читання о воспитании. — М., 1865. — 272 с.

# ЛІНГВОДИДАКТИКА

Галина ДІДУК

## ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВИХ УМІНЬ НА УРОКАХ РІДНОЇ МОВИ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ЛІНГВІСТИКИ ТЕКСТУ

Мовно–мовленнєва освіта в Україні передбачає вдосконалення лінгводидактичної стратегії навчального процесу, наближення його до вимог сучасного суспільства, яке потребує високоосвічених, інтелектуально розвинених і відданих своїй державі громадян, які легко і вільно можуть спілкуватися між собою, утверджуючи статус української мови як рідної і державної. Досягти цього нинішня школа може за умов підвищення рівня викладання мови, розв'язання багатьох методичних проблем, пошуків нових підходів до навчання мови у різнотипних середніх навчальних закладах.

Однією з таких проблем, що давно хвилює як учених–методистів, так і вчителів, і потребує переосмислення й сучасного розв'язання, є співвідношення теорії і практики. Йдеться не тільки про лінгвістичну теорію і практику та їх реалізацію на уроках української мови, але й про теоретичні положення сучасної методики як науки. Адже більшість учителів розглядає цю проблему як співвідношення теоретичного матеріалу, практичної діяльності учнів на уроці. І тут ніхто не заперечує, що перевагу треба надавати практичній роботі, бо саме вона впливає на формування мовленнєвих умінь і навичок. Ці ідеї закладені у Міжнародних стандартах вивчення мови, у Концепціях мовної освіти в Україні, вони відбиті у чинних шкільних програмах і підручниках.

Звідси випливає *мета нашої статті* — вказати шляхи формування мовленнєвих умінь в учнів основної школи у процесі вивчення лінгвістики тексту на уроках української мови.

Поняття зв'язне мовлення — складне й багатогранне. Воно вживається в лінгвістичній, психологічній (психолінгвістичній), методичній літературі, бо “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 мовна система, як мовленнєва діяльність (процеси говоріння і розуміння), як мовний матеріал (текст)” [2, 25].

У лінгводидактиці під зв'язним мовленням прийнято розуміти таку мовленнєву діяльність, яка “становить єдине самостійне ціле, передає закінчену думку і членується на складові частини” [3, 25]. Зв'язним методисти іноді називають мовлення монологічне, яке, порівняно з діалогічним, вимагає більш складних умінь, вищого рівня загального і мовленнєвого розвитку.

Робота з розвитку зв'язного мовлення — складова частина багатопланової навчальної діяльності, що проводиться спеціально і в зв'язку з вивченням шкільного курсу (граматики, словотворення, правопису і т.д.) для того, щоб учні оволоділи мовними нормами (орфоепічними, лексичними, морфологічними, синтаксичними), а також уміннями висловлювати свої думки в усній і писемній формі, користуючись потрібними мовними засобами відповідно до мети, змісту мовлення й умов комунікації. Реалізується вона (незалежно від типу школи) поетапно: 1) при вивченні основ науки про рідну мову; 2) на спеціальних уроках (розвитку зв'язного мовлення). Ці етапи взаємопов'язані і взаємозумовлені структурою і змістом чинної програми з мови, що складається з трьох частин.

Здійснюється робота над розвитком мовлення, як відомо, в трьох напрямках: 1) оволодіння нормами літературної мови; 2) збагачення словникового запасу і розвиток граматичної будови мовлення учнів; 3) формування умінь і навичок зв'язного мовлення (оволодіння різними видами мовленнєвої діяльності).

Шкільна програма не визначає зміст роботи над мовними нормами — зразковими варіантами мовних одиниць. Усвідомлення їх відбувається практичним шляхом при засвоєнні основного курсу рідної мови, тобто під час вивчення фонетики, лексики, словотвору, морфології, синтаксису, а також у процесі розвитку зв'язного мовлення. У підручниках, як і в програмі, подані далеко не всі мовні норми, необхідні для засвоєння на уроках мови. Вчитель, враховуючи рівень мовленнєвої культури дітей, місцеві діалектні умови, може вносити корективи в програму: опускати правила, котрі учні не порушують; вводити в навчання матеріал, відсутній у програмі (наприклад, правила, що регламентують вимову багатьох приголосних); звертати особливу увагу на правила, що викликають певні труднощі (наприклад, використання у мовленні збірних і кількісних числівників на позначення десятків у непрямих відмінках). Успішне оволодіння нормами літературної мови забезпечується тоді, коли процес засвоєння їх буде свідомим, коли враховуються всі рівні мови і встановлюється систематичний контроль над точністю, змістовністю, логічністю, багатством, виразністю, тобто правильністю мовлення учнів.

Збагачення мовлення школярів лексичними і граматичними засобами проводиться систематично і цілеспрямовано на кожному уроці при засвоєнні розділів “Лексикологія”, “Фразеологія”, “Словотвір”, “Морфологія” і “Синтаксис”. Здійснюється така робота не лише з метою сформулювати точне, виразне мовлення, але головним чином виховати в школярів потребу вибирати найбільш доцільні для кожного конкретного випадку мовні засоби, бо різні умови і цілі спілкування вимагають різноманітних засобів мовленнєвого вираження.

Збагачення мовлення школярів дає можливість усвідомлювати будь-які відтінки лексичних і граматичних значень слів, словоформ, конструкцій, а також їх стилістичні особливості і сфери використання. Разом з тим, висока культура мовлення вимагає знання лінгвістики тексту. На нашу думку, не можливо формувати мовленнєві уміння без основних положень з лінгвістики тексту. Тому що, саме цим, на думку М. Баранова, “закладаються основи для розвитку комунікативно-доцільного зв'язного мовлення”.

Сформулювати в школярів уміння і навички зв'язного мовлення — практична мета вивчення рідної мови в загальноосвітній школі. Така мета стоїть і перед школами нового типу, але в останніх вона має дещо інший зміст: озброїти школярів умінням користуватися в найбільш важливих сферах спілкування всіма видами мовленнєвої діяльності — слуханням (аудіюванням), сприйманням і передачею інформації, розгорнутим висловлюванням, полемізуванням тощо.

Розділ програми “Зв'язне мовлення” передбачає навчити школярів різних видів мовленнєвої діяльності. Розробка його численних питань спирається на досягнення лінгвістики в галузі синтаксису тексту, культури мовлення (спілкування), психолінгвістики (теорія мовленнєвої діяльності) тощо. Дані цих наук дозволяють вичленити основні положення, які є провідними в уточненні й обґрунтуванні змісту і методів роботи з розвитку зв'язного мовлення і мають велике значення для інтерпретації (розкриття змісту) процесу формування комунікативних умінь.

Надзвичайно важливими для організації роботи розвитку зв'язного мовлення є сформульовані дослідниками (О.Леонтьєв, А.Маркова, М.Жинкін, Т.Ладиженська, В.Капінос, В.Мельничайко, М.Пентилук та ін.) положення, що впливають з теорії мовленнєвої діяльності, згідно з якими: 1) спілкування слід розглядати як мовленнєву діяльність — один з різновидів діяльності людини (поруч з трудовою, суспільною, пізнавальною); 2) реалізація будь-якого виду мовленнєвої діяльності вимагає формування в учнів необхідних для спілкування комунікативних умінь, що спираються на відповідні знання **понятійні** (лінгвістичні — розгорнуте висловлювання, текст, його частини і способи їх зв'язку, стилі мовлення; мовленісвознавчі типи мовлення, зміст, тема, теза, аргумент, вступ, висновок і т.д.); **операційні** (правила і способи побудови зв'язного тексту, різноманітні вправи репродуктивного і продуктивного характеру; 3) навчальний матеріал варто розглядати в системних відношеннях: **екстралінгвістичні чинники** (функція мови, мета й умови спілкування) й обумовлені ними мовні засоби.

Не менш важливе має положення, сформульоване В.Мельничайком, про необхідність усвідомлення учнями всіх видів мовленнєвої діяльності: **говоріння, слухання, читання,**

письмо [5, 38]. Виконуючи репрезентативну (інформаційну) і прагматичну (дієву) функції, ці види діяльності сприяють не лише виробленню навичок побудови власних усних та писемних висловлювань, а й засвоєнню на уроках матеріалу з різних навчальних предметів, проведенню дискусій, диспутів тощо. Одні з них, як слухання, читання, пов'язанні зі сприйняттям інформації. Тому їх називають рецептивними видами діяльності. Інші — говоріння і письмо — служать для передачі інформації. Це — продуктивні види мовленнєвої діяльності.

Продуктивна мовленнєва діяльність характеризується відступами від загальноприйнятих норм (манера автора, його індивідуальність). Учитель повинен враховувати в навчанні цю особливість і тим самим полегшувати шлях учнів до самостійної творчості.

Об'єктивні закономірності оволодіння мовленням орієнтують словесника на таку навчальну діяльність для засвоєння різних видів мовлення, при якій, крім загальнодидактичних, реалізуються методичні принципи: 1) увага до специфіки предмета засвоєння (мовлення); 2) діалектичний зв'язок розвитку мовлення з розвитком мислення; 3) поступове ускладнення навчальних завдань; 4) випереджаючий розвиток усного мислення; 5) зв'язок з виучуваним матеріалом на уроках рідної і другої мов, літератури та інших навчальних предметів.

Так, перший принцип знаходить своє вираження в тому, що предмет засвоєння (мовлення) може розглядатися не лише як текст — в статистиці, але і як процес, в динаміці. Оскільки роботу з розвитку зв'язного мовлення прийнято розглядати як діяльність, спрямовану на створення усного і писемного висловлювання, вчителю важливо підійти до визначення суті мовлення в першу чергу як до виду діяльності, а не її результату (висловлювання), і на основі цього організувати навчання.

Розвивати зв'язне мовлення школярів можна лише в діалектичній єдності з мисленням. Цьому значною мірою сприяють розумові операції (аналіз, синтез, абстрагування, класифікація, порівняння, узагальнення і т.д.), що визначають діяльність по продукуванню (складанню) кожної структурної частини висловлювання. Засвоєння операцій повинно вестись у практичному плані без перевантаження новими теоретичними відомостями.

Враховуючи принцип “від простого до складного” і усталену практику — від завдань аналітичного характеру до синтетичних, потрібно розробити вправи для формування комунікативних умінь і наповнити їх новим конкретним змістом. Такий шлях організації роботи над розвитком зв'язного мовлення найбільш доцільний: він відповідає характеру репродуктивної і продуктивної мовленнєвої діяльності.

Загальновідома закономірність засвоєння мовлення — випереджаюче оволодіння усною його формою — націлює на організацію навчальної діяльності, в процесі якої усні види робіт будуть передувати писемним і відбиратися (залежно від мовленнєвої ситуації) з опорою чи без опори на них.

Успішній роботі над розвитком зв'язного мовлення школярів сприятиме зв'язок її з виучуваним на уроках матеріалом. Однак це не означає, що формування окремих комунікативних умінь чи складання висловлювань (або їх компонентів) потрібно здійснювати при повторенні чи закріпленні певної теми.

Отже, важливо постійно вчити школярів правильно й доречно використовувати синтаксичні конструкції, слова, словоформи тощо. Не менш ефективним є зв'язок роботи з розвитку зв'язного мовлення із засвоєнням матеріалом на уроках другої мови, літератури та інших навчальних предметів. Він дозволяє поєднувати довільну й мимовільну увагу школярів і розширювати їх загальний кругозір; збагачує знаннями не лише з мови, а й з літератури, історії, мистецтва тощо, і тим самим зміцнює міжпредметні зв'язки.

У процесі реалізації мовленнєвої діяльності учні дають зв'язні відповіді на поставлені запитання, виконують творчі роботи. Результатом цієї діяльності є текст (продукт мовлення), що використовується як синонім до слова висловлювання (переважно писемного). Вивчення української мови в школах усіх типів спрямоване на формування в учнів спеціальних компетенцій (мовної, мовленнєвої, комунікативної) правильно передавати думки в усній чи писемній формі, тобто komponувати текст. Тому основу наукової розробки розвитку зв'язного мовлення складає теорія лінгвістики тексту. Учитель, який прагне систематично і цілеспрямовано розвивати мовлення школярів, повинен бути обізнаний з найновішими досягненнями лінгвістики і, враховуючи їх, організувати роботу по засвоєнню способів

творення тексту, зв'язку його частин, частотності вживання одиниць різних рівнів мови залежно від стилю мовлення, відповідних до життєвих ситуацій, з урахуванням тенденцій емотивності або виражальних можливостей мовних елементів висловлення.

Поняття текст належить до багатогранних мовних явищ. Це зумовило появу в сучасній мовознавчій літературі різних його тлумачень: складне синтаксичне ціле, синтаксична єдність, компонент тексту, контекст, прозаїчна строфа тощо. Підпорядковуючи визначення цього терміна провідній меті навчання рідної мови в школі — навчити учнів самостійно будувати зв'язні висловлювання, можна зупинитися на трактуванні його, сформульованому більшістю методистів: текст — це одиниця вищого, ніж речення, порядку; об'єднання кількох речень, що характеризуються смисловою, структурною, граматичною завершеністю і відповідним ставленням мовця до змісту висловлювання [9, 12].

Текст може бути надрукований, написаний чи зафіксований на магнітофонній стрічці, платівці, в пам'яті або імпровізований усно. Але незалежно від форми вираження він завжди повинен мати “сміслову цілісність, завершеність, взаємозв'язок і взаємообумовленість усіх його компонентів” [6, 262]. Це основні ознаки тексту, притаманні не лише творам великого розміру (роман, повість, монографія), а й невеликим зв'язним висловлюванням, які використовуються як дидактичний матеріал на уроках мови. Питанню засвоєння школярами основних ознак тексту треба приділити належну увагу.

Загальновідомо, основою будь-якого тексту є його семантика, пов'язана насамперед з поняттями тема (те, що розповідається у висловлюванні), зміст (конкретна реалізація теми), і ідея (головна думка твору). Правильно оформлений текст завжди відрізняється цілісністю теми, змісту й головної думки. У ньому теза виражається через систему інших думок (суджень), їх послідовність і взаємозв'язок. За апробованою програмою [10] робота по засвоєнню структурно-семантичної площини тексту повинна проводитись після того, як у п'ятикласників, починаючи зі вступного уроку, буде сформоване уявлення про спілкування і мовлення, адресата мовлення. Так, для розрізнення понять “тема” й “ідея” у 5 класі варто провести наступне спостереження над текстом. Наприклад:

*Найвідоміша книга*

*Найвідоміша за всю історію цивілізації книга — Біблія, її мудрість переважає все відоме людству, і саме тому інтерес до Книги книг не згасає протягом тисячоліть.*

*Слово Біблія грецького походження й означає книжки чи зібрання книжок. Ці книжки становлять Священне Писання християнської церкви, яка засновує на них своє вчення і зберігає Писання в незмінному вигляді. Біблія складається з Книг Старого (Ветхого) і Нового Заповіту.*

*Писання Старого Заповіту розпочалося давньоєврейською мовою й тривало майже 1600 років, починаючи від 1513 р. до Р. Х.*

*У створенні книг Старого Заповіту брали участь 40 авторів. Це були не прості люди, а обрані Богом. Вони праведно жили, тому Бог через них проголошував істину.*

Після виразного читання тексту учні дають відповіді на тести:

1. Слово Біблія
  - а) грецького походження;
  - б) латинського походження;
  - в) слов'янського походження.
2. Слово Біблія означає:
  - а) книжки або зібрання книжок;
  - б) книжки, призначені для дарування;
  - в) книжки щоденного користування.
3. Дві частини Біблії мають назви
  - а) “П'ятикнижжя” та “Євангеліє”;
  - б) “Книги пророків” та “Діяння апостолів”;
  - в) “Старий Заповіт” та “Новий Заповіт”.
4. Оригінал Старого Заповіту написано
  - а) грецькою мовою;
  - б) латинською мовою;
  - в) давньоєврейською мовою.

Далі бажано скласти план поданого тексту і за ним переказати його зміст, а також з'ясувати стиль і тип мовлення.

У дослідженнях вчених–методистів І. Гальперіна, М. Львова, В. Мельничайка та інших, тема тексту завжди знаходить своє втілення в одиницях (компонентах) більших, ніж речення, — складному синтаксичному цілому (надфразній єдності) й абзацах [5]. Практичне усвідомлення учнями їх особливостей сприятиме розумінню інформації, що міститься в тексті, а також сприйманню тексту як єдності змісту й форми.

Перша одиниця (складне синтаксичне ціле) становить собою мінімальний текст, який має три структурно–сміслові частини: **зачин, основну розробку теми і кінцівку**. Всі частини тексту взаємопов'язані між собою, бо в кожній з них певним чином розкривається тема, підтема або мікротема (тематичне об'єднання речень, яке виражає одну складну думку, що формулюється в першому реченні і розвивається в наступних).

Складне синтаксичне ціле може співвідноситися з текстом або існувати самостійно як невелике висловлювання і цю лінгвістичну проблему можна розглядати вже у 6 класі. Наприклад:

#### *Зима*

*Зима прийшла на білим коні й покрила поля білою наміткою. У лісах заскрипіли сосни під вагою снігу, ріки задубіли під її гострим подихом. А люди гріли своє тіло овечими, лисячими або вовчими шубами. Село виглядало, як громада круглих снігових могил. Між ними велися вузькі рівчаки — стежки, прокопані від хати до хати. Під тою важкою білою покрівлею сумирно спало село, мов під пуховою периною. Хіба сама природа, щоб не надто вже глухо дрімати, будила свою музику. Сердитий вітер свистав, вив і гудів своїми крильми. Ламав дерева в лісі і, здіймаючи безмежні снігові хмари, котив їх на села.*

*(За І. Франком)*

Наведений текст, що складається з одного абзаца, співвідноситься зі складним синтаксичним цілим. Перше речення його становить зачин. У ньому зосереджена головна думка. Друге, третє і четверте речення — це середня частина тексту, яка розгортає, конкретизує головну думку. Останні три речення — кінцівка висловлювання. Ними завершується складне синтаксичне ціле і підводиться підсумок, що впливає зі змісту середньої частини.

Навчити дітей сприймати складне синтаксичне ціле (як і абзаци) можна лише практичним шляхом — через вироблення навичок його аналізу. Тому аналіз тексту повинен зайняти провідне місце в системі вивчення всього курсу мови.

Для оволодіння зв'язним мовленням важливо вміти вдало поєднувати структурні компоненти висловлювання. Тому вчителю необхідно знати, що різні типи текстів (залежно від функціонального призначення) мають різні відношення між компонентами (часові, означальні, причинно — наслідкові) і різні способи встановлення зв'язків між частинами складного цілого, основу якого становлять специфічно об'єднані речення. У логіці таким значенням відповідають судження. Однак кількісний склад речень і суджень у тексті може бути різний, що залежить від його загальносміслового значення.

Кожне судження має суб'єкт та предикат і характеризується структурною завершеністю. При цьому суб'єкт містить у собі, як правило, відомі знання про предмет (тема), а предикат — нові (рема), сформульовані в лінгвістиці як **категорії актуального членування мовлення**, руху думки від речення до речення. Закономірно, що розвиток думки можливий лише за умов розгортання чи повтору її у наступному судженні. Внаслідок цього утворюється безперервний, поступовий чи паралельний рух думок, котрий пов'язує судження в єдине ціле.

Зв'язок між реченнями здебільшого визначається зв'язком між судженнями. Залежно від структури (текстоники) тексту виділяються **ланцюговий** (повторення частин структури, члена попереднього речення у наступному) і **паралельний** (речення не з'їплюється одне з одним, а зіставляються) зв'язки. Найбільш ефективним способом з'єднання самостійних речень і таким, що найчастіше використовується в шкільних висловлюваннях, є ланцюговий зв'язок.

Ланцюговий і (значно рідше) паралельний зв'язки в складному синтаксичному цілому здійснюється переважно за допомогою лексичних (повтор, синоніми, займенники) і граматичних (сполучники, сполучні слова, співвідношення вищо–часових форм дієслова, порядок розміщення речень та ін.) засобів. Вибір відповідного виду зв'язку в основному



обумовлюється функціональною спрямованістю висловлювання та індивідуальним стилем автора. Так, коли необхідно виділити якусь думку і відтворити окремі елементи складу попереднього речення, використовується лексичний повтор. Наведемо приклад, як можна за допомогою когнітивного прийому використовувати у 8 класі лексичний повтор на аспектному уроці при вивченні теми “Однорідні члени речення”.

*Слово вчить і кличе, коле і пестить, підносить і очищає, воно може бути ковадлом і струною, кастетом і опахалом, тавром і знаменом, аналітичною лупою і монументом. Слово — засіб порозуміння між людьми. Словом ми досягаємо світ — це інструмент пізнання, найцінніший дар природи. Слово — ген культури, душа народу, жива пам'ять про все, що при нас і до нас було. У слові ми знаходимо свій самовияв, своє особисте “Я”. Словом облаштовуємо довкілля — це робоче знаряддя і продуктивний чинник, що оцінюється в економічних вимірах, прибутками і збитками, заможністю і злиднями. Слово імпортується й іде на експорт. Слово — “ясна зброя” (М. Рильський), “зброя іскриста” (Леся Українка). Енергія атома, мирного чи злого, кориться йому, бо перед ним — слабка. Слово — це лінгвосфера Землі у локоні телерадіоєфіру. Словом ми творимо світ фантастичних образів. Слово — лихе чи привітне, криве чи ласкаве, гостре чи улесливе, чорне чи красне, чесне чи нещире — є кодексом поведінки. З одного почутого слова ми розпізнаємо, хто є хто і звідки. Слово — візитна картка віку, професії, соціального стану, країни і громадянства, рідного краю. Слово гуртує людей у народ і будує державу. Нарешті, слово охороняє культурну цілісність та інформаційний суверенітет нації від нашествия чужого слова (В. Радчук).*

Разом з тим, як найбільш проста різноманітність зв'язку речень, лексичний повтор використовується й при порівнянні понять. Наприклад:

За значенням, граматичними ознаками та способами змінювання частини мови поділяються на самостійні та службові. Службові частини мови на відміну від самостійних не називають предметів, ознак, кількості, дій, не бувають членами речення, не відповідають на питання (з підручника).

Досить поширений у текстах різних типів займенниковий ланцюговий зв'язок, який використовується для тіснішого поєднання сусідніх речень. Залежно від використаних розрядів займенників цей зв'язок набуває різного характеру. Так, з допомогою вказівного займенника це можна одержати (якщо цього вимагає контекстне оточення) більш тісний зв'язок сусідніх речень, наприклад: *Знання самі по собі ще не є моральністю. Це інструмент, що виховує моральність (В. Сухомлинський).* А із введенням особово-вказівних (анафоричних) займенників він, вона, воно, можна уникнути двозначності висловлювання. Наприклад: *Кожна мова по-своєму прекрасна. Вона, мов неповторний самоцвіт, вирає всіма барвами веселки, має своє звучання, свою ваговитість, власну наповненість і красу (І. Цюпа).*

У текстах може використовуватися і синонімічний зв'язок між реченнями (особливо в публіцистичному творі). Структурна співвіднесеність речень при цьому зв'язку здійснюється шляхом синонімічної заміни, котра має не лише синтаксичне значення, але й дозволяє встановлювати різноманітні смислові відношення між реченнями, передавати їх експресивні модальні відтінки (ставлення автора до змісту попереднього речення, оцінку, коментарі тощо). Наприклад: *Славний то жив на світі дід, неповторний дід. Трудівник, яких мало на світі, привітний, ласкавий чоловік (Ю.Збанацький).*

Крім лексичних засобів, у текстах можуть використовуватися граматичні засоби зв'язку речень. Найбільш поширені з них сурядні, підрядні причинові, часові, умовні, мети, порівняльні, допустові сполучники і сполучні слова, прийменники, порядок слів, видо-часові форми дієслів — присудків у сусідніх реченнях.

У розгорнутих текстах (що складаються з кількох складних синтаксичних цілих) використовується і складніший паралельний зв'язок речень, особливо в тих випадках, коли між компонентами висловлювання зберігаються причинно-наслідкові відношення. При цьому в тканину тексту вводяться різноманітні відношення (як і часові, означальні) можуть бути передані в тексті шляхом приєднання речень в лінійному порядку, що дає можливість відтворювати послідовність ситуації. Наприклад: *Багато років минуло з дня смерті Т.Г. Шевченка. Молодо звучить полум'яний поетичний голос Кобзаря і нині. Слово Шевченка — це вияв почуття і мрій мільйонів, їхніх дум і прагнень (З газет).*

Епізодична, випадкова робота над засобами зв'язку компонентів тексту, як показала практика роботи вчителів, малоефективна. Необхідно систематизувати удосконалювати мовлення школярів у цьому напрямі. У 5 класі учні засвоюють найпоширеніші засоби зв'язку: повтори слів, займенники, сполучники тощо. У процесі опрацювання морфології та інших розділів шкільного курсу мови ці знання повторюються, закріплюються й протягом усього періоду навчання рідної мови в школі: 1) при вивченні лексики і фразеології: лексичні повтори, слова, антоніми, діалектизми (як відповідники загальноновживаних слів), образні вирази (як еквівалент слів); 2) при вивченні будови слова і словотвору: спільнокореневі (зелений, зелень, зеленіти, зелене) та складно-скороченні (держустанова, вуз, укртелерадіо); 3) при вивченні всіх самостійних і службових частин мови: власні і загальні назви, родові і видові поняття іменників; прикметники, вжиті в значенні іменників (минуле, майбутнє, сучасне); числівники (двоє, обидва), числівникові сполучення (трое з чотирьох), займенники всіх розрядів; співвіднесеність вищо-часових форм дієслів-присудків і прислівникових сполучень, вжитих у тексті в значенні обставин та вставних слів (по-перше, врешті, тим часом); сполучники (сурядні й підрядні), прийменники (разом з іменниками), частки; 4) при вивченні синтаксису: порядок залежить від змісту попередньої частини тексту (здебільшого в кінці речення ставляться слова, які містять основну інформацію).

Розглядаючи кожен засіб зв'язку в процесі аналізу текстів, учитель повинен персонливо з'ясувати їх роль в організації тексту. Так, без повтору окремих слів не можна виділити головне в думці, забезпечити логічність і стрункність її передачі. Однак повтор (як необхідний в конкретній ситуації засіб лексико-граматичного зв'язку) не слід змішувати з недоречним повторенням слів у межах одного речення або неширокого контексту. Надзвичайно поширених учнівських помилок цього типу можна уникати, якщо шляхом зіставлення фрагментів текстів (з повтором і повторенням слів) учитель проводитиме роз'яснювальну роботу.

Організуючи роботу по усвідомленню школярами всіх засобів лексико-граматичного зв'язку компонентів тексту, важливо враховувати також і те, як вони більш природно можуть влітатися в ту чи іншу виучувану на уроці тему і, таким чином, не будуть вимагати додаткового часу для вивчення.

Смислова, логічна єдність тексту визначається і зв'язком складніших його частин — абзаців, що становлять собою групу взаємопов'язаних речень, оформлених відповідно з метою й умовами спілкування. Існують три основні причини, котрі примушують виділити окремі речення в абзаци: по-перше, новизна інформації — початок складного синтаксичного цілого; по-друге, її важливість для змісту всього тексту; по-третє, неможливість наступної передачі нових відомостей, які містяться в окремому реченні, через логічну їх несумісність з попереднім реченням.

Членування тексту на абзаци не завжди збігається з виділенням у них складних синтаксичних цілих, якщо перші їх речення — зачин — не є носіями тези висловлювання. У цих випадках в абзаци виділяються речення, що містять основну інформацію тексту.

У лінгвістиці абзац розглядається як єдність, котра складається з одного чи кількох речень різних конструкцій, об'єднаних логічними й граматичними способами зв'язку. Йому властиве використання синсемантичних (відносно несамостійних) речень, відношення між якими (як і між абзацами) схожі з відношеннями між членами і частинами простого речення, однак з тією різницею, що сполучення абзаців, засоби зв'язку між ними більш індивідуалізовані і менш граматично узагальнені, ніж об'єднання самостійних речень всередині абзаца.

Синтаксичні конструкції абзаца переважно мають однакове модальне забарвлення (тобто однакове ставлення автора до предмета мовлення). Зміни модальності відбуваються на межі абзаців за допомогою тих самих засобів. Це характерно для ланцюгового зв'язку, коли висловлювання протікає плавно. Досить відчутні вони при паралельному зв'язку. Тоді абзац становить собою відхід думки від опорного тексту.

З членуванням тексту на абзаци учні мають справу на кожному уроці: спостереження над змістом навчального матеріалу з різних предметів, аналіз змісту й структури вільних диктантів, переказів тощо. Детальніше розглянути їх особливості, а також з'ясувати лінгвістичні засоби організації зв'язного мовлення можна на спеціальному уроці в 5 класі (на тему "Поняття про текст, його частини і засоби їх зв'язку") в процесі аналізу тексту:

Український народ належить до слов'янських народів. Поряд з українцями на території країни мешкають більші чи менші за чисельністю народи: росіяни, поляки, білоруси, угорці, євреї, болгары, греки, татари, молдавани. Українців — тридцять мільйонів. Чимало українців мешкає за межами України. Після росіян та німців українці за чисельністю на третьому місці в Європі.

Наша земля щедра на таланти. В усьому світі відомі українські вчені: фізики, авіаконструктори, лікарі, історики.

Серед перших людей, які побували в космосі, був українець з Київщини Павло Попович. Багато років генеральним конструктором космічних ракет був також українець, житомирський випускник Київського політехнічного інституту Сергій Корольов.

Україна славна народними хорами, танцюристами, художниками, співаками, різьбярками, гончарями, вишивальницями тощо.

Світової слави зажили наші митці, письменники. Так, кінофільм українського кінорежисера Олександра Довженка "Земля" увійшов до десяти кращих фільмів усіх часів і народів.

(126 сл., за О. Кучеруком)

Після ознайомлення учнів зі змістом тексту доцільно запитати:

1. Хто є мешканцями України?
2. Яке місце в Європі за чисельністю займає Україна?
3. Яких українських вчених ви знаєте?
4. Хто був одним з перших українських космонавтів?
5. Якими народними промислами славиться Україна?
6. Хто з кінорежисерів увійшов до світової десятки кращих?

Тепер проводимо евристичну бесіду з учнями.

1. З скількох частин складається поданий текст? (Трьох — вступу, середньої частини, висновку). Яке їх значення у висловлюванні? (Матеріал вступної частини вводить читача в тему, в середній частині розкривається основна думка твору і в заключній робиться відповідний висновок).

2. Зі скількох абзаців складається текст і чим зумовлений такий поділ? (З п'яти абзаців. Це зумовлене змістом тексту).

3. Про що йдеться у кожному з абзаців? (Уважно прочитавши все, діти самостійно або з допомогою вчителя дійдуть висновку, що кожний абзац має свою мікротему, висвітлює одне якесь питання).

Аналізуючи кожний абзац, діти звертають увагу на кількість речень у ньому (п'ять, два, два, одне, два), на те, що між реченнями в межах абзаца є змістовий зв'язок.

За результатами аналізу формулюється висновок: цілісність тексту і зміст кожної її частини сприймаються й усвідомлюються завдяки словам, що вказують на українців як націю, народ, про яких розповідається у всіх абзацах тексту.

Далі учні спостерігають, якими мовними засобами з'єднуються речення та абзаци в тексті. Зважаючи на рівень знань п'ятикласників, для аналізу вчитель може взяти висловлювання з такими видами зв'язку:

- 1) займенник: "Наша земля щедра на таланти".
- 2) прийменник: "Серед перших людей, які побували в космосі..."
- 3) іменник: "Україна славна народними хорами..."
- 4) смислове навантаження прикметників на початку речення: "Світової слави зажили наші митці, письменники".

Після того, як діти встановлять найбільш типові засоби зв'язку речень, а потім абзаців, що допомагають сприймати висловлювання як єдине ціле, необхідно на матеріалі вправ підручника дати їм можливість переконатися в тому, що у текстах існують зв'язки не лише між суміжними реченнями чи абзацами (контактні або лінійні), а й між віддаленими (дистантні або паралельні). Засобами їх зв'язку є слова, які вказують на особу або предмет розповіді, і сполучники.

Робота над текстом безпосередньо поєднується із вправами, що сприяють організації навчальних дій у процесі аналізу або трансформації мовного матеріалу. Використовуючи

систему вправ, учитель керується тим, яку роль виконує кожна з них при сприйнятті і репродуктивному відтворенні готового матеріалу. Залежно від цього вводять в навчання вправи різного характеру: аналітичні (кваліфікаційні, що характеризують якусь частину тексту; вибіркові), аналітико–мовленнєві (пов'язані з аналізом, абстрагуванням, узагальненням, лінгвістичним експериментуванням текстового матеріалу) й аналітико–синтетичні (трансформуючі чи розширюючі необхідні елементи тексту або цілі висловлювання). Виконуються такі вправи на уроках мови при опрацюванні лінгвістичних явищ, що мають важливе текстоутворююче значення, а також на спеціальних уроках, відведених для роботи над текстом (ознайомлення з текстом і його особливостями, підготовка до самостійного komponування переказів, творів, аналіз творчих робіт тощо). Так, у 5 класі найбільш поширеними є диференційовані мовленнєво–творчі вправи із такими завданнями:

**Вправа 1.** З'ясуйте, яку з поданих груп речень можна назвати текстом і чому:

1) *Мерції кинулася Харитя до печі...Сонце бродить поміж камінням, міняючи швидко сум тіней на радість блиску* (М. Коцюбинський).

2) *Ліс ще дримає в передранішній тиші... Непорушно стоять дерева, загорненні в сутінь, рясно вкриті краплистою росю. Тихо навкруги, мертво* (М.Коцюбинський).

**Вправа 2.** Визначте основну думку поданого тексту. Назвіть речення і засоби зв'язку між ними.

*Мою подругу звати Ольга Савчук. З нею я товаришую ще з першого класу. Мені цікаво і весело з Олею. Вона завжди розуміє мене.*

**Вправа 3.** Прочитайте текст. Виявіть у ньому лексичні повтори. З'ясуйте їх значення. Необґрунтовані повтори усуньте.

*Здавна вогонь вважали другом людини. Вогонь зігріває, варить їжу, оберігає від ворогів. Вогонь плавить метал, рухає транспорт і допомагає впізнавати таємниці космосу...*

**Вправа 4.** Із пропонованих речень утворіть одне. Обґрунтуйте вживання мовних засобів зв'язку його частин. Доберіть заголовок.

*Тільки боягуз може втішатися перемогою над слабшим. По — справжньому сильна людина завжди великодушна. Вона не образить беззахисного*

**Вправа 5.** Удоскональте текст, змінивши, де треба, порядок слів у реченнях.

*Весна наступила несподівано. Зразу ж і струмочки потекли. Парувати почала земля.*

**Вправа 6.** Установіть, які речення повинні бути у вступі, головній частині висновку. Обґрунтуйте свою думку. Назвіть абзаци і сформулюйте їх мікротеми.

*Вони вводять у світ літератури та історії, географії та природознавства, хімії і фізики. Ці мудрі порадики вчать жити і працювати по-новому. Книга — джерело знань. Одні з них розповідають про далеке минуле, з інших дізнаємося про наше сьогоднішнє. Книги необхідно любити й берегти і завжди пам'ятати, що вони найкращі друзі (З часопису).*

**Вправа 7.** Доповніть текст кількома реченнями і назвіть способи їх зв'язку.

*Кожного року ми з радістю зустрічаємо приліт птахів ...*

**Вправа 8.** Розгорніть кожне речення тексту в абзац (з кількох речень). Установіть способи зв'язку всіх частин скомпонованого висловлювання.

*На величезних просторах зеленіють ліси. З давніх–давен ліс для народу — символ достатку. Кожна людина повинна охороняти його.*

Пропоновані вправи і завдання до них — це пропедевтичний етап роботи над текстом.

На спеціально відведених уроках у процесі комплексного аналізу зразкового тексту розглядаються всі його структурно–семантичні особливості і лінгвістичні засоби їх вираження. Продовжується робота над текстом на уроках підготовки до переказів і творів. При цьому увагу зосереджено на способах реалізації зв'язності і логічної завершеності великих за розміром висловлювань з урахуванням обставин мовлення.

У ході аналізу учнівських творів проводиться робота по виявленню недоліків та їх усуненню. Редагування як одна з важливих вправ критичного розгляду зв'язних висловлювань (або завершених фрагментів висловлювання) дає можливість вносити в тексти зміни з урахуванням мовних і позамовних чинників. Спираючись на знання, школярі колективно виявляють і виправляють недоречності у змісті, побудові тексту та у використанні засобів зв'язку його компонентів.

**Висновок.** Отже, процес формування мовленнєвих умінь вимагає як від учителя, так і від учнів основної школи знань лінгвістики тексту і активної апробації основних положень зазначеної проблеми при вивченні рідної мови на аспектних і спеціальних уроках. Робота над текстом, його міжфразовими зв'язками, ознайомлення з певною послідовністю речень, осмислення теми і головної думки, визначення даного і нового — це концептуальні основи розвитку зв'язного мовлення учнів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Глазова О.П. Рідна мова. 9 клас: Плани–конспекти уроків. — Х.: Веста: Видавництво “Ранок”, 2005. — С. 28–29.
2. Дідук Г.І. Емотивно–комунікативне вивчення мовних засобів на уроках розвитку зв'язного мовлення. // Українська мова і література в школі. — 2000. — № — 5. — С. 10–14.
3. Дідук Г.І. Програма опрацювання лінгвістичних елементів як емосем на уроках розвитку зв'язного мовлення. // Наука і освіта. Науково — практичний журнал Південного наукового центру АПН України. — Одеса. — вересень — жовтень. — 2000 — № —5. — С.73–76.
4. Кобцев Дмитро, Приходько Інна. Мовленнєва діяльність на уроках української мови. Дидактичні матеріали для поурочних конспектів. 5 клас. — Тернопіль: Підручники і посібники, 2005. — С. 68, 78.
5. Мельничайко В. Я. Робота над структурою тексту під час підготовки до навчального переказу // Мельничайко В. Я. Лінгвістика в шк. курсі укр. мови. — К.: Рад. школа, 1989. — 228 с.
6. Методика викладання української мови в школі. / За ред. Олійника І.С. — К.: Вища школа, 1989. — С. 56–88.
7. Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах./ За ред. Пентилюк М.І. — К.: Ленвіт, 2000. — 264 с.
8. Ромашок Євген. Робочий зошит з культури мовлення. 10 клас. Львів: Світ, 2005. С. 3.
9. Синиця І. О. Зауваження до проведення переказів // Укр. мова в школі. — 1961. — № 4. — С. 5–12.
10. Скуратівський Л.В., Шелехова Г.Т., Тихоша В.І., Корольчук А.М., Новосолова В.І., Остаф Я.І. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Рідна (українська) мова для шкіл з українською мовою навчання. 5–12 класи. — Київ, 2004. — С. 5–8.

Елеонора ПАЛИХАТА

#### УРАХУВАННЯ ПРОЦЕСУ СУДЖЕННЯ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ УСНОГО ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ

Психологія розглядає різні аспекти навчання усного діалогічного мовлення як особливого роду людської діяльності та його соціально–змістову характеристику. Не маючи можливості та й потреби висвітлити багатогранність питань, що торкаються усіх психологічних властивостей мовлення, обмежимося короткою характеристикою тієї, яка, на наш погляд, безпосередньо стосується підвищення ефективності навчання усного діалогічного мовлення. Мовлення людини є “складовою частиною її діяльності, воно дозволяє пізнавати світ і спілкуватися з людьми” [3, 13]. У процесі мовленнєвої діяльності комуніканти переслідують різну мету. Мовленнєву дію, спрямовану на досягнення конкретної мети, можна ототожнювати з висловлюванням. Суть походження мовленнєвого висловлювання полягає в переході від думки, або, інакше кажучи, від роздумування, міркування, судження, що через мову реалізується у мовленні. Психологи розглядають діалогічне мовленнєве спілкування як особливий вид мовленнєвої діяльності, який відбувається внаслідок роботи судження.

**Мета статті** полягає в демонстрації впливу функціонування судження (міркування, роздуму, думки) на формування усного діалогічного мовлення. Для досягнення поставленої мети потрібно розв'язати такі завдання: 1) подати визначення поняття “судження” і порівняти його з синонімічними поняттями “роздум”, “міркування”; 2) з'ясувати суть понять “судження” “міркування”, “роздум”, виділити їх структурні елементи, проаналізувавши кожен з них і їх вплив на удосконалення усного діалогічного мовлення; 3) схарактеризувати відношення названих понять до навчання усного діалогічного мовлення, вибравши оптимальний варіант; 4) виділити складники названих синонімічних понять і їх функціонування у процесі роботи над продукуванням діалогічних висловлювань; 5) запропонувати вправи і їх завдання, спрямовані

на застосування процесу “судження”, “міркування”, “роздуму” під час навчання усного діалогічного мовлення учнів основної школи.

Мовлення і його зв'язок із мисленням захоплювали людську думку в глибокій давнині, ще за п'ять століть до нашої ери. Сьогодні взаємовідношення мовлення й мислення цікавить фахівців у галузі лінгвістики, психології, логіки і педагогіки. Сучасна психологічна наука розглядає мовлення насамперед як засіб спілкування взагалі і діалогічного зокрема, з приводу чого й висловлюється думка, що “мовлення є засобом мислення і поведінки людини” [6, 44]. Вивчення механізмів мислення людини — одна із найважливіх теоретичних і експериментальних проблем сучасної психології та фізіології вищої нервової діяльності. Теоретичні труднощі цієї проблеми починаються уже з недостатнього психологічного визначення вихідного терміну “мислення”, який містить у собі досить різноманітні за своїм механізмом форми і процеси пізнавальної діяльності людини. Сюди відносять мислення у формі дій, мислення у формі сприймання, мислення у формі згадування і, нарешті, різні операції формальної і математичної логіки (порівняння, класифікація, абстрагування, узагальнення тощо). Враховуючи постійний взаємозв'язок і взаємодію усіх цих форм і процесів мислення та створення на цій основі досить складних абстрактно-мовленневих і наочно діючих комплексів, а також можливість їх постійного перегрупування, заміщення й редукції, “доводиться визнати колосальну складність мислительної діяльності людини і крайні труднощі дослідження її механізмів” [13, 160].

У психологічній науці склалися два основні розуміння мислення — як “утворення зв'язків і відношень” і як “розв'язання завдань”. Перше з них було найбільш послідовно розроблене в асоціативній психології, яка розглядала мислення як поступове узагальнення асоціативних зв'язків і відношень, що зароджувалося у сприйманні, відображалося в пам'яті і призводило до відокремлення ознак і створення абстрактних понять. Кожний новий крок мислення, кожний новий ступінь узагальнень і відокремлень, що йдуть із зовнішнього світу, асоціативна психологія прагнула пояснити “з минулого досвіду” суб'єкта для того, щоб показати детермінованість мислення впливати і його повну залежність від них (зв'язків). Частота повторень зовнішніх вражень є основним законом, який визначає перехід від відчуття до думки і виникнення вищих форм мислення. Друге розуміння мислення було явно подано в “тешталт психології”, де воно розглядалося як процес, спрямований на мету, що ставить перед собою суб'єкт, а “завдання” — як ситуація, за якої ця мета не може бути досягнена шляхом звертання до минулого досвіду. Із цього погляду, мислення є “приспособленням до нових умов без використання минулого досвіду, тобто шляхом винаходу нових засобів досягнення мети або знаходження нового принципу використання наявних” [7, 4].

Вивчаючи мислення, неможливо обійти мову, її роль із погляду мислення. Простежуючи функції мови, слід торкнутися питань мислення. Проблема значення мовного чинника служить тим ланцюгом, який “пов'язує мовленнєве з мислительним, вісью, один кінець якої опирається в мислення, другий — завершується мовленням” [15, 17].

Яким же чином проходить процес мислення, або, кажучи мовою кібернетики, процес перероблення інформації в людському мозку? У своєму функціонуванні (передавання повідомлення одним індивідумом і сприймання цього повідомлення іншим) мова постає перед нами у формі мовлення, у вигляді ланцюга звуків, що протікає в часі. Таким чином, процес сприймання звукового мовлення — це процес здобування інформації зі звуків мовлення. Найбільш загальну картину цього процесу дали М. Амосов [1; 2], М. Жинкін [5], Х. Джексон [4] та ін.

Діалогічне спілкування відбувається на основі тісного зв'язку мови і мислення. У наукових дослідженнях є ряд визначень судження як форми логічного мислення, які пов'язані з психологією спілкування у різних діалогічномовленневих ситуаціях.

Судження — це одна з “основних форм логічного мислення; думка, в якій стверджується або заперечується щось відносно предметів чи явищ. Судження у тлумачному словнику української мови визначається: “1. Думка про що-небудь, погляд на щось; виклад своїх думок, поглядів. 2. Думка, в якій стверджується або заперечується що-небудь відносно предметів і явищ. Судження складається з 1) суб'єкта, що є відображенням у нашій свідомості предмета, 2) предиката — того, що висловлюється про предмет і 3) зв'язки, яка встановлює певні відношення (“є”, “не є”) між суб'єктом і предикатом” [14, 411]. Судження можуть бути

істинними або хибними. Критеріями істинності судження є суспільно-історична практика. Судження є основою умовиводу.

Умовивід слід розуміти як “форму мислення, в якій з одного або декількох суджень (засновків) виводиться нове судження (висновок). За методами утворення розрізняють три основні форми умовиводів: індукція, дедукція та аналогія” [14, 593]. У процесі пізнання усі ці форми умовиводів нерозривно пов’язані”. Виділяються безпосередні умовиводи та опосередковані. Безпосередні випливають з одного судження (засновку), тоді як для опосередкованого умовиводу необхідно не менше двох суджень.

Індукція в перекладі з латинської означає наведення, спонукування. Індукцію — це форма умовиводу, у якій на підставі знання про окреме робиться висновок про загальне. Як один із методів пізнання індукція буває повною, коли висновок робиться на підставі розгляду всіх можливих випадків, про які йдеться у висновку, та неповною, коли висновки роблять про групу явищ на підставі спостереження лише їх частини. Повна індукція за наявності істинних засновків дає достовірний висновок; за умов неповної індукції у таких самих умовах висновок залишається певною мірою проблематичним. Індукція завжди виступає в єдності з дедукцією, яка також є однією з форм умовиводу — складника судження. Внаслідок дедукції, що в перекладі з латинської означає виведення, на основі одних достовірно відомих положень (висновків) відповідно до законів логіки вводиться нове істинне положення (висновок). У вужчому розумінні, дедукція тлумачиться як метод дослідження, за яким окреме пізнається на основі загального пізнання.

Аналогія як одна з форм умовиводів пояснюється як часткова схожість, деяка подібність між предметами або явищами.

Однією із суміжних дисциплін методики викладання української мови є логіка. У логіці аналогія — це умовивід, у якому від схожості предметів за одними ознаками робиться висновок про можливу схожість цих предметів за іншими ознаками. У мовознавстві — наступною суміжною дисципліною методики викладання української мови — аналогія є зближенням відмінних мовних форм на основі часткової їх подібності.

Поняття судження в теоретичній частині методики викладання української мови є одним із дійових, він часто використовується для відображення процесу навчання українського монологічного та діалогічного мовлення. Правда, працюючи з учнями, учителі часто послуговуються терміном роздум, який є в педагогічних науках синонімом до судження. Роздум має більше тлумачень, ніж судження, і визначається такими трьома дефініціями: а) думки, міркування з приводу чого-небудь; розмисел, роздума; думи; б) стан заглиблення у власні думки. В роздумі (роздумах) — в задумливому стані; задумливо; в) твір або частина твору, де автор висловлює свої думки, переживання, почуття.

Визначення судження “думка про що-небудь, погляд на щось” і роздуму “виклад своїх думок, поглядів думки, міркування з приводу чого-небудь” є синонімічними, як і самі терміни “судження” і “роздум”, але навчають будувати роздуми, використовуючи судження — основної форми логічного мислення.

Учні основної школи ознайомлюються з роздумом і його структурою на уроках рідної мови, починаючи з п’ятого класу. Матеріал поступово ускладнюється й удосконалюється протягом п’яти років навчання. Учитель спочатку подає визначення: роздум — це зв’язний текст, який характеризує логічно послідовну (як доказ чи пояснення чогось) низку думок, міркувань, висновків на певну тему. Характерною ознакою роздуму він називає перебування речень у відношеннях причин і наслідку (чи обґрунтування, пояснення думки, висловленої в іншому реченні, аргументації). Учитель вказує, що для правильної побудови роздуму пропонуються такі основні частини:

1. Теза (думка, яка доводиться).
2. Аргументи (доведення).
3. Висновок.

Аргументація є важливим чинником діалогічного і полілогічного мовлення, засобом впливу одного суб’єкта на погляди та поведінку іншого. В її основі лежить логічне обґрунтування тези шляхом доказу, переконання [9, 68].

Учитель ознайомлює учнів із критеріями, які існують для вибору аргументів. До них належать:

- 1) орієнтація на певну аудиторію;
- 2) спрямування аргументів на розкриття основної думки;
- 3) зваженість (використання позитивних та негативних аргументів);
- 4) образність, виразність, яскравість як психолого-лінгвістичні умови засвоєння матеріалу, завдяки яким співрозмовник (чи слухачі аудиторії, якщо це еристичні діалог чи полілог) без труднощів сприйме певну інформацію.

Ефективність аргументів залежить від таких умов:

- 1) компетентності аргументатора;
- 2) наявності в аргументатора філософсько-логічної бази (теоретична підготовка та вміння логічно мислити);
- 3) керування важливими емоціями та почуттями, які не повинні перекривати логічну діяльність, а використовуватися як підкріплення та посилення;
- 4) знання аргументатором здатності сприймання почутого аудиторією (нахили, потреби, інтелектуальні можливості тощо) [11, 82].

Докази бувають побудовані на:

- 1) аналізі факту чи фактів;
- 2) особистих сумнівах “третьої сторони”;
- 3) особистій впевненості того, хто переконує;
- 4) загрози аудиторії;
- 5) обіцянках аудиторії;
- 6) засудженні мовців аудиторією.

Розрізняють роздум-доведення, роздум-пояснення, роздум-ствердження, роздум-спростування тощо [13, 85].

Роздуми-доведення — це монологічні висловлювання, які мають за мету довести правдивість чи неправдивість головного ствердження (тези) тексту. Роздуми-доведення будуються за такою схемою: експозиція (підведення до питання) — питання — відповідь на питання (теза) — доведення тези (аргументи) — висновки. Для прикладу учням наводиться текст:

1) Деякі батьки вважають, що, заставляючи дітей сидіти за партами із шестирічного віку, ми відбираємо у них дитинство.

2) Чи мають вони рацію?

3) Ні, не мають, звичайно.

4) Справа в тому, що шестирічки не прощаються з дитинством, вони набувають розумне дитинство. Спостерігаючи за шестирічками, я переконався, що дитинство — це не просто віковий період, коли дитині хочеться погратися, поскакати, побігати, покататися... Шестирічну дитину вісімдесятих років уже не втішиш тільки подарунком. Навчи його читати казку, навчи пізнавати світ — він зрадіє, що доторкнувся до свого майбутнього.

5) Природа дитини не змінилася, змінилося наше життя. І дитина розвивається й удосконалюється в нових умовах сучасного життя. Одним із результатів цих змін є те, що шестирічкам захотілося вчитися читати, писати, рахувати, тобто дорослішати, засвоювати складніші форми людської діяльності і бути від цього щасливим...

6) Пророчими стали слова Н.М.Карчаулі, яка ще двадцять років тому проводила експеримент із навчанням шестирічок грамоти і початків математики в умовах дитячого садка: “Щоб шестирічки мали справжнє дитинство, їх треба вчити” (Ш. Амонашвілі).

Учитель аналізує текст роздуму, і вказує на те, що перший абзац — експозиція, другий — питання, третій — відповідь, четвертий і п'ятий — аргументація (доведення) тези, а останній абзац є висновком, який витікає з доказів.

Зміст тези в тексті зрозумілий (Ні, не мають, звичайно) і питання виникають лише у зв'язку з тим, наскільки правильне це твердження. Доведення його правдивості і є основною частиною тексту-доведення.

Після тези у тексті-доведенні завжди можна поставити питання “Чому?”.



У роздумі–поясненні немає потреби доводити правдивість чи неправдивість тези, тому що наперед відомо, що головне підтвердження тексту правдиве. Основне завдання пояснення полягає у розкритті змісту тези.

При створенні текстів–роздумів указаних видів потрібно спиратися на такі правила:

1. Доведення і пояснення будуються за однією схемою: експозиція — запитання — відповідь на запитання (теза) — доведення тези–висновку.

2. Після тези в доведенні природним є запитання “чому?”, після тези в поясненні питання “чому?” є недоречним.

3. Після тези в поясненнях використовуються переважно слова і сполучення слів типу: виявилось...; справа у тому, що...; ось, чому...; ось, наприклад...; про що свідчать такі факти, як ...?; як з'ясувалося... У тексті–доведенні такі слова і сполучення слів відразу ж після тези не вживаються.

4. Схеми роздуму–доведення і роздуму–пояснення на практиці досить часто реалізуються у скороченому вигляді: іноді опускається питання, часто відсутні висновки, нерідко відсутня експозиція. У всіх цих випадках їхній пропуск пояснюється тим, що роздум є зрозумілим і без пропущених компонентів “ідеального” роздуму, тому що всі ці пропущені компоненти легко додумуються.

Учні ознайомлюються з роздумами, пов'язаними з життєвим досвідом людини, про вчинки людей на основі особистих спостережень і вражень, на суспільно–політичну, морально–етичну й патріотичну теми тощо, у яких обов'язковим компонентом є судження.

Роздум і судження удосконалюють логічне мислення, вчать відстоювати істину, спростовувати хибні твердження, сприяє формуванню міцних переконань і активної життєвої позиції, розширює кругозір [9, 68].

За обсягом репліки поділяються на: 1) еліптичні, 2) такі, що збігаються з простим і складним реченнями) та 3) монологічні [9, 18]. Крім схарактеризованих уже еліптичних реплік, у діалогічному мовленні вживаються репліки–монологи. Вони складаються із тексту монологічного характеру — опису, розповіді чи роздуму.

Репліки–монологи є засобом підвищення динамізму усного мовлення, його ситуативного напрямку, ефективності мовленнєвого висловлювання [10, 32].

Отже, ми знаємо, що роздуми, судження використовуються учнями як під час навчання діалогічного, так і монологічного мовлення.

Для навчання монологічного мовлення можна чітко визначити систему творчих робіт, зокрема:

- 1) твори–роздуми, пов'язані з життєвим досвідом учнів;
- 2) твори–роздуми про вчинки людей на основі особистих спостережень і вражень;
- 3) твори–роздуми на суспільно–політичні теми з використанням матеріалів радіо– і телепередач, газет, журналів тощо;
- 4) твори–роздуми на морально–етичну й патріотичну теми (в публіцистичному стилі) та ін.

Для навчання діалогічного мовлення пропонуємо вправи, одним із завдань яких було використати репліки–роздуми:

1. Побудувати діалог, використовуючи репліки–роздуми, за ситуацією: *Учень неправильно робить наголоси у багатьох іменниках. Тактовно зверніть йому увагу, дайте рекомендації.*

2. Побудувати діалог, використовуючи репліки–роздуми, за моделлю: *питання — відповідь — пропозиція — згода — пропозиція — згода — прощання, вживаючи іменники з сумнівним наголосом.*

3. Побудувати діалог за початковою реплікою: *На клумбі зацвіли лише дві квітки* та опорними словами: *ложки, стежки, пісеньки, зірки* у поєднанні з числами 3, 4, використовуючи репліки–роздуми.

4. Побудувати діалог за малюнком, уживаючи іменники чоловічого та жіночого роду, які мають наголос на кінці слова або всередині, поєднуючи їх із числами 2, 3, 4 та використовуючи репліки–роздуми.

5. Побудувати діалог за змістом твору, що вивчається на уроках української літератури, використовуючи у репліках–роздумах мовний матеріал.

6. Побудувати діалог за змістом художнього тексту, що вивчається на уроках літератури, вживаючи займенники, у яких змінюється наголос, та використовуючи репліки–роздуми.

7. Побудувати діалог за ситуацією, використовуючи репліки–роздуми, вживаючи займенники, в яких змінюється наголос.

8. Побудувати діалог за ілюстрацією, де зображена певна праця людей. Використати при цьому дієслова, правильно їх наголошуючи та використовуючи репліки–роздуми.

3. Продовжити діалог за діалогічною єдністю, використовуючи репліки–роздуми:

— *Я була в музеї.*

— *Ми всі там були, але вже давно...*

— ...

4. Скласти діалог на тему “Що я найбільше люблю робити?”, використовуючи репліки–роздуми.

5. Спродукувати діалог, використовуючи репліки–роздуми, за моделлю:

*пропозиція — незгода, повторна пропозиція — згода з умовою, повідомлення — роздумування, питання — відповідь.*

6. Побудувати діалог за початковою реплікою і малюнком, використовуючи репліки–роздуми:

— *Як гарно зацвіли квіти!*

— ...

7. Побудувати діалог за ситуацією, використовуючи репліки–роздуми: а) вам потрібно купити ручку і зошит, але продавець зайнята розмовою зі своєю приятелькою; б) бібліотекар розмовляє з вами зневажливим тоном, не допомагає вибрати потрібну вам книжку. Як і про що ви з нею будете говорити і доводити про те, що бібліотекар не має рації?

8. Створити діалог, вживаючи слова і використовуючи репліки–роздуми: *саджати, саджанець, кукурудза, джміль, підживлювати.*

9. Побудувати діалог на тему: “Біля монумента слави”, використовуючи репліки–роздуми.

10. Створити і розіграти діалог за змістом уривка художнього твору, що вивчається, за проблемою, висловленою учителем, та використовуючи репліки–роздуми.

11. Побудувати замість наявного в художньому творі свій діалог, використовуючи репліки–роздуми, і розіграти його. Сказати, як можуть змінитися тоді події?

12. Створити діалог, використовуючи репліки–роздуми та вживаючи слова: *тедзь, тепард, горила, гяур.*

13. За вербально описаною ситуацією, використовуючи репліки–роздуми побудувати діалог.

14. Створити діалог про відмінника вашого класу, використовуючи багатозначні слова “золотий”, “голова” та репліки–роздуми.

У запропонованих вправах, крім закріплення мовного матеріалу, пропонується використовувати репліки–роздуми, в яких учні повинні так будувати свої судження, аргументацію, доведення, щоб переконати й досягти бажаної мети.

Потребують дослідження проблеми навчання українського усного діалогічного мовлення, пов'язані безпосередньо з аудіюванням.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Амосов Н.М. Моделирование информации и программ в сложных системах // Вопросы философии. — 1963. — №12. — С.26–34.
2. Амосов. Н.М. Моделирование мышления и психики. — К.: Наука, 1965. — 304 с.
3. Демьяненко М.Я., Лазаренко К.А., Кислая С.В. Основы общей методики обучения иностранным языкам. — К.: Вища школа, 1976. — 281 с.
4. Jackson H. Selected writings. London, 1932. — V.2.
5. Жинкин Н.И. Исследование внутренней речи по методике центральных речевых помех. — В кн.: Известия АПН РСФСР. Мышление и речь. — Вып. 113. — М.: Изд-во АПН РСФСР. — 1960. — С.141–148.

6. Заремба Г.Ф. О некоторых факторах формирования речевой деятельности. — В кн.: Вопросы психологии познавательной деятельности. Сб. научных трудов. — М.: Моск. гос. пед. ин-т им. В.И.Ленина, 1979. — С. 44–52.
7. Мышление и речь / Под. ред. Н.И. Жинкина и Ф.Н. Шемакина. — М.: Изд-во Акад. пед наук РСФСР, 1963. — 272 с.
8. Палихата Е.Я. Уроки рідної мови. Елементи практичної риторики. 10–11 класи: Книга для вчителя. — Тернопіль: Навчальна книга — Богдан. — 2002. — 88 с.
9. Палихата Е.Я. Культура діалогічного мовленнєвого спілкування. 5–9 класи: Навчальний посібник для учнів. — Тернопіль: Навчальна книга — Богдан. — 2003. — 104 с.
10. Палихата Е.Я. Культура наукового і ділового мовлення. — Тернопіль: ПМК РОМС К, 1999. — 172 с.
11. Палихата Е.Я. Лінгвістичні особливості діалогічного мовлення // Дивослово. — 1995. — №3. — С. 29–31.
12. Палихата Е.Я. Уроки рідної мови. Елементи практичної риторики. 10–11 класи: Книга для вчителя. — Тернопіль: Навчальна книга — Богдан. — 2002. — 88 с.
13. Соколов А.Н. Динамика и функции внутренней речи (скрытой артикуляции) в процессе мышления. — В кн. Известия АПН РСФСР. Мышление и речь. — Вып. 113. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. — С. 149–182.
14. Стельмахович М.Г. Система роботи з розвитку зв'язного мовлення в 4–8 класах. — К.: Радянська школа, 1976. — 189 с.
15. Український Радянський Енциклопедичний Словник. У трьох томах. — Т.3. — К.: Головна редакція Української Радянської Енциклопедії АН УРСР, 1966. — 854 с.
16. Чикобава А.С. К вопросу о взаимоотношении мышления и речи в связи с ролью коммуникативной функции. — В кн. Язык и мышление. — М.: Наука, 1967. — С. 16–30.

Марія КУЧМА

## КУЛЬТУРОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД

Проблеми стратегії, концептуальних засад та методики викладання іноземних мов завжди привертала увагу науковців. Вони особливо актуальні сьогодні, в умовах інтенсивного розвитку України як незалежної європейської держави, коли посилюються та поглиблюються наукові, економічні та культурні зв'язки. Тож виникає потреба в кращій, більш адекватній до сучасних вимог системі вивчення іноземних мов. Отже, перед сучасною методичною наукою постає питання про необхідність продуктивної оцінки та переоцінки існуючих стратегій викладання та методик організації навчального процесу.

*Мета статті* полягає в окресленні основних напрямків навчання іноземних мов, які сформувалися у Європі впродовж останніх десятиліть.

У Західній Європі сформувалося чотири основних підходи до вивчення іноземних мов:

1. The foreign-cultural approach (іншомовно-культурний підхід), який в основному, втрачає функціонування у 80-х роках ХХ ст.
2. The intercultural approach (міжкультурний підхід), який прийшов на зміну іншомовно-культурному, і є домінуючим сьогодні.
3. The multicultural approach (полікультурний підхід), який сформувався у 80-х роках ХХ ст., але не набув широкого поширення.
4. The transcultural approach (транскультурний підхід), який тільки зароджується, як результат інтеграційних процесів у Європі.

Зазначимо, що всі згадані напрямки можуть співіснувати у сучасній методиці навчання іноземних мов і, таким чином, відображати поширений нині еkleктизм в царині навчання мов.

Розглянемо та проаналізуємо основні напрямки навчання іноземних мов, що склалися у європейському освітньому просторі в кінці ХХ ст.

*The foreign-cultural approach.* Цей підхід базується на монокультурній концепції, пов'язаній з певним народом, певною мовою і, зазвичай, певною територією. Він робить акцент на культурі країни чи країн, де спілкуються цією мовою (target countries), і немає ніякого відношення до країни, де проживає учень.

Підхід характеризується глибоким зацікавленням культурою, мова якої вивчається. Навчання може бути франкофільським, англофільським, німецькофільським, що формує позитивні стереотипи [7]. К.Райзеджер називає це явище середнім етноцентризмом. При цьому підході мова, яка вивчається, є ніби рідною мовою для учня. Навчання полягає у розвитку комунікативної та культурної компетенції, без будь-якого усвідомлення труднощів цільової мови.

Підхід добре відомий, оскільки він домінував у навчанні іноземних мов у західних країнах у 80-х роках минулого століття. Сьогодні він піддається критиці, головним чином тому, що абсолютизує мову, яку вивчає учень, і не бере до уваги рідну мову того, хто навчається.

*The intercultural approach.* Міжкультурний підхід базується на концепції культури, відправною точкою якого є думка, що різні культури структурно споріднені між собою. Як і в іношомовно-культурному підході, основний акцент у міжкультурному напрямі робиться не тільки на цільовій країні, але й країні учня, включаючи спільне та відмінне.

Підхід наголошує на важливості факторів національної ідентичності. Він характеризується відношенням культурного релятивізму, тобто неетноцентричним баченням країни, мова якої вивчається та рідною мовою учня.

При цьому підході мова, яка вивчається ніби як рідна, розвиває міжкультурну та комунікативну компетенцію, що дає можливість учневі функціонувати посередником між двома культурами і використовувати мову, яку вивчає, як контактну з людьми, які користуються нею як рідною. Таке використання мови означається як асиметрично-домінантне: одна особа використовує певну мову як рідну, інші як іноземну.

У 80-х роках ХХ століття для вивчення іноземних мов широко впроваджувався міжкультурний підхід.

У руслі міжкультурного підходу вивчення іноземних мов подаємо витяги із програм різних країн про мету вивчення іноземної мови.

Національний навчальний план Англії та Уельсу:

- to offer insights into the culture and the civilisation of the countries where the language is spoken;
- to develop pupils understanding of themselves and their own culture [5].

Цілі навчання іноземної мови у Данії:

– The teaching should offer insights into the cultural and societal conditions of English — speaking /German-speaking/ French — speaking countries, thereby enhancing pupils' international understanding and understanding of their own culture [9; 15, 74, 78].

Мета навчання іноземної мови в середніх навчальних закладах України:

– домінування діяльнісно- й інтелектуально-орієнтованих завдань, які дають змогу вивчати іноземну мову як скарбницю культури та соціокультурної інформації, як основний засіб міжкультурного спілкування в процесі цього спілкування [2]. Освітня мета: порівняння явищ іноземної мови, що вивчається, з рідною, залучення до діалогу культур [1].

У цілях поданих програм перше твердження відноситься до іношомовно-культурного (фокусація на країнах, де розмовляють даною мовою), а останнє твердження відноситься до міжкультурного підходу (фокусація на власне культурі країни учня). Таким чином, цілі відображають загальну історію навчання мови.

У навчанні мови сьогодні величезний інтерес є як до культурного протистояння, так і до спільних і відмінних рис між країнами, мова яких вивчається і країною учня.

Чистий міжкультурний підхід базується на концепції культури, яка передбачає розуміння кожної з культур як однорідної єдності — хоча, можливо, географічно і соціально різноманітної взаємодіючої з іншими.

Цей підхід є неадекватним у навчанні мови, оскільки не враховує актуального багатокультурного (і багатомовного) характеру майже всіх існуючих країн.

*The multicultural approach.* Багатокультурний підхід базується на концепції культури, яка відображає той факт, що декілька культур можуть співіснувати в межах одного і того ж суспільства чи держави. Для деяких груп у суспільстві національна чи офіційна мова є їх рідною мовою, для інших — другою мовою, для третіх — іноземною мовою.

Так, багатокультурний підхід робить особливий акцент на етнічних та лінгвістичних відмінностях країни чи країн, мова яких вивчається. Він також розглядає етнічні та лінгвістичні відмінності, власне, країни учня і зв'язок між країнами, мова яких вивчається і країною учня, та іншими країнами, включаючи міграційні процеси (звідки прибули емігранти і біженці, і чому?). Навчання може фокусуватись на національних і етнічних подібностях. Воно може включати порівняння країн, мова яких вивчається і країни учня, внаслідок чого сприяє розвитку в учнів ставлення відношення до культури власної країни.

Підхід базується на мові, яка вивчається як рідна для частини населення, так і на іноземній для інших частин. Фактично навчання включає роботу з культурами, які поточно або оригінально виражаються в іншій мові, аніж в мові, яка вивчається.

Як і в міжкультурному підході, ідеальною є посередницька компетенція: міжкультурна і комунікативна компетенція, але на іншому рівні. Вона дає змогу учням використовувати мову, яка вивчається як *lingua franca*, розмовляючи з людьми, які з одного боку належать до суспільства, де мовою, яка вивчається, також розмовляють як рідною, наприклад, французькою в Канаді, російською в Україні, але, з іншого боку, належить іншій культурі.

Декілька фактів говорять на користь подальшого розвитку цього підходу.

Зростає важливість навчання населення постколоніальних країн. У цьому випадку навчання має справу з мовою, яка вивчається як друга мова (офіційна) для більшості населення, котре може бути етнічно дуже відмінним.

Зростає кількість програм і можливостей з обміну учнями та вчителями. Ці обміни створюють середовище просування усвідомлення культури етнічних меншин, адже у школі можуть навчатися діти різних категорій.

Проте концепція багатокультурності схожа на концепцію міжкультурності, оскільки вона передбачає, що культури, які існують в межах одного і того ж суспільства є однорідною єдністю. Тому багатокультурний підхід не бере до уваги інтернаціоналізацію, яка призводить до стирання як національних, так і етнічних кордонів, і веде до зростаючої культурної поліфонії на всіх рівнях.

*The transcultural approach.* Відправною точкою транскультурного підходу є переплетення культур як спільної умови для всього світу: культури проникають одна в одну у змінних комбінаціях завдяки розширенню міграції і туризму, всесвітніх інформаційних систем для масової і приватної комунікації, економічної незалежності, і глобалізації виробництва товарів [4; 6]. Широке використання багатьох мов, як *lingua francas*, тобто використання в ситуаціях, де для жодного із співрозмовників мова не виступає бар'єром у спілкуванні і є одним із виражень інтернаціоналізації світу.

Транскультурний підхід робить акцент на житті окремої людини і групи, характеризується культурною і лінгвістичною складністю: телевізійні канали, вулиця міста, багатокультурний клас, супермаркет — ситуації, де використовується цільова мова, але таким чином, що учні ознайомлюються також і з іншими мовами, які вживаються англійську в Німеччині, французьку в Британії і т.д. [8]. Навчання має справу не лише з традиційними цільовими країнами, але й з іншими країнами, територіями чи культурами, якщо це може допомогти у вивченні мови. Наприклад, спілкування англійською, німецькою, французькою з голандськими, польськими учнями, друзями по листуванні, знайомими тощо. Навчання може підкреслювати комплексні ідентичності, можливо, ідентичності третьої культури: вид комплексної ідентичності як результат довготривалого проживання в декількох країнах.

Отже, транскультурний напрямок базується на мові, яка вивчається як перша, друга чи міжнародна. Ідеальною є все ще посередницька компетенція: міжкультурна і комунікативна компетенція, але з новими завданнями: компетенція використання мови як контактної в усіх видах ситуацій, які характеризуються культурною і лінгвістичною складністю, серед інших як *lingua franca* у міжнародній і міжетнічній комунікації.

Рушійною силою цього підходу є зростаюча важливість перехресно-культурних особистісних контактів серед учнів (вчителів, сімей тощо), особливо у ситуаціях, коли мова, яка вивчається, вживається як *lingua franca*.

Більшість науковців говорять про цінність особистих контактів учнів з молодими людьми з інших країн. Немає значення чи це є спільнота, де мова вивчається як іноземна, чи це є

спільнота, мову якої вивчають. Наприклад, при поїздки в Польщу чи Угорщину, учні знайомляться з мовною спільнотою, яку вони так чи інакше не знають, з культурним середовищем, що розширює їхній мовний досвід. В таких випадках, зазвичай, використовують англійську, німецьку, французьку мову як мову комунікації. Сьогодні багато дітей контактують через листи, електронну пошту і подібні форми комунікації. Ці види спілкування можна успішно використовувати у навчальному процесі. Так, група, яка вивчає англійську мову, може підтримувати контакти з аналогічною групою будь-якої країни світу. Вони можуть просити у своїх друзів по листуванню — через дискети чи модем — інформацію, яка їм потрібна про дану країну, стиль життя людей, традиції.

Цей підхід є модерним у навчанні мови. Обміни учнями до різних Європейських країн, які не входять до цільових країн, ставлять нові вимоги до вчителів. У зв'язку з цим учителі повинні ознайомитись з культурою і цивілізацією цільових країн, так само як ознайомитися з педагогічними методами, щоб бути посередником між задіяними культурами.

Нами було проведено опитування вчителів іноземних мов та студентів філологічного факультету, яке включало питання про культурну складову навчання мови. Одним з питань було: “Як ви розумієте поняття “культура”?” В опитуванні взяло участь 350 респондентів.

Приблизно половина опитаних дало визначення культури, яке асоціюється з країною, людьми чи громадою, тобто національно орієнтоване визначення. Наприклад: “Культура — це те, що люди роблять — стиль життя людей”, або “Це стиль життя, традиції, звичаї, туристичні принади”. Дуже мало вчителів асоціюють культуру з більше, ніж однією громадою: “Все, що має відношення до життя в певній країні і її відносин з рештою країн світу”, чи “Комунікація, включаючи релігії та інші зв'язки” (50 респондентів). Ще менше вказали культурні відмінності в межах однієї країни: “Робота, мистецтво, звичаї, цінності і мова певної групи людей” (31 респондент). Приблизно 72 респонденти висловилися в більш загальний спосіб, де прямо не згадували про культурні відмінності чи складності, як наприклад: “Щоденне життя — соціальні умови — релігійні умови — свята і святкування” (15 респондентів).

Це дослідження довело, що вчителі іноземних мов давали визначення культури з позиції впливу національно-орієнтованої концепції.

Звичайно, ці визначення не дають правдивої картини культурної обізнаності вчителів. Вони висловили свої перші асоціації стосовно концепції культури.

Таким чином європейські інтеграційні процеси проявляються у збільшенні особистісних міжнародних контактів, коли мови вживаються у ситуаціях, де вони є асиметрично домінуючими, або функціонують як *lingua franca* і пов'язані з тематичним змістом, що може, в принципі, поєднати з будь-якою країною чи краєм, включаючи Україну. Значною мірою те, що обміни та інші види контактів здійснюються класами, а не індивідуально чи приватно, вони в основному стосуються європейських країн.

Розуміння вчителями культури може досліджуватися на різних рівнях. Ми торкнулися двох: як вони розуміють поняття “культура” і як вони описують свою педагогічну практику по відношенню до особистих культурних контактів. На першому рівні розуміння культури, в певному сенсі, є повернення до традиційної концепції національної (єдиної) культури; на другому рівні розуміння культури частково модернізується. В той же час національно орієнтована концепція існує у формі багатьох посилок до “інших народів”, у спробі подолання національних стереотипів.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник / Кол. авторів під керівн. С.Ю.Ніколаєвої. — К.: Ленвіт, 1999. — 320 с.
2. Пояснювальна записка. Шкільний світ. — 2001. — №29–30. — С.2–22.
3. Aarup Jensen, A., K. Jøger and A.Lorentsen (Eds.) 1995. Intercultural Competence: A New Challenge for Language Teachers and Trainers in Europe: Volume II. Aalborg University Press.
4. Barth, F. 1989. The Analysis of Culture in a Complex Society. *Ethnos*, 54: 120–42.
5. DES (Department of Education and Science, and the Welsh Office). 1990. Modern foreign languages for ages 11 to 16: proposals of the Secretary of state for Education and Science and the Secretary of State for Wales. London: HMSO.
6. Hannerz, U. 1992. Cultural Complexity. *Studies in the Social Organization of Meaning*. New York: Columbia University Press.

7. Risager, K. 1988. Fremmedsprog og nationalkultur. In Kultur og samfund I. Roskilde University: 1–17.
8. Risager, K. 1993. Buy some petit souvenir au Dänemark. Viden og bevidsthed om sprogmndet. In K. Risager et al. (Eds.) Sproglig mangfoldighed. Roskilde: ADLA, Roskilde University.
9. Undervisnings ministeriet. 1994. Formal og centrale kundskabs- og foerdighedsomrader. Folkeskolens fag. Copenhagen: Undervisnings ministeriet.

Зінаїда ПІДРУЧНА

## АУДІОВАННЯ ЯК ПРОЦЕС РОЗВИТКУ НАВИЧОК СМИСЛОВОГО СПРИЙНЯТТЯ МОВАЄННЯ

Вивчення іноземних мов є важливим засобом спілкування між народами з метою кращого ознайомлення з культурою країни, мова якої вивчається, а також сприяє зміцненню міжнародного співробітництва, що є нагальною потребою для молодшої держави України.

Проблема навчання аудіювання є частиною загальної проблеми навчання іноземної мови, тому освітні й педагогічні вимоги до навчання іноземної мови, зокрема аудіювання, зумовлюють актуальність проблеми й потребують її розв'язання на сучасному етапі. Окремі аспекти цього питання висвітлювались у працях таких науковців, як Н. Гез [1], Н. Драб [2], В. Ільїна [3], Р. Міловідова [4], Н. Склярєнко [5] та ін. Але питання навчання аудіювання як процесу розвитку навиків смислового сприйняття мовлення та визначення його ролі в навчальному процесі все ще залишаються недостатньо опрацьованими і потребують постійної уваги з боку методистів.

*Метою статті* є спроба розглянути аудіювання як процес розвитку навичок смислового сприйняття мовлення, визначити його роль в навчальному процесі та скласти короткий словник спеціальних термінів.

Розвиток навичок аудіювання фактично означає розвиток навичок смислового сприйняття мовлення. З цієї позиції виділяють два рівні смислового сприйняття: сукцесивний і симультанний. Сукцесивне сприйняття опосередковане дискурсивними мисленневими процесами, які виражаються у розгорнутому в часі при встановленні смислових зв'язків. При аудіюванні іншомовного спілкування на початковому етапі навчання осмисленню піддаються не тільки зміст тексту, але і його мовна форма. Двонаправленість мовленнево–мисленневої діяльності студентів в умовах недовготривалості і незворотності слухової рецепції, роблять неможливим ретроспективний аналіз мовленневого повідомлення і призводять до розгорнутого у часі, тобто сукцесивного характеру його осмислення.

По мірі зростання ступеня сформованості смислового сприйняття мисленнєві процеси виступають в більш згорнутій формі, починають здійснюватись на вищому рівні осмислення — симультанному. Кінцевою метою навчання аудіювання є оволодіння студентами навичками симультанного, безпосереднього сприйняття мовлення. Згорнутий характер сприйняття виникає тоді, коли свідомість зайнята лише змістовою стороною мовлення, а мовна форма сприймається інтуїтивно, тобто автоматизовано. В такому випадку осмислення практично зливається з розумінням процесу смислоутворення.

Суть осмислення полягає в тому, що слухач сегментує і реорганізовує повідомлення, виділяючи смислові одиниці, які позначаються (кодується) символами предметно–прикладного коду, що має суб'єктивний характер. Ці символи надалі запам'ятовуються і піддаються процесам укрупнення і перекодування. Завдяки функціонуванню предметно–прикладного коду, стає можливим швидка смислова обробка мовленневого повідомлення, так як внутрішні мовленнево–мисленнєві процеси, завдяки яким проходить осмислення повідомлення, протікають у 8–10 разів швидше зовнішнього мовлення. Прискорений характер смислового сприйняття мовлення виявляється можливим завдяки наявності в предметно–прикладному коді наочних компонентів, тобто уявлень. При сприйнятті тих чи інших слів у слухача нерідко виникають в свідомості чуттєво–наочні образи позначених цими словами предметів і явищ дійсності. Ці образи індивідуальні, так як в різних слухачів будуть виникати образи різних за своїми ознаками предметів і явищ. Чуттєво–наочний образ, виражаючи узагальнений зміст, разом з тим виходить за його межі, вводить специфічні відтінки, які не передаються загальною думкою. Виникаючи в слухача під впливом виразних засобів мовлення, образи дозволяють йому наочно представити

суть мовленнєвого повідомлення. Чуттєво–наочний образ має виражений синтетичний характер, так як вміщає багато ознак, які несуть на собі певні сигнальні значення. Ці ознаки належать до різних модальностей, що зумовлено асоціюванням слухових образів із зоровими та рухливими. Взаємодія слухового і зорового компонентів чуттєво–наочного образу відбувається на основі функціонування відповідних аналізаторних систем. Важливу роль при цьому виконує зорова аналізаторна система, яка бере участь в сигнальних перекодуваннях і служить внутрішнім каналом зв'язку між всіма аналізаторними системами. В цілому взаємодія чуттєво–наочних і абстрактно–вербальних компонентів мислення сприяє ефективнішому осмисленню мовленнєвого повідомлення, дозволяючи пов'язати план наочно–чуттєвого і абстрактно–логічного пізнання дійсності в єдиний процес.

Психологічними процесами, що визначають ефективність смислового сприйняття мовлення є увага, пам'ять і ймовірне прогнозування.

Наявність у слухача певного рівня уваги забезпечує необхідну направленість його мовленнєво–мисленнєвої діяльності. Поява уваги в процесі сприйняття означає, що людина не тільки чує, але чує і навіть вслуховується, аудіює; не тільки бачить, але і дивиться, розглядає. Наявність уваги означає активізацію сприйняття, перехід до цілеспрямованої діяльності, тобто, до усвідомлення. При смисловому сприйнятті мовлення основною трудностю для слухача є необхідність розподілення уваги між мовною формою та змістом повідомлення. При сприйманні мовлення рідною мовою або при доброму володінні іноземною, в слухача розподіляється увага, що зумовлено автоматичним характером усвідомлення мовної форми повідомлення. Завдяки цьому слухач одержує можливість концентрувати увагу безпосередньо на змістовій стороні повідомлення, в той же час здійснюючи підсвідомий контроль мовної форми повідомлення. При аудіюванні іноземного мовлення в умовах недостатнього володіння мовою увага слухача відволікається на усвідомлення мовної форми повідомлення, що призводить до прогалин у розумінні. Якщо ж усне мовлення сприймається разом із зоровою опорою у вигляді паралінгвістичного контексту, то характер уваги суттєво змінюється. А це особливо необхідно на початковому етапі навчання аудіювання текстів іноземної мови, коли студент змушений приділяти більше уваги усвідомленню мовної форми мовленнєвого повідомлення, ніж його змісту.

Необхідною передумовою аудіювання, як і будь–якої іншої цілеспрямованої діяльності, є пам'ять. Вона представляє собою психологічний процес, що полягає у відтворенні, закріпленні і збереженні в мозку людини її минулого досвіду. З точки зору функцій, які виконує пам'ять, в структурі психологічної діяльності виділяють три види пам'яті: безпосередню, оперативну і постійну. Вважають, що функція безпосередньої пам'яті заключається в майже фотографічному збереженні великого за об'ємом матеріалу впродовж короткого проміжку часу (менше секунди). Це утримування матеріалу незалежно від самої діяльності є необхідною передумовою для її успішного здійснення.

Значно більший інтерес для нас представляє функціонування оперативної пам'яті. Цей вид пам'яті забезпечує запам'ятовування, збереження і відтворення матеріалу, необхідного тільки для досягнення конкретної мети. Важливою характеристикою оперативної пам'яті є її швидкоплинність. Оперативне запам'ятовування — це одномоментне відтворення відрізків інформації, причому можливості такого запам'ятовування досить обмежені. Функціонування оперативної пам'яті нерозривно пов'язане з роботою постійної пам'яті. В постійній пам'яті зберігається весь мовний досвід людини, що включає певний запас слів, правила їх змін та поєднання і т.ін.. Цей матеріал знаходиться там постійно і відтворюється з необхідності.

Важливим психологічним процесом є ймовірне прогнозування (антиципація). Його значення полягає в тому, що слухач, усвідомивши початок мовленнєвого відрізка, може припустити його найімовірніше завершення. Ймовірне прогнозування у смисловому сприйнятті мовлення є формою вияву процесу випереджувального відображення дійсності. Цей психологічний процес реалізується на основі минулого досвіду індивіда. Крім того, важливе значення має ситуація, в якій відбувається акт мовленнєвої комунікації.

Всі описані вище психологічні процеси реалізуються взаємопов'язано і швидкоплинно в акті смислового сприйняття мовлення і слухачем не усвідомлюються. В сукупності вони складають психологічну основу індивідуальних психологічних характеристик слухача як передумови успішного аудіювання.



Відзначаючи важливу роль аудіювання в навчальному процесі, можна зробити висновки, що при навчанні аудіювання англійської розмовної мови виникають сприятливі умови для процесу мовленнєвого тренування, а це дозволяє зробити саме навчання керованишим, а в окремих випадках адаптивним, наблизити його до оптимальних навчальних режимів. При цьому створюються умови для інтенсифікації та індивідуалізації навчального процесу шляхом збільшення індивідуального часу говоріння кожного студента, використовуються ТЗН, що оптимізує навчальний процес, його загальну організацію, діяльність окремих навчальних груп. Вважаємо, що поданий нижче короткий словник спеціальних термінів допоможе краще зрозуміти один з найважливіших видів мовленнєвої діяльності у навчальному процесі — аудіювання як розвиток навичок смислового сприйняття мовлення.

Таблиця 1.

## Короткий словник спеціальних термінів

Аудіовізуальні матеріали	Матеріали, що включають зорові та слухові ряди.
Ймовірне прогнозування	Розумові дії при читанні або аудіюванні, які полягають у здогадуванні одиниць повідомлення, яке сприймається.
Інформативне висловлювання	Висловлювання, смисл якого визначається семантичною інформацією, що міститься в ньому.
Інформація	Повідомлення, які поступають до комуніканта і додають щось нове до вже відомого.
Квантиінформація	Певна кількість взаємопов'язаної в одне смислове ціле інформації.
Комунікант	Один з учасників комунікації.
Безпосередня чи екоічна пам'ять	Психологічний процес, який полягає в майже фотографічному збереженні великого за об'ємом матеріалу впродовж деякого періоду часу (завжди лише секунди).
Оперативна пам'ять	Пам'ять, яка забезпечує запам'ятовування, збереження і відтворення відрізків інформації, необхідної для здійснення певної даної діяльності.
Постійна чи довготривала пам'ять	Пам'ять, яка забезпечує запам'ятовування, збереження та відтворення матеріалу впродовж довготривалого відрізка часу.
Мовленнєва ситуація	Реальна дійсність, в якій здійснюється комунікація.
Мовленнєва діяльність	Система переважно мовленнєвих дій, спрямованих на досягнення якоїсь мети.
Ситуація	Сукупність компонентів реальної дійсності, які існують в час мовленнєвої дії.
Засоби масової комунікації	Технічні засоби, призначені для передачі повідомлення на відстані великій групі реципієнтів (радіо, телебачення, телефонний зв'язок).
Сукцесивне сприймання	Сприймання, опосередковане дискурсивними мисленнєвими процесами.
Симультивне сприймання	Смислове сприймання, процеси якого здійснюються в більш згорнутій формі і на вищому рівні.
Тематичне висловлювання	Висловлювання, зміст якого визначається темою (ситуацією).
Творче висловлювання	Продуктивне, оригінальне для даного часу мовлення, яке є результатом самостійної мисленнєвої діяльності індивіда, вираженням його особистісного ставлення до явищ та подій реальної дійсності.
Фонова інформація	Інформація, яка поступила від екстралінгвальних (позамовних) факторів.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Гез Н.И. О факторах, определяющих успешность аудирования иноязычной речи // Иностранные языки в школе. — 1977. — № 5. — С. 32–42.
2. Драб Н.Л. Комплекс вправ для навчання іншомовного професійно спрямованого монологічного мовлення студентів–економістів // Іноземні мови. — 2002. — № 1. — С. 22–25.

3. Ильина В.М. Психологическая характеристика аудирования на иностранном языке. — М., 1971. — С. 160–171.
4. Миловидова Р.В. Аудирование как один из видов речевой деятельности // В кн.: Вопросы методики и лингвистики. — М., 1980. — С. 69–72.
5. Скляренко Н.К. Як навчати сьогодні іноземних мов // Іноземні мови. — 1995. — № 1. — С. 5–8.

Ірина БЕЖЕНАР

## РЕАЛІЗАЦІЯ ФУНКЦІЙ КОНТРОЛЮ ПРИ ВИКОРИСТАННІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ–ФІЛОЛОГІВ НА ОСНОВІ УКЛАДАННЯ МОВНОГО ПОРТФЕЛЯ З ПИСЬМА (АНГЛІЙСЬКА МОВА, 3-Й КУРС)

У Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти іншомовне писемне мовлення (ПМ) визначається як один з основних компонентів процесу використання мови та пропонуються шість рівнів володіння ПМ [1]. Оскільки рівень володіння ПМ набуває статусу самостійного показника вихідної спеціалізації, важливість та значення ПМ у курсі навчання мови значно зростає. У зв'язку з цим виникає необхідність розвитку нових технологій, що забезпечують високу якість підготовки студентів–філологів у галузі ПМ відповідно до вимог, висунутих Європейською системою освіти.

Об'єктом навчання ПМ є вміння створення письмових текстів, оскільки, як зазначається у Загальноєвропейських Рекомендаціях, “користувач у ролі мовця або того, хто пише, продукує свій власний текст” [1, 57]. Розвиток умінь створення письмових текстів забезпечується мовним портфелем з письма, застосування якого було покладено в основу розробленої нами технології навчання ПМ.

Мовний портфель з письма (МПП) — це один із способів організації навчання ПМ, що забезпечує реалізацію специфічної системи форм контролю, яка базується на самоконтролі й самокорекції та функціонує у процесі розвитку умінь створення письмових текстів.

Основа організаційної структури застосування МПП у процесі навчання ПМ складають такі заходи: аналіз текстів–зразків; створення чернеток письмових текстів; представлення чернеток письмових текстів на розгляд інших студентів і викладача; самооцінювання і самокорегування письмових текстів на основі одержаних рекомендацій; написання листів самооцінки студентами та рубрик оцінки одногрупниками; збирання письмових текстів, супровідних робочих матеріалів, листів самооцінки і рубрик оцінки у папку робочого МПП; використання матеріалів робочого МПП у процесі навчання; формування демонстраційного МПП (впорядковані та логічно взаємопов'язані вибрані письмові тексти, есе самооцінки, зміст); презентація та публічний захист демонстраційного МПП; підсумкове оцінювання викладачем роботи студента за семестр на основі демонстраційного МПП та результатів його захисту.

**Мета статті** — визначити ступінь реалізації функцій контролю у технології навчання ПМ на основі використання МПП та виявити наявність і ступінь впливу системи контролю, що функціонує у МПП, на розвиток умінь ПМ.

З метою перевірки розробленої технології навчання ПМ було проведено експериментальне навчання у лютому–травні (VI семестр) 2004 року у двох групах III курсу англійського відділення факультету іноземних мов Чернівецького національного університету ім. Ю. Федьковича. Навчальний семестр був поділений на три цикли терміном по 5 тижнів кожний. Тижневе навантаження складало 2 аудиторні години. Навчання створення письмових текстів (ПТ) кожного жанру студентами обох експериментальних груп здійснювалось за технологією навчання ПМ із застосуванням комплексу підходів: процесуального, текстового, жанрового.

Основа розробленої технології навчання ПМ складає модель реалізації специфічної системи форм контролю, що функціонує у МПП. Основні відмінності моделей реалізації контролю у процесі навчання ПМ при застосуванні МПП та без застосування МПП представлені у табл.

Моделі реалізації контролю у експериментальних групах

Вид к-лю	Режим к-лю	Форми контролю, що функціонують	
		при застосуванні МПП	без застосування МПП
Поточний: у процесі створення письмових текстів	Самоконтроль	корегування ПТ контрольні листи самооцінки письмових текстів порівняння власних ПТ з ПТ інших, їх вторинне корегування	корегування ПТ порівняння власних ПТ з ПТ інших, їх вторинне корегування реалізація коментарів викладача у редагуванні ПТ
	Взаємоконтроль	реалізація коментарів викладача у редагуванні ПТ	взаємоперевірка ПТ
	Контроль викладача	використання робочого МПП взаємоперевірка ПТ коментарі однокласників до ПТ рубрики оцінки ПТ групові обговорення ПТ коментарі викладача до ПТ проведення групових обговорень	коментарі однокласників до ПТ групові обговорення ПТ коментарі викладача до ПТ проведення групових обговорень
Рубіжний: по закінченні створення письмових текстів	Самоконтроль	створення остаточних варіантів ПТ організація робочого матеріалу у МПП	створення остаточних варіантів ПТ
	Взаємоконтроль	контрольні листи самооцінки ПТ	
	Контроль викладача	листи самооцінки писемної діяльності рубрики оцінки ПТ груповий аналіз рубрик оцінки перевірка наявності матеріалів у робочому МПП аналіз рубрик і листів самооцінки	оцінювання остаточних варіантів ПТ
Підсумковий: у кінці семестру	Самоконтроль	аналіз робочого МПП	створення підсумкових ПТ
	Взаємоконтроль	створення демонстраційного МПП есе самооцінки для МПП презентація МПП	
	Контроль викладача	групове обговорення демонстраційних МПП оцінювання демонстраційних МПП	оцінювання підсумкових ПТ

Форми контролю, що функціонують у експериментальних групах, значно відрізняються. У обох експериментальних групах при здійсненні поточного контролю спостерігаються деякі розбіжності. Вони зумовлені написанням контрольних листів самооцінки письмових текстів, рубрик їх оцінки однокласниками та використанням у процесі навчання робочих МПП студентами експериментальної групи, навчання яких здійснюється із застосуванням МПП. Прикладом контрольного листа самооцінки письмового тексту у жанрі розповіді може бути така загальна схема:

#### Self-Evaluation Checklist

Date \_\_\_\_\_

Topic of the essay \_\_\_\_\_

This paper is submitted as    a rough draft,    a final draft,    a revision of a final draft.

1. A narrative relates a story or an incident. Does my narrative tell a story?
2. Do I establish a clear context for my narration, telling when, where and to whom the action happen?
3. Have I established my attitude about the story clearly?
4. A narrative presents a sequence of events in logical, often chronological order. Are my ideas and sentences arranged in chronological order?
5. Does my narration have a clear thesis?
6. Does it have clear, focused controlling ideas?
7. Do all of the details support the controlling idea?
8. Have I included enough detail? Are the details convincing? Specific?

9. Is my point of view appropriate and consistent?

10. Is my narrative unified?

11. Do I use a wide range of adequate vocabulary and appropriate grammar structures?

Форми контрольних листів для самооцінки письмових текстів у жанрах опису та аргументації складаються викладачем за аналогією з вищеокресленою схемою відповідно до жанрових особливостей письмових текстів, що вивчаються.

Відомо, що при здійсненні *поточного* контролю домінуючою є функція зворотного зв'язку, спрямована на студентів. Розмаїття форм поточного контролю, які функціонують у всіх режимах контролю в обох експериментальних групах, спрямоване на забезпечення високого ступеня реалізації функції зворотного зв'язку, який діє у напрямі до студентів, що, у свою чергу, обумовлює також підвищення рівня реалізації навчальної та розвивальної функцій. Втім, контрольні листи самооцінки письмового тексту, що функціонують як форма самоконтролю, передбачена технологією МПП, підвищують правильність самооцінювання, оскільки воно проводиться за чіткими дескрипторами, які визначають певні стандарти, що мають бути враховані при створенні письмових текстів. Щодо функціонування форм взаємоконтролю у експериментальній групі, що застосовує МПП, чіткі критерії оцінювання, представлені у рубриці контролю письмових текстів, підвищують ступінь об'єктивності взаємоконтролю. У експериментальній групі, навчання якої відбувається без застосування МПП, само- та взаємокорегування письмових текстів також здійснюється згідно з певними критеріями. Студенти виправляють власні тексти у ході їх перегляду та надають коментарі до текстів однокласників на полях та/або після тексту. Такий само- або взаємоконтроль не має чітко окреслених, структурованих форм, заповнення яких передбачає детальне визначення рівня відповідності письмового тексту певним стандартам, як це відбувається у експериментальній групі, що застосовує МПП. Тому само- та взаємоконтроль у експериментальній групі, навчання якої здійснюється без застосування МПП, має дещо суб'єктивний характер та забезпечує нижчий рівень реалізації функції зворотного зв'язку, ніж форми само- та взаємоконтролю, які функціонують у групі, що застосовує МПП.

Актуалізація форм *рубіжного* контролю здійснюється: 1) у експериментальній групі, навчання якої відбувається із застосуванням МПП, — у всіх режимах контролю, що забезпечує реалізацію всіх функцій контролю, серед яких домінуюча функція — оціночна — проявляється у формі самооцінки студентом власних письмових текстів; 2) у експериментальній групі, навчання якої відбувається без застосування МПП, — у режимах самоконтролю та контролю з боку викладача; основна оціночна функція проявляється у формі оцінки, винесеної викладачем за остаточний варіант письмового тексту.

Основні розбіжності між формами рубіжного контролю у режимах само- та взаємоконтролю визначаються застосуванням контрольних листів самооцінки письмових текстів, рубрик оцінки письмових текстів та листів самооцінки писемної діяльності у групі студентів, навчання яких здійснюється з використанням МПП.

Вищезазначені форми контрольних листів самооцінки письмових текстів, підготовлені викладачем із урахуванням їх жанрових особливостей, застосовуються як під час здійснення поточного, так і рубіжного контролю. Прикладом рубрики оцінки письмового тексту у жанрі розповіді, що застосовується у режимі взаємоконтролю, може бути така загальна схема:

#### Peer Review Rubric

Writer \_\_\_\_\_ Reviewer \_\_\_\_\_ Date \_\_\_\_\_

Topic of the essay \_\_\_\_\_

This paper is submitted as  a rough draft,  a final draft,  a revision of a final draft.

#### Content

- Does the writer establish a clear context for his/her narration?
- What is the thesis of the essay?
- Does it have a controlling idea? Is it clear and focused? Does it seem to be weaker than it should be?
- Do all of the details support the controlling idea?
- Are all the details relevant and convincing?
- Does the writer establish his/her attitude about the story clearly?

- Is my point of view appropriate and consistent?

**Organization**

- Does the writer tell the events in chronological order?
- If the essay is organized chronologically, does it seem to drag or ramble? Are there any slow spots?
- Does the opening fail to engage readers' attention? Suggest alternatives.
- Were there any points that you could not understand?
- Can you easily find the climax or high point of the essay? Is there a need to heighten the suspense leading up to it?
- Is the ending flat? Suggest a better way to end the essay.
- At any point of the essay, do you feel that transitions between stages in the narration are confusing or too abrupt?
- Is the narration unified?

**Word choice**

- Are the words in the essay chosen with accuracy and with attention to style?
- Is the range of vocabulary wide, adequate or limited?
- Can you trace any vague/unclear words or biased/dehumanizing word choice?

**Grammar**

- Are the sentences of the essay generally free of errors and appropriately varied?
- Can you trace any misplaced modifiers, ineffective passives, mismatched constructions, or unclear sentences?
- Are there any errors of tense, number, word order, pronouns or prepositions?

**Mechanics**

- Does the essay demonstrate a sound control of mechanics?
- Are there any errors in spelling, punctuation or capitalization?

Форми рубрик для оцінки письмових текстів у жанрах опису та аргументації складаються аналогічно вищезазначеній схемі. Перші два розділи рубрик оцінки змінюються відповідно до жанрових особливостей письмових текстів. Останні три розділи цих схем залишаються незмінними для рубрик оцінки письмових текстів будь-яких жанрів.

Прикладом форми листа самооцінки писемної діяльності студента може слугувати така загальна схема:

**Self-Evaluation Form**

- What I like about my essay is...
- What I need to improve is...
- I am getting better at...
- As I wrote this I worked hard at...
- I experienced such difficulties...
- This was hard because...
- The following ways of overcoming the difficulties were the most effective...
- This piece shows my strengths are...
- Here is how I have grown...
- On my next piece, I plan to work on...

Порівняння та аналіз зазначених моделей реалізації контролю свідчить про те, що, по-перше, відсутність режиму взаємоконтролю під час здійснення рубіжного та підсумкового контролю у експериментальній групі, навчання якої відбувається без застосування МПП, усуває можливість навчання студентів засобом набуття досвіду самооцінювання та самокорегування остаточних продуктів письма у процесі групової аналітичної діяльності, наявність якої у експериментальній групі, навчання якої відбувається із застосуванням МПП, сприяє розвитку вмінь самооцінки. По-друге, у експериментальній групі, навчання якої відбувається із застосуванням МПП, усі форми контролю спрямовані на подальший розвиток самоконтролю. Вони не передбачають одержання оцінки, що дозволяє студенту здійснювати глибшу самооцінку своєї навчальної діяльності під наглядом і керівництвом викладача. У експериментальній групі, навчання якої відбувається без застосування МПП, єдина форма

самоконтролю — створення остаточного варіанту письмового тексту, що здається на оцінювання викладачу, — діє у більшій мірі в напрямі до вчителя, і у значно меншій мірі в напрямі самооцінки власної письмової діяльності студентом.

Запропоновані форми рубіжного контролю у експериментальній групі, навчання якої відбувається без застосування МПП, забезпечують реалізацію переважно оціночної функції і, у дещо меншій мірі, навчальної та розвивальної функцій. Функція зворотного зв'язку спрямована в основному на вчителя; у напрямі до студентів вона знаходить свою реалізацію у формі оцінки. Оскільки отримана оцінка є незмінним на даному етапі показником знань і вмінь студента, вона передбачає, але, як правило, не призводить до здійснення подальшої самооцінки досягнень і недоліків студентів та не створює сприятливих передумов для розвитку вмінь самоконтролю студентів. У експериментальній групі, навчання якої відбувається із застосуванням МПП, така форма рубіжного контролю, як заповнення листів самооцінки, що передбачають аналіз досягнень і недоліків власної писемної діяльності та планування подальшого вдосконалення процесу навчання ПІМ, підвищує рівень відповідальності студента за одержані результати та сприяє подальшому розвитку вмінь самоконтролю.

Форми підсумкового контролю реалізуються: в експериментальній групі, навчання якої відбувається із застосуванням МПП, — у всіх режимах контролю; в експериментальній групі, навчання якої відбувається без застосування МПП, — у режимі самоконтролю і контролю з боку викладача. Основна функція підсумкового контролю — оціночна. Семестрова оцінка в обох експериментальних групах є показником рівня сформованості вмінь ПІМ студента. Втім, в експериментальній групі, навчання якої відбувається із застосуванням МПП, підсумкова оцінка ґрунтується, насамперед, на самооцінці студента своєї навчальної діяльності. Функціонування основної форми підсумкового контролю — демонстраційного МПП — передбачає написання студентом есе самооцінки.

Есе самооцінки є основним компонентом демонстраційного МПП. Воно пишеться студентом за усіма правилами створення письмових текстів на основі вибраних текстів та щотижневих листів самооцінки. В есе самооцінки обґрунтовується, чому саме ці письмові тексти були вибрані студентом, які досягнення вони демонструють, з якими труднощами студенти зіткнулися у процесі навчання, які шляхи їх подолання виявилися найбільш ефективними. Заклучна частина есе самооцінки передбачає визначення студентом власного рівня володіння ПІМ, якого він/вона, на їхню думку, досягли в результаті курсу навчання на основі дескрипторів шкали оцінки та самооцінки рівнів володіння ПІМ, представлених у Загальноєвропейських Рекомендаціях [1, 26–27, 61–62, 240–241].

Підставами для визначення підсумкової оцінки студента експериментальної групи, що застосовує МПП, є самооцінка писемної діяльності студента та представлені у демонстраційному МПП свідчення зробленого прогресу. Така оцінка є результатом тривалого процесу самоконтролю. А в експериментальній групі, навчання якої відбувається без застосування МПП, основою оцінки є показники окремо взятого фінального продукту писемної діяльності — підсумкового письмового тексту, створеного під час останнього заняття, що не завжди є об'єктивним показником зробленого студентом прогресу.

Наприкінці експериментального навчання було проведено підсумкове контрольне заняття: у експериментальній групі, навчання якої відбувалося із застосуванням МПП, — у формі презентації, публічного захисту та групового обговорення студентами їх демонстраційних МПП; у експериментальній групі, навчання якої відбувалося без застосування МПП, — у формі створення фінального письмового тексту у жанрі аргументація під час аудиторного заняття. Демонстраційні МПП студентів експериментальної групи, навчання якої відбувалося із застосуванням МПП, так само, як і фінальні письмові тексти студентів експериментальної групи, навчання якої відбувалося без застосування МПП, були здані на оцінювання викладачу.

Очевидно, що робота студентів експериментальної групи, навчання яких здійснювалось із використанням МПП, не підлягає традиційним методам оцінки. За своїм типом контроль, що функціонує у МПП, згідно з Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти може бути визначеним, як контроль за результатами виконаної роботи або нефіксований контроль, оскільки він передбачає контроль викладачем і студентом виконаних завдань упродовж курсу і відображає успіхи за цілий курс [1, 185]. Модель реалізації форм контролю, що функціонують у

МПП (самоконтроль і самокорекція) забезпечує нефіксований контроль, інтегрований в курс навчання ІІМ, який сприяє певним кумулятивним способом оцінюванню в кінці курсу. Нефіксований контроль МПП набуває форми листів і есе самооцінки студентів, створення збірки впорядкованих та логічно взаємопов'язаних зразків письмових текстів на різних стадіях породження та на різних стадіях курсу.

Крім того, відповідно до представлених у Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти типів контролю, контроль, що функціонує у МПП, є безперервним об'єктивним контролем на основі керованого судження, оскільки він передбачає: а) контроль у формі певної процедури; б) набір відібраних критеріїв, які дозволяють диференціювати різні бали та оцінки; в) певну форму стандартизації тренінгу (Загальноєвропейські Рекомендації 2003). Відповідно до зазначених чинників цього типу контроль, що функціонує у МПП здійснюється за: а) схемою функціонування МПП (самоконтроль і самокорекція письмових текстів); б) критеріями оцінювання письмових текстів та відповідною шкалою розподілу балів, представленими у Програмі з англійської мови для університетів [2, 236–237]; в) принципами навчання ІІМ згідно з текстовим, процесуальним та жанровим підходами.

Отже, форми нефіксованого об'єктивного контролю МПП значно відрізняються від форм фіксованого контролю, що здійснювався у експериментальній групі, навчання якої відбувалося без використання МПП та передбачало виставлення оцінок викладачем за кожний письмовий текст і підсумкової оцінки за окремо створений письмовий текст наприкінці семестру. Тому для порівняння та кореляції результатів обох експериментальних груп було проведено післяекспериментальне перевірочне заняття, що передбачало створення студентами обох експериментальних груп письмових текстів у жанрі розповіді з елементами опису, оцінювання яких здійснювалося згідно з критеріями, представленими у Програмі з англійської мови для університетів [2, 236–237].

Одержані результати показали, що модель реалізації контролю у експериментальній групі, навчання якої відбувалося із застосуванням МПП, забезпечує досягнення вищого рівня розвитку вмінь самоконтролю, самооцінки, а значить і самокорекції студентів, ніж модель реалізації контролю в експериментальній групі, навчання якої відбувалося без застосування МПП, що забезпечується функціонуванням форм контролю, передбачених МПП. Результатом розвитку вмінь самоконтролю є досягнення високого рівня розвитку вмінь створення письмових текстів, а значить і вмінь ІІМ.

Результати проведеного експерименту підтвердили високу ефективність МПП, як способу організації навчання ІІМ, який забезпечує результативне формування і розвиток вмінь створення письмових текстів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання/ За ред. С.Ю. Ніколаєва. — К.: Ленвіт, 2003. — 273 с.
2. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання): Проект / С.Ю. Ніколаєва, М.І. Соловей, Ю.В. Головач та ін.; К.: Київ. держ. лінгв. ун-т та ін., 2001. — 245 с.

Юлія БУДАС

#### ВИКОРИСТАННЯ ДІЛОВИХ ІГОР У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТАМИ–ФІЛОЛОГАМИ

Сучасне суспільство вимагає від вищої професійної освіти створити для майбутніх фахівців умови для їхнього максимального самовираження та самореалізації, підготувати до практичної професійної діяльності. «Педагогічна освіта покликана забезпечувати підготовку вчителя/викладача іноземної мови, здатного розвивати особистість дитини, зорієнтованого на особистісний та професійний саморозвиток і готового працювати творчо в середніх і вищих закладах освіти різного типу» [8, 3]. Оволодіти методикою викладання, прийняттям і реалізацією педагогічних рішень неможливо без практичного досвіду й часу. Потрібні активні методи викладання, що сприяють професійній орієнтації студентів, формують знання, вміння та навички майбутньої педагогічної діяльності.

Ідея використання ділових ігор у професійній підготовці майбутніх фахівців знайшла відображення в роботах В. Трайнева, Л. Ананьєвої, Л. Лесохіної, І. Абрамова, Л. Вишнякової, Н. Басової, М. Кларіна та інших. За Л. Лесохіною, гра має за мету “досягнення ефекту саморозкриття, самоосвіти, саморегуляції. Саме в цьому — а не лише в процесі гри — потрібно бачити безпосередній ефект запропонованого методу” [6, 6]. Методика проведення ділових ігор відноситься науковцями до одного з найдієвіших способів реалізації процесу навчання. У процесі підготовки вчителя актуалізується питання про формування творчої мотивації під час його майбутньої педагогічної діяльності. “Зміст підготовки визначається трьома характеристиками роботи вчителя: спрямованістю (мотивацією), компетентністю (професіоналізмом) та емоційною гнучкістю вчителя, що є важливою умовою його творчої активності” [9, 143–144]. За Л. Ананьєвою, “процес формування професійно — комунікативних умінь на першому та другому курсах проходить стихійно; мета і зміст навчання не аналізуються студентами; переважає репродуктивний тип засвоєння знань, де відсутні самостійність і творчість...” [1, 22].

*Мета статті* — визначити умови використання ділових ігор у вивченні іноземної мови студентами—філологами.

Протягом останніх десятиріч навчання у вищій школі стало масовим. Змінилося ставлення до знань, що стають найбільш значущим фактором у суспільстві, та до методів навчання, на які впливають зміни в соціальній і життєвій ролі знань та пізнавально—творчі можливості людини. Перехід вищих навчальних закладів на ступеневу підготовку фахівців вимагає змін у професійній підготовці майбутніх вчителів іноземних мов. За М. Кларіним, дидактичні пошуки науковців “ставлять педагога в позицію партнера з навчального дослідження, передбачають особисте залучення всіх учасників навчання... Основними варіантами цієї базової моделі є модель навчання на основі систематичного дослідження, модель навчання на основі ігрового моделювання, модель навчання на основі дискусії” [4, 10]. “Навчальна ділова гра є практичним заняттям, що моделює різні аспекти професійної діяльності тих, хто навчається, та забезпечує умови комплексного використання наявних у них знань з предмета професійної діяльності, удосконалення їхньої іноземної мови, а також повніше оволодіння іноземною мовою як засобом професійного спілкування і предметом вивчення” [7, 256].

“Сучасна психологія визначає, що гра охоплює всі періоди життя людини. Це важлива форма її життєдіяльності, а не вікова ознака. Із грою людина не розлучається все життя, змінюються лише її мотиви, форми проведення, ступінь вияву почуттів та емоцій” [10, 15]. Маючи бажання та вміння використовувати гру в навчальному процесі, педагог одержує важливого помічника, який забезпечує емоційний комфорт, сприяє розумовому розвитку. Під час гри формуються і закріплюються вміння та навички, необхідні для виконання соціальних, професійних, творчих функцій у майбутньому. За Кларіним, “гра становить складний соціокультурний феномен, якому присвячено багато філософсько—культурологічних досліджень. Серед них особливе місце приділяється питанню про використання гри з навчальною метою” [4, 90]. У той же час учений визнає, що дидактична гра — явище внутрішньо протирічне. Ігрова діяльність не має практичної спрямованості на результат (не ігровий), проте навчання за своєю суттю — “цілеспрямована діяльність, яку вчитель, зважаючи на свою професію, за родом своєї професії повинен організувати, підкоряючи її завчасно поставленій дидактичній меті, що виходить за межі ігрових задач” [4, 90]. Тут приходиться на допомогу розмежування ігрової діяльності та цілеспрямованої гри, підпорядкованої досягненню прогнозованого результату. Н.В.Басова вважає, що “педагогічна суть ділових ігор — активізувати мислення, підвищити самостійність майбутнього спеціаліста, внести дух творчості в навчання, наблизити його до профорієнтаційного, це те, що зближує ділові ігри з технологією проблемної освіти, але головне — підготувати студентів до практичної професійної освіти” [2, 92–93].

Ділова гра або імітаційне моделювання одержало розповсюдження в світовій педагогіці в 60–80 рр. “Імітація — це живе відображення головних рис реальності ... глибоке та детальне дослідження реальної чи імітованої ситуації” [4, 92]. Спочатку ця методика використовувалась у бізнес — школах, потім нею почали користуватись у системі професійної освіти.

На відміну від інших ігор, ділова гра має індивідуальні, притаманні лише їй риси, за відсутністю яких вона не може вважатись діловою. “Це моделювання в грі наближених до



реальності умов професійної діяльності та імітація самої професійної діяльності; поетапний розвиток, у результаті якого виконання задач попереднього етапу впливає на розвиток наступного; конфліктні ситуації; обов'язкові загальні зусилля учасників гри, які виконують умови гри; опис об'єкта ігрового імітаційного моделювання; контроль часу; система оцінки розвитку та результатів гри, що заздалегідь розроблена; правила, які регулюють хід гри; елемент змагання" [7, 257]. Л. Ананьева під ситуативно-педагогічною діловою грою розуміє "комплексний прийом, спрямований на формування навичок професійно — комунікативної поведінки на різних етапах співпраці вчителя з учнями та колегами в типових ситуаціях професійно — педагогічної діяльності. Поняття "професійно — комунікативна поведінка" включає ведення професійного діалогу та орієнтацію в певній ситуації з адекватним використанням кінетичних засобів" [1, 23].

Завдяки залученню студентів до змодельованої життєвої ситуації, де вони мають справу з реальними професійними фактами, проблемами та явищами, підвищується їхня зацікавленість та активність, нові ролі дозволяють осмислити, пережити та засвоїти нові функції. "Ділова гра тим і відрізняється від гри — розваги, що в неї є "наслідки" — те, що є соціально-психологічним наслідком участі в такій грі. ...Головна мета гри — це і є досягнення ефекту саморозвитку, самоосвіти, саморегуляції" [6, 36]. Студенти за допомогою гри самі усвідомлюють свої помилки, відсутність знань та навичок для них, необхідних у майбутньому, невміння використовувати на практиці теоретично засвоєні правила, власну неспроможність керувати навчальним процесом. "Ділова гра не лише обумовлює зацікавленість кожного учасника в більш глибокому знанні проблеми, що вивчається, але й дає можливість формувати та підвищувати педагогічну майстерність. У той же час ділова гра сприяє виявленню таких якостей особистості як дисциплінованість, відповідальність, почуття обов'язку, вміння взаємодіяти з колективом, забезпечує більшу емоційну залученість тих, кого навчають, у навчальний процес" [11, 7].

Моделювання умов професійної діяльності в діловій грі є обов'язковим. Послідовність розробки ділової гри на іноземній мові, за Л. Вишняковою, може включати такі моменти:

- визначення проблеми, теми, предмета, змісту та навчальної мети гри;
- виділення головних етапів ділової гри, типових проблемних ситуацій;
- визначення конкретної мети, завдань, функцій учасників, характеру їхньої взаємодії під час гри;
- підготовка гри (правила, сценарій);
- розробка системи критеріїв оцінювання результатів гри та показників для оцінювання ігрових дій;
- розподіл ролей;
- складання інструкцій для організатора гри, арбітрів, гравців, розробка загальних та індивідуальних робочих матеріалів для учасників гри [7, 258].

Головна мета ділової гри — розвинути професійну компетенцію студентів, допомогти навчальному закладу підготувати професіонала, який здатний швидко та оперативно вирішувати проблеми, що постають перед ним. "Модель спеціаліста — це певне коло вимог практики до випускника ВНЗ, які повинні знайти відображення в навчальному процесі" [11, 40]. "Підготовка майбутніх вчителів іноземної мови має базуватися на таких основних принципах:

- відповідність змісту підготовки потребам особи, суспільства і держави;
- пріоритетність загальнолюдських духовних цінностей у формуванні педагога ...;
- фундаменталізація професійної підготовки ...;
- випереджувальний характер розвитку майбутнього вчителя іноземної мови ...;
- інноваційність змісту, методів і форм навчання;
- відкритість до досягнень вітчизняної та світової науки, культури, освітньої практики" [8, 3].

Майже всі студенти відчувають страх перед майбутньою педагогічною діяльністю. Вони переживають, як діти сприйматимуть їх у ролі вчителів. У студентів є труднощі психологічного характеру. Маючи непогані мовленнєві навички та значний лексичний запас, вони "зазнають труднощів у професійно — педагогічному мовленні іноземною мовою... Таким чином, ми

робимо висновок, що однією з найбільших перешкод для успішної професійної комунікації є не мовні помилки, а вади комунікативної поведінки” [1, 22]. Ділова гра повинна відображати на практичних заняттях з англійської мови ключові моменти їхньої майбутньої професійної діяльності. Суттєвий вплив на тематику гри має навчальна програма, що визначає зміст гри та її завдання. У той самий час головні педагогічні цілі залишаються незмінними в усіх іграх. Серед них розвиток та активізація творчого мислення, подолання психологічного бар’єра, удосконалення мовленнєвих вмій та навичок, вироблення самостійності та ініціативності, підвищення рівня професійного спілкування. Якщо правильно організувати ділову гру, учасники не відчуватимуть зайвої напруги, що неодмінно з’явиться пізніше, наприклад під час педагогічної практики. Головна мета всіх ділових ігор — дати можливість студентам відчути себе безпосереднім учасником педагогічного процесу з позиції вчителя, яка до цього була йому не знайома, виробити інтерес до роботи з професійно значущим матеріалом, бажання дійсно стати вчителем та реалізувати себе як спеціаліста в обраній професії. Так само “перенесення акценту в роботі з викладання на функціональне використання мови, тобто моделювання реальних, життєвих ситуацій, перенесення уваги з мови на ситуацію, яка запропонована викладачем, зробить можливим використання мови як засобу, а не мети, що відповідає ситуації реального спілкування” [12, 15]. Використання мови як засобу для досягнення своїх майбутніх професійних амбіцій є найефективнішим методом для вивчення мови. На відміну від звичайних тем і діалогів, ділові, рольові ігри розвивають спонтанне мовлення. Таким чином, ділові ігри формують навички професійної поведінки, викликають безпосередній інтерес до педагогічної праці та є синтезом знань з педагогіки, методики та власне іноземної мови.

Ділова гра — це модель професійної діяльності. Тому головна задача в процесі її підготовки полягає “в моделюванні діяльності всіх її учасників з урахуванням мети, мотивів, умов конкретних типових ситуацій” [7, 261]. У сценарії гри необхідно подати розгорнутий виклад змісту гри, правила гри, які повинні вказати на часову регламентацію гри чи її етапів та норми поведінки гравців. Слід зауважити, що єдиною прийнятною мовою спілкування під час гри є іноземна. На думку деяких авторів, “доцільно розпочинати використання рольових ігор на педагогічно значущому матеріалі роботою в парах, де один з учасників є учителем, а інший — учнем. Такий підхід має декілька переваг у порівнянні з роботою всієї навчальної групи разом. По-перше, це сприятиме одночасній активності всіх студентів, а по-друге, відсутність необхідності перебувати в центрі уваги всіх одногрупників та викладача не створюватиме зайвої напруги та дискомфорту” [12, 25]. Л. Ананьева пропонує на початковому ступені навчання “навчальні тексти — мікрополілоги і тексти — мікродіалоги, що демонструють окремі фрагменти професійної поведінки вчителя під час проведення уроку французької мови, проведення позакласного заходу іноземною мовою та професійно — діловій бесіді з колегами. Навчальні тексти супроводжуються відповідною до даного ступеня методичною інформацією ... французькою мовою та поясненням правил використання кінетичних засобів” [1, 23]. Надалі, використовуючи ділові ігри, потрібно включати також ролі, необхідні для організації гри: ролі арбітрів, членів журі, опонентів. Розподіл ролей залежить від навичок володіння іноземною мовою, рівня знань та особистісних якостей студентів. Також доцільно іноді використовувати слабших студентів з метою підвищення їхньої впевненості у власних силах та знаннях.

За Л. Вишняковою, “сценарій ділової гри становить розгорнутий виклад змісту ділової гри та послідовність її виконання. Кожний етап (фрагмент) гри розбивається на епізоди, співвідносно визначається зміст кожного епізоду та його навчальна мета” [7, 262]. Опис ролей має форму інструкцій, робочі матеріали розробляються у вигляді документації.

Ділова гра повинна мати власну систему оцінювання. Розробка принципів контролю та оцінювання є нелегким завданням. Методичні зміни у вивченні іноземних мов суттєво вплинули на питання визначення критеріїв оцінювання знань студентів. Раніше головним методичним принципом контрастивної гіпотези було доведення заданого шаблону до автоматизму з виправленням помилок та повтором виправленого варіанта. Будь-яка помилка означала, що співвідносна з нею навичка є відсутньою. На зміну цій гіпотезі була запропонована когнітивна гіпотеза, яка стверджує, що “ефективне здійснення більш складної мовної діяльності співвідноситься виключно з індивідуальним творчим процесом, який відбувається в свідомості студента” [3, 126]. Згідно з цією гіпотезою помилки свідчать про

високий рівень творчої активності мовця. Тобто, на думку деяких науковців, потрібно оцінювати досягнення, а не помилки. Необхідно пам'ятати, що оцінка “може мати як позитивний, так і негативний виховний, стимулюючий та мотивуючий ефект і стосовно до одержувача, і до його одногрупників” [3, 129]. Виставлена оцінка може значно вплинути на ставлення студентів до предмета та до викладача, що неодмінно відіб'ється на навчанні та змінить його ефективність.

Л. Вишнякова вважає, що серед головних критеріїв оцінювання ігрових дій повинні бути:

- професійна компетентність учасників;
- ефективність сумісної діяльності та відповідного до неї іншомовного спілкування;
- сформованість виявлених у грі професійних та іншомовних мовленнєвих навичок та вмінь;
- “технологічність гри”, тобто вияв у грі міри володіння учасниками різними способами та засобами вирішення професійних та мовних задач;
- реалізація творчого підходу до розв'язання задач;
- сформованість професійного мислення і т. ін. [7, 264].

Обов'язковим для ділової гри є обговорення її розгортання та результатів.

**Висновки.** Проаналізувавши вимоги сучасного суспільства до професійної підготовки студентів-філологів, майбутніх вчителів іноземної мови та простеживши деякі умови використання ділових ігор на заняттях з іноземної мови, ми дійшли до висновку, що професійно-комунікативні навички потрібно формувати з першого року навчання, використовуючи при цьому ділові ігри, ситуації реальної професійної діяльності. До того ж, варто дуже обережно підходити до оцінювання участі студентів у ділових іграх.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьева Л.В. Моделирование змісту навчання професійно — педагогічного діалогу та його реалізація на початковому ступені навчання у мовному вузі // Іноземні мови. — 2000. — №4. — С. 22–26.
2. Басова Н.В. Деловые игры // Педагогика и практическая психология. — Ростов н/Д., 2000. — С. 92–98.
3. Готлиб Р.А. Особенности контроля обученности студентов как этапа управления учебным процессом изучения иностранного языка в вузе // Инновации в образовании. — 2004. — №2. — С. 124–135.
4. Кларин М.В. Инновация в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игр, дискуссии. Анализ зарубежного опыта. — Рига, Москва: НПЦ “Эксперимент”. — 1998. — 180 с.
5. Колесникова О.А. Ролевые игры в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. — 1989. — №4. — С.14–16.
6. Лесохина Л.Н. Абрамова И.Г. Деловые игры: помощь в работе [по активизации обучения в вечерней школе] // Веч. сред. шк. — 1987. — №5. — С. 36–37.
7. Настольная книга преподавателя иностранного языка: справочное пособие / Е.А.Маслыко, П.К.Бабинская, А.Ф.Будько и др. — Мн.: Выш.шк., 1996. — 522 с.
8. Ніколаєва С.Ю. Ступенева підготовка вчителя / викладача іноземної мови в університеті. Вихідні положення // Іноземні мови. — 1999. — №2. — С. 3–8.
9. Симановский А.Э. Структура профессионально важных качеств учителя, необходимых для организации творческого обучения // Инновации в образовании. — 2004. — №1. — С. 143–145.
10. Толчій Г. Ще раз про дидактичну гру // Початкова освіта. — 2004. — №37. — С. 14–17.
11. Трайнев В.А. Деловые игры в учебном процессе. Методология разработки и практика проведения. — М.: Издательский Дом Дашков и К°. : МАН ИПТ, 2002. — 360 с.
12. Штифурак К. Методична розробка до практичних занять з методики викладання іноземних мов для розвитку професійних умінь та навичок студентів 3–4 курсів фахового факультету (навчально-методичний посібник). — Вінниця: 2004. — 67 с.

## СПЕЦСЕМІНАР З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ФОРМА ПІДГОТОВКИ КУРСАНТІВ–ПРИКОРДОННИКІВ ДО СЛУЖБОВОГО СПІЛКУВАННЯ

Аналіз матеріалів міжвузівських конференцій свідчить про те, що у вищих військових навчальних закладах (ВВНЗ) намагаються вдосконалити рівень професійної підготовки курсантів з іноземних мов і узагальнюють досвід роботи як з читання лекційних курсів, так і з проведення практичних і семінарських занять. Приділяється увага питанням організації і проведення стажувань курсантів.

Проблема спілкування військовослужбовців ДПС України розглядалась у дослідженнях Ю. Кудінова [2], С. Капітанець [1], окремі психологічні аспекти спілкування прикордонників досліджувались у працях Д. Карпіляньського, О. Корольова, О. Матеюка. Однак у сучасних умовах майже немає наукових робіт методичного характеру, що описують досвід окремих викладачів ВВНЗ, їх розуміння тематики і побудови спецсемінарів з іноземної мови. Зокрема, відсутні роботи, в яких розглядалися б питання про доцільність конкретних спецсемінарів, пов'язаних з методикою, про методичні прийоми їх проведення, про форми оцінювання знань курсантів. Дотепер немає ніяких офіційних програм чи інструкцій, в яких приводилася б орієнтована тематика того чи іншого спецсемінару в умовах ВВНЗ.

Позааудиторне навчання з іноземної мови як і з інших навчальних дисциплін є невід'ємною частиною навчально-виховного процесу курсантів НАДПСУ. Науково-педагогічний досвід показує, що правильно організована позааудиторна робота сприяє поліпшенню знань курсантів і поглиблює їхні практичні уміння й навички. При цьому розвиваються їхня творча ініціатива й активність. Проведення різних форм позааудиторної роботи підвищує інтерес до виучуваного предмета.

*Метою статті* є обґрунтування етапів спецсемінару з англійської мови як форми підготовки курсантів–прикордонників до службового спілкування.

Службове спілкування в дослідженні розглядається як складова професійного спілкування офіцерів–прикордонників та включає в себе спілкування під час організації прикордонної служби, прикордонного контролю, спеціальних заходів та веденні бою.

Службове спілкування іноземною мовою — це процес взаємозв'язку та взаємодії осіб, в якому відбувається обмін інформацією та досвідом під час виконання службових завдань при охороні Державного кордону України.

Спецсемінар є важливою складовою частиною підготовки курсантів–прикордонників з іноземної мови і має особливе значення в процесі їх підготовки до службового спілкування при виконанні оперативно-службових завдань. Доцільність спецсемінару зумовлена тим, що офіцери–прикордонники в перший рік служби долають серйозні труднощі в службовому спілкуванні з представниками іноземних країн.

Якщо на лекційно-семінарських заняттях курсантів навчають орієнтуватися в теоретичних проблемах, на практичних заняттях формують уміння володіти іноземною мовою, то завдання спецсемінару — навчити курсантів самостійно збагачувати свої знання з визначеного розділу методики, аналізувати й узагальнювати наявний досвід, письмово й усно викладати і обґрунтовувати свої думки. На спецсемінарі курсанти вивчають нові питання, пов'язані з проведенням позааудиторної роботи, і використовують набуті знання для вдосконалення умінь майбутньої оперативно-службової діяльності. Крім того, вони вчаться складати сценарії різних заходів на практичних заняттях спецсемінару, а потім обґрунтовують план підготовки, оформлення і проведення даного позааудиторного заходу.

Основною метою спецсемінару є вдосконалення професійної підготовки майбутніх офіцерів й розвиток в них практичних умінь та навичок службового спілкування в різних формах оперативно-службової діяльності. Виступи з доповідями і повідомленнями курсантів спрямовані на розвиток ініціативи, надання почуття впевненості, спонукання до самоосвіти. Робота курсантів на спецсемінарі спрямована на теоретичне осмислення методичних питань, оволодіння методикою застосування активних прийомів, методів і форм навчання.

На кожному спецсемінарі розглядаються такі ключові питання, як:

– зміст професійного становлення;

– форми і методи організації методичної підготовки, які застосовуються в ході професійного становлення;

– методика організації і здійснення професійного самовдосконалення.

Спецсеминар з позааудиторної роботи проводиться з курсантами третього та четвертого курсів. Починається він з читання вступних лекцій про соціокультурні особливості представників країни, мова яких вивчається. Результати експериментальної роботи в НАДПСУ дали можливість автору виділити чотири етапи роботи такого семінару:

*Короткий лекційний курс (8 годин)* є першим етапом у роботі спецсеминару. Цей невеликий курс вступних лекцій країнознавчого напрямку будується на матеріалах про Великобританію та Америку. Майбутній офіцер–прикордонник повинен більше знати про країну, мову якої вивчає.

На цьому етапі необхідно викликати інтерес курсантів до проблем вузівської дидактики і дати їм можливість переконатися в реальності оволодіння прогресивними методами навчання, поглибити психолого–педагогічні знання. Рекомендуються повідомлення про нові форми і методи навчання за кордоном, проблемні методи навчання, групові форми роботи з курсантами. На даному етапі повинна знайти відображення ідея переосмислення обговорюваних положень з урахуванням специфіки майбутньої професійної діяльності.

*Другий етап (6 годин)* — визначення кола питань для дослідницької роботи, ознайомлення з новою методичною літературою, складання бібліографії і плану доповіді.

На цьому етапі курсантам пропонується підготувати доповіді з таких тем, як “Форми масової позааудиторної роботи”, “Організація і методика проведення засідання гуртка військово–наукового товариства курсантів”, “Конкурси з англійської мови”, “Три і їх роль у підвищенні інтересу до службового спілкування”, “Роль технічних засобів комунікативних технологій навчання при вивченні іноземної мови в позааудиторний час” та інші. Кожна доповідь обговорюється на черговому засіданні — занятті спецсеминару. Теоретичні положення обов’язково ілюструються прикладами оперативної–службової діяльності прикордонників. Тематики для доповідей змінюються в залежності від появи нової методичної літератури і важливості її в період проведення семінару.

З обраної тематики курсант насамперед складає бібліографію. Керівник спецсеминару перевіряє її і дає свої рекомендації, додаткову літературу чи рекомендує взяти її в бібліотеці. Потім курсант пише доповідь. Призначаються співдоповідачі, що доповнюють положення основного доповідача. У заключному слові керівник спецсеминару відзначає позитивні і негативні сторони доповіді і співдоповідей, потім підбиває підсумок здійсненої роботи.

Особливо ретельно доводиться працювати курсантам над матеріалами з країнознавства, тому що цього матеріалу англійською мовою недостатньо. На засіданні спецсеминару матеріал обговорюється, відбирається у потрібному дозуванні. Окремі курсанти на практичних заняттях розробляють програмне забезпечення і показують, яким чином можуть використовуватись ТЗКТН при формуванні вмінь службового спілкування.

Таким чином, на другому етапі курсанти працюють з літературою, узагальнюють набутий досвід, складають свої розробки і доповідають про здійснену роботу.

*На практичних заняттях — третій етап (8 годин)*. На цьому етапі робота полягає в перенесенні теоретичних положень на практику. В діяльності семінару визначаються нові напрямки: розробка й обговорення науково–методичних розробок і проведення занять із запропонованих тем. Керівною ідеєю цих напрямків є обґрунтування дій майбутнього офіцера при організації охорони Державного кордону України, тобто здійснення трансформації теоретичних знань у практичну діяльність. Науково–методична розробка припускає повернення до обговорюваних на першому етапі теоретичних питань, але вже зі знанням і застосуванням теорії з конкретного питання. Такі семінари пацілюють курсантів на необхідність обґрунтування своїх методичних ідей колегам.

Курсанти займаються складанням сценарію окремих позакласних заходів: а) тематичних вечорів (наприклад “Роль службового спілкування в оперативної–службовій діяльності офіцера–прикордонника”); б) країнознавчих вечорів (наприклад “Заочна подорож кордонами Америки”, “Заочна подорож кордонами Великобританії”); в) літературних вечорів “Сучасні англійські та

американські прикордонники?»; окремі заняття присвячуються проведенню вікторин, тижнів англійської мови й інших заходів.

Заочні подорожі можна розглядати як одну з ігрових форм третього етапу спецсемінару. Приймаючи участь у заочних подорожах, курсанти набувають нових знань, умінь, прийомів службової діяльності. Під час заочних подорожей формуються і розвиваються творчі здібності курсантів, їх мислення, кмітливість, емоції, фантазія, уява. Усе це свідчить про розвивальну функцію гри–подорожі.

Заочна подорож — це творча гра, комплекс взаємопов'язаних ігор–подорожей, залежних від однієї теми. Поєднання малих ігор у межах спільної гри, тобто кількох коротеньких заочних екскурсій, подорожей чи відвідувань окремих об'єктів у межах заочної подорожі не є випадковим. Заочна подорож дає можливість задовольнити потреби курсантів розкрити самих себе у колективному спілкуванні. Таким чином, заочні подорожі — це галузь виховання й самовиховання.

Тривала заочна подорож може передувати постановці самодіяльної вистави на сцені, проведенню літературного або історичного вечора, на якому кожний курсант покаже свого героя. Для цього впродовж кількох місяців кожний з учасників вивчає історичну епоху, в якій жив його герой, життя, побут, діяльність, творчість, коло друзів тощо. Ідею заочної подорожі, її головну думку, мету необхідно провести через розум і серце виконавця, щоб зацікавити, здивувати, порадувати інших.

Отже, для складання сценарію курсанти знайомляться з літературою із запропонованих тем і відбирають матеріал. На практичних заняттях матеріал обговорюється і скорочується. Роль керівника зводиться до того, що він регламентує всі заходи і допомагає скласти сценарій: визначається мета заходу, відбивається хід підготовки й оформлення залу, пишеться виступ, готуються ігри, вікторини, заочні подорожі.

*Четвертий етап спецсемінару (6 годин)* — залікові заходи, проведені під час педагогічної практики чи безпосередньо під час стажування. У зв'язку з тим, що учасників спецсемінару багато, на цьому етапі практикуються наступні види підведення підсумків роботи курсантів у спецсемінарі:

– по–перше, до виходу на педагогічну практику група курсантів за розробленим сценарієм готує позааудиторний захід серед першокурсників академії. Потім він детально аналізується за участю керівника спецсемінару. На основі отриманих результатів проводиться залік;

– по–друге, окремі курсанти представляють заходи в писемній формі і захищають його перед учасниками семінару;

– по–третє, окремій групі курсантів, учасникам спецсемінару дозволяється провести заліковий захід під час педагогічної практики чи стажування. При цьому детально обговорюється план підготовки, оформлення і проведення заходу, підбирається необхідна література для виступів. Курсанти контролюють усю роботу, складають сценарій, проводять репетиції, безпосередньо беруть участь у проведенні самого заходу. Особливе значення варто приділяти аналізу проведеного заходу з запрошенням і участю у ньому викладача англійської мови, начальника навчальної групи курсантів. Керівник спецсемінару також бере участь у аналізі заходу і оцінює курсантів. Найбільше вдало проведені з них узагальнюються у якості передового досвіду.

При проведенні експериментального навчання була використана авторська робоча програма спецсемінару “Позааудиторна робота з підготовки курсантів–прикордонників до службового спілкування англійською мовою”.

*1 етап — лекції (8 годин):*

- Історичні місця Великобританії — 2 г.
- Система військової освіти в США — 2 г.
- Свята, традиції і звичаї англійців — 2 г.
- Історія служби імміграції та натуралізації США — 2 г.

*2 етап — обговорення доповідей (6 годин):*

1. Організація і методика проведення занять краєзнавчого гуртка військово–наукового товариства курсантів кафедри англійської мови та перекладу.

2. Ігри та їх роль у формуванні вмінь службового спілкування у курсантів–прикордонників.

3. Досвід роботи гуртка військово–наукового товариства курсантів кафедри англійської мови.

4. Використання ТЗКТН у процесі підготовки курсантів–прикордонників до службового спілкування англійською мовою.

5. Конкурси зі службового спілкування.

*3 етап — практичні заняття із складання сценарію (8 годин).*

1. Роль службового спілкування в оперативно–службовій діяльності офіцера–прикордонника — 2 г.

2. Заочна подорож кордонами Великобританії — 2 г.

3. Заочна подорож кордонами Америки — 2 г.

4. Сучасні англійські та американські прикордонники — 2 г.

*4 етап — проведення заходів з першокурсниками академії. Захист перед курсантами (6 годин).*

1. Виступ учасниками семінару.

2. Позааудиторний захід серед першокурсників.

3. Заліковий захід під час педагогічної практики, стажування.

Отже, до етапів спецсемінару з англійської мови як форми підготовки курсантів–прикордонників до службового спілкування відносимо читання вступних лекцій; визначення кола питань для дослідницької роботи; ознайомлення з новою методичною літературою, складання бібліографії і плану доповіді; організацію обговорення доповідей, аналізу підготовлених позааудиторних заходів; прийняття заліку, що підводить підсумок усієї роботи спецсемінару.

Таким чином, спецсемінар з позааудиторної роботи значно розширює знання курсантів про країну, мову якої вивчають, розвиває в них навички самостійної роботи з методичною літературою, навчає пошуку в підготовці конкретних позааудиторних заходів. На ньому курсанти набувають практичних навичок проведення різних видів позааудиторної роботи, умінь знаходити контакт з іноземцями і вирішувати службові завдання. Досвід проведення такого спецсемінару протягом експериментального навчання показав, що курсанти — випускники НАДПСУ досить впевнено й успішно набувають уміння службового спілкування іноземною мовою як під час стажування, так і в подальшій роботі.

Продовжити дослідження доцільно за напрямком удосконалення навчальних планів та програм кафедр іноземних мов НАДПСУ.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Капітанець С.В. Педагогічні умови формування професійного спілкування у майбутніх офіцерів–прикордонників: Дис... канд. пед. наук: 20.02.02. — Хмельницький, 2001. — 224 с.
2. Кудінов Ю.В. Формування культури педагогічного спілкування у курсантів–прикордонників в процесі військово–професійної підготовки: Автореф. дис... канд. пед. наук: 20.02.02. / Академія прикордонних військ України ім. Богдана Хмельницького. — Хмельницький, 1998. — 18 с.

## ЗА РУБЕЖЕМ

Адам МУШИНСЬКІ

### НЕДЕРЖАВНІ ОСЕРЕДКИ НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ У ПОЛЬЩІ

Найважливіше завдання системи освіти — це пристосування системи навчання до потреб ринку праці, підвищення якості навчання й розповсюдження не тільки серед молоді, але й в середовищі дорослих, освіти на середньому та вищому рівні. З огляду на вищевказане важливим стає систематичне збільшення доступу до навчання й підтримка популяції, зацікавленої отриманням знань.

Реалізація проектів, що мають на меті підвищення якості навчання й якості освітніх послуг, що надаються в осередках безперервного навчання дорослих, а також створення умов, які полегшують дорослим здобування знань і вмінь шляхом надання їм привабливих і різноманітних освітніх пропозицій може спричинити зростання мотивації дорослих до самоосвіти й збільшення їх частки в різного виду навчальних формах, які служать підвищенню кваліфікації й одночасно сприяють розвиткові суспільства знань.

Напрямки змін в системі освіти й заплановані представлені в документі “Стратегія для Польщі”. Приоритетно трактуються в ньому інвестиції в освіту, наукові дослідження, необхідність модернізації навчання дорослих і професійної освіти. В реформі системи освіти враховано також навчання дорослих, оскільки безперервне навчання є інтегральною частиною цілої системи освіти в Польщі.

Продовження реформи системи освіти й розвиток безперервного навчання також були записані до списку пріоритетів і цілей політики держави, визначених у Загальній оцінці припущень польської політики працевлаштування. Запровадження принципів акредитації освітніх установ, що проводять навчання в позашкільних формах, також було записано до Національної стратегії зростання працевлаштування і розвитку людських ресурсів у 2000–2006 рр.

Ця стратегія передбачає, що в названий період відсоток осіб із середньою освітою повинен досягнути рівня 65–70%, а показник здобуття вищої освіти для людей віком понад 29 років повинен формуватися на рівні 18–23%.

У світлі вищевказаних припущень принципом сучасної освіти стає безперервна освіта, яка полягає на неперинному вдосконаленні існуючої загальної й професійної кваліфікації. Це пов’язується з процесами економічної трансформації й реструктуризації, які пришвидшуючи темп перемін спричиняють дезактуалізацію отриманої освіти.

Багаторівнева система безперервного навчання спричиняється до суспільно-економічного розвитку країни. Однак у Польщі відсоток дорослих осіб, які навчаються, підвищують свої кваліфікації й вміння є відносно низьким. Подібно як і в інших країнах спостерігається суттєва диспропорція поміж рівнем освіти людей старших і молодших. Однозначно можна ствердити, що молоді люди отримують значно вищий рівень освіти, ніж багато працюючих дорослих. З огляду на вищевказане необхідно розпочати дії, що мали б на меті не тільки покращення системи освіти молоді, але й підвищення загального рівня навчання і вміння дорослих.

Недержавні осередки, створюючи новаторські програми навчання пристосовані до освітніх потреб працевлаштувачів, працівників і враховуючи індивідуальні потреби клієнтів у визначеному виді теоретичних і практичних знань, мають шанси стати важливими партнерами в реалізації реформи освіти, тим більше, що недержавні вищі навчальні заклади вже зайняли в цій галузі незаперечно високу позицію. Їх існуванню ніщо не загрожує. Кількість студентів успішно зростає. Освітня пропозиція є привабливою і пристосованою до потреб ринкової



економіки, що швидко розвивається. Наукові кадри знаходять добрі умови для власного розвитку. Дидактична база осучаснюється й модернізується.

На нашу думку, великим викликом для недержавних осередків, налаштованих на позашкільні форми навчання дорослих, є підготована на 2004–2006 рр. Секторна операційна програма — Розвиток людських ресурсів (фінансована вітчизняними засобами й Європейським суспільним фондом), яка закладає починання, що мають на меті значне підвищення рівня знань і професійних кваліфікацій громадян, збільшення їх професійної й просторової мобільності, а також підготовку до повної участі в інформаційному суспільстві.

Ця програма адресована багатьом суспільним групам: працедавцям, безробітним особам або тим, кому загрожує безробіття, випускникам навчальних закладів, тим, хто розпочинає підприємницьку діяльність, бажаючим підвищити свою кваліфікацію, жінкам, особам із суспільною ізоляцією (неповносправним, молоді, що походять з патологічних сімей, великим шкільним відставанням, особам із залежністю, бездомним, колишнім в'язням, молоді, що залишає опікунсько-виховні, виправні заклади, біженцям).

Усі названі групи є потенційними адресатами освітніх послуг — навчання, курсів — пов'язаних із привчанням до професії, перекваліфікацією, здобуттям нових умінь, доповненням освіти і т.п.

У недержавних осередках можна також успішно реалізувати найважливіші функції безперервного навчання, а саме:

- адаптаційну функцію (вирішення нових завдань на робочому місці);
- функцію вирівнювання (доповнення знань і вмінь в зв'язку з появою нових умов у професійній діяльності);
- реноваційну функцію (актуалізація знань і вмінь після перерви у працевлаштуванні).

Активна участь в ринку навчання дорослих вимагає наступні починання:

- підготовка програм навчання для дорослих, зокрема модульних програм; вдосконалення методів дидактично-виховної роботи в галузі навчання дорослих;
- підготовка вчителів безперервної освіти, озброєння їх сучасними дидактичними й предметними засобами;
- осучаснення й систематичний розвиток бази навчання для дорослих (напр. кабінет практичного навчання професії, майстерня), мережі Інтернет, розвиток форм нестационарного навчання (дистанційне навчання).

Ринковий механізм повинен бути стимулятором якості послуг і проектування напрямків навчання з врахуванням потреб ринку праці. Оцінюється, що кількість установ, які проводять навчання у формі курсів, становить на даний момент близько 12 тисяч. У цьому числі 5 тисяч це школи, понад 2 тисячі — недержавні осередки, що проводять освітню діяльність у позашкільній формі. Кількість дорослих осіб, що навчається у позашкільній системі, систематично зростає. Із досліджень І. Бялецького [1] видно, що навчаються передусім особи з вищою освітою, працюючі, проживаючі в містах, частіше чоловіки ніж жінки. Найчастіше обираються такі напрямки навчання: іноземні мови, комп'ютерні курси, навчання в галузі управління, бухгалтерського обліку. Серед осіб із вищою освітою доучуються 36,3%, з базовою освітою — тільки 2,5%. Частіше навчаються молоді особи, що мають принаймні середню освіту, працюючі. Працедавці приватного сектора як правило користуються послугами приватних установ. Вибір освітньої фірми у великій мірі залежить від величини підприємства — чим більше підприємство, тим воно частіше користується послугами державних освітніх установ.

Дослідження показують, що індивідуальні особи найчастіше навчаються у шкільній системі (емпіричні дослідження проведені в ІВЕ), а також на курсах:

- іноземних мов;
- підготовки до роботи з комп'ютером;
- підготовки до екзамену на кваліфікаційне звання;
- підготовки до отримання професійних прав;
- підготовки до екзаменів екстерном до державних базових і середніх шкіл;
- підготовки до вступних екзаменів у середні й вищі навчальні заклади.

Створення недержавними осередками привабливих освітніх пропозицій вимагає багатобічної діяльності.

Стосується вона зокрема:

- визначення напрямку, пов'язаного із діагнозом потреб ринку праці;
- співпраці з установами, що займаються політикою працевлаштування;
- систематичного розпізнавання освітніх потреб фірм, установ та окремих людей;
- турботи про якість і високу ефективність навчання, доучування і вдосконалення — відповідна дидактична база, підбір педагогічних кадрів, готових до реалізації завдань, пов'язаних із запровадженням нових форм і методів, а також сучасних технік і технологій;
- опрацювання, запровадження й розповсюдження новаторських програмово-методичних та організаційних рішень, що впливають на якість веденої діяльності;
- опрацювання і видання методично-дидактичних матеріалів для викладачів і слухачів;
- реклами осередку.

Крім того, на думку експертів, що досліджують безперервне навчання, необхідними є:

- диференціація форм навчання для дорослих і пристосування їх до вимог і потреб слухачів;
- зв'язок освітніх установ з ринком праці;
- внесення змін у зміст і методи навчання дорослих;
- звертання уваги на інтерналізацію в освітньому процесі таких норм, як: відповідальність, креативність, прагнення до досягнень;
- використання новаторських методів організації та управління [4].

За Й. Пултужицьким [5] в освіті дорослих необхідним є:

- створення автономних осередків і широкої їх мережі з метою розповсюдження освітньої діяльності серед дорослих;
- диференціація програм навчання, розвиток мотиваційних дій;
- звертання особливої уваги на підбір і навчання вчителів освіти дорослих та пропагандистів культурно-освітньої діяльності серед дорослих;
- розвиток професійних консультацій для дорослих.

Підвищення якості безперервного навчання й краща підготовка дорослих осіб до функціонування в межах вільно ринкової економіки вимагає забезпечення стандартів якості цього навчання шляхом запровадження системи акредитації.

Акредитація як формальне підтвердження якості пропонованих осередком освітніх послуг чи то у формі навчання, доучування чи вдосконалення, є однією із найважливіших передумов реформи професійного навчання. Отримання акредитації повинно забезпечувати гарантію досягнення й утримання високої якості представлених послуг осередку, що проводить безперервне навчання у позашкільних формах.

Вільний ринок освітніх послуг, систематичне зростання пропонованих недержавними осередками пропозицій навчання, підвищене зацікавлення дорослих навчанням у позашкільних формах викликають необхідність переоцінки своєї діяльності.

Дотримання програмних стандартів, відповідне обладнання осередку і кваліфікація педагогічних кадрів повинні складати основу акредитації осередків позашкільної освіти.

Вільний доступ дорослих до освітніх послуг зумовлений багатьма чинниками. Велике значення має політика держави, економічна ситуація в країні, переважні моделі управління людськими ресурсами і мотивації працівників до доповнення, зміни або підвищення професійної кваліфікації.

Проведений аналіз, дослідження показують, що обмеження в розвитку освіти дорослих у великій мірі виникають через такі чинники:

- чинне законодавство, у тому числі закони про систему освіти, класифікацію професій та спеціальностей професійного шкільництва, закони про підприємницьку діяльність, Кодекс праці, закони про державне замовлення;
- диференційований і змінний ринок недержавних осередків позашкільної освіти;

- відсутність зв'язку між обширом умінь отриманих в школі й обширом умінь, що вимагаються в професії;
- недостатня заангажованість суспільних партнерів у проблематику навчання;
- недостатня турбота про розвиток людських ресурсів на підприємствах;
- труднощі в місцевому діагностуванні потреб у навчанні;
- пасивна позиція дорослих;
- вибірковий характер безперервного навчання (одні групи частіше ніж інші беруть участь у безперервному навчанні);
- відсутність системи навчання, переучування й вдосконалення дорослих осіб;
- необхідність затрати часто дуже великих фінансових коштів особами, що беруть участь в процесі професійного навчання, переучування й вдосконалення.

**Висновки.** Швидкий економічний розвиток країни, необхідність пристосування працедавців і працівників до нового ринку праці, вимог закордонних партнерів, стандартів Євросоюзу сприяє розвиткові недержавних осередків.

Це є безсумнівна нагода для систематичного розширення освітньої пропозиції і починання дій, що мають на меті забезпечення стандартів якості навчання. Привабливість і конкуренція пропозицій освіти для дорослих, їх доступність як для групових, так і для індивідуальних слухачів, а також рекламування, це, на нашу думку, шанс для розвитку й оптимізації функціонування недержавних осередків у суспільно-економічній дійсності, що змінюється.

Вступ Польщі до Європейського Союзу дає також певну можливість недержавним осередкам застосувати фінансові інструменти, які можуть бути призначені на реалізацію програм, пов'язаних з освітою дорослих.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Białecki I. Kształcenie dorosłych w Polsce // Nowe konteksty strategii edukacyjnej. Red. E. Drogosz Zabłocka. — Warszawa: Instytut Spraw Publicznych, 1996.
2. Krakowscy pracodawcy. Raport z badań /Pod red. J. Jerschiny. — Kraków: Wojewódzki Urząd Pracy, 1996.
3. Muszyński A. Funkcjonowanie niepublicznych placówek kształcenia ustawicznego, Ośrodki Kształcenia Kursowego MADA, 2003.
4. Piwowarski R. Oświata dorosłych. Fakty // Oświata dorosłych. Nowe uwarunkowania i wyzwania. — Warszawa: IBE, 1998.
5. Połturzycki J. Edukacja dorosłych — wyzwania dla teorii i praktyki // Oświata dorosłych. Nowe uwarunkowania i wyzwania. — Warszawa: IBE, 1998.
6. Raport o szkoleniach. Praca — Specjalności — Zarządzanie, 11 marca 1998.
7. Żukowski P., Muszyński A. Zarządzanie zasobami ludzkimi. Wartościowanie pracy. — Koszalin: Wydawnictwo Naukowe Bałtyckiej Wyższej Szkoły Humanistycznej, 1999.
8. <http://www.wielkopolska.ngo.pl/labeo/app/cms/x/16737>

Станіслава ФРЕЙМАН,  
Мирослав ФРЕЙМАН

#### ОСВІТНІ СТЕЖКИ В ПОЛЬСЬКІЙ ШКОЛІ ПІСЛЯ РЕФОРМИ

Загальна критика обов'язкової системи освіти, підсилена потребами відповідати вимогам Європейського Союзу, спричинила комплексну реформу шкільництва у Польщі. Ця комплексна реформа охопила:

- структуру системи освіти й запровадження нової шкільної системи;
- реформу програм;
- створення незалежної від школи системи й принципів оцінювання та іспитів;
- зміни в способах адміністрації та нагляду, пристосовані до нового державного устрою;
- визначення кваліфікаційних вимог для вчителів та пов'язування їх із шляхами професійного росту й системою заохочення.

Після реформи система загальної освіти (у своїй статті ми зосереджуємося на ній) охопила весь можливий шлях від садочка до докторату. Обов'язкова шкільна освіта, якій передувало річне приготування до школи, триває від сьомого року життя аж до закінчення гімназії, однак не довше, ніж до сімнадцятого року життя.

*Основна (базова) школа* поділена на два етапи:

1-й етап — інтегроване навчання в I–III класах;

2-й етап — навчання блоками в IV–VI класах.

Після закінчення базової школи учні складають іспит — перевірку компетенції, однак, не зважаючи на результат, кожен розпочинає навчання в *гімназії* (це 3-й освітній етап).

Навчання в гімназії теж закінчується іспитом, який має характер преорієнтованої перевірки, яка, крім визначення рівня знань і вмінь, засвоєних учнями, визначає також їх схильності. Опис ступеня досліджуваних знань і вмінь є підставою для прийняття до вибраної понад гімназійної школи.

Згідно з положеннями, що містяться у Програмовій основі загальноосвітнього навчання для шестирічних базових шкіл і гімназій — документі, виданому Міністерством національної освіти й спорту — головною метою освітньої роботи вчителів є прагнення до всебічного розвитку учня, а отже, реалізації завдань навчання, формування вмінь і виховної роботи, які взаємно доповнюються. Важливим фактором, що допомагає учням засвоювати систему знань, умінь й постав згуртованим і цілісним способом, є предметна інтеграція. Це приблизно означає спільне навчання даних меж змісту з перспективи різних предметів, а практично полягає на співпраці вчителів, розгляді схожих проблем та їх часової кореляції, й навіть реалізації спільних заходів, наприклад, методом проєктів.

Постулат ознайомлення учнів з голостичним пізнанням світу вже віддавна функціонує в загальній дидактиці. Однак новим у реалізованій зараз реформі освіти є те, що вперше ця ідея отримала юридичні рамки, запроваджуючи — як уже говорилося — інтегроване навчання, блокове навчання й вимога реалізації в базовій школі, гімназії та в понадгімназійних школах *освітніх стежок*, про які ми скажемо дещо ширше.

Згідно з Програмовою основою під поняттям освітня стежка “ми розуміємо комплекс змісту та вмінь із суттєвим виховним значенням, реалізація яких може відбуватися в рамках навчання різних предметів (предметних блоків) або у вигляді окремих занять” [1, 585]. Їх запровадження розпочали базові школи ще п'ять років тому, гімназії три роки тому, зараз до них приміряються середні (понадгімназійні) школи.

Отже, почавши від 2-го освітнього етапу, тобто, в IV–VI класах повинні реалізовуватися такі освітні стежки дидактично-виховного характеру:

- освіта про здоров'я;
- екологічна освіта;
- читацька й медійна освіта;
- виховання для життя в суспільстві, в рамки якого входять три модулі: (етика сімейного життя, регіональна освіта, патріотичне й громадянське виховання).

Зате в гімназіях, крім названих уже освітніх стежок, реалізованих в базовій школі, запроваджується:

- філософська освіта;
- цивільна оборона;
- європейська інтеграція;
- польська культура на тлі середземноморської цивілізації (традиції) [1, 585].

Згідно з новою Програмовою основою для середніх шкіл повинні функціонувати чотири освітні стежки:

- участь в культурі;
- етика сімейного життя;
- філософська освіта;
- освіта про здоров'я.

Проблематика освітніх стежок повинна враховуватися у шкільному комплексі програм навчання, який охоплює всю діяльність школи з точки зору дидактики, й виховною програмою школи. Функцію координатора в їх реалізації виконує директор школи.

Зміст освітніх стежок концентрується довкола тематики, — як впливає з наведеної вище дефініції, — що не міститься в цілому в жодному з предметів навчання, але має особливе пізнавальне й виховне значення, тому повинно служити цілісному сприйняттю учнем оточуючої дійсності. Тому визнано доцільним вказати мотиви деяких освітніх стежок, що функціонують в базовій школі та гімназії, й предметів, які повинні включитися до їх реалізації. Перелічимо їх:

*Освіта про здоров'я* — головною її метою є полегшення набуття умінь дбати про своє здоров'я, а також формувати здоровий спосіб життя й надихати на гармонійний розвиток особистості вихованців. Досягнення цих цілей вимагає співпраці біологів, хіміків, вчителів інформатики, техніки, фізики, математики, фізичного виховання, суспільствознавства й класних керівників;

Освітні цілі *екологічної освіти* — це розвиток вразливості на проблеми середовища, зауваження змін, що відбуваються в навколишньому середовищі, а також їх оцінка й висловлення активної позиції щодо загрози природному середовищу за місцем проживання. Ця освітня стежка інтегрує фізику, трудове навчання, хімію, біологію, інформатику, суспільствознавство, математику, проблематику виховних годин;

*Читацько-медійна освіта* — змістова структура цієї стежки охоплює такі цілі, як: приготування учнів до самостійного пошуку потрібної інформації й матеріалів; приготування до сприйняття інформації, що розповсюджується медіями; підготовка до свідомого використання засобів масової інформації (телебачення, комп'ютери, преса і т. п.); пробудження читацьких потреб і підготовка до самоосвітньої праці. Читацько-медійна стежка інтегрує такі предмети, як: польська мова й література, інформатика, історія, мистецтво або культурологія, біологія, математика, фізика, хімія, суспільствознавство, релігія, а також бібліотечна лекція;

*Регіональна освіта* — повинна вести дитину у світ, повний переживань, емоцій, краси й досвіду. Повинна відкрити найближче оточення, його історію, звичаї, обряди, культуру, мову, давнє ремесло чи цікавих людей. Тому освітні цілі, визначені Програмовою основою, звучать: пізнання найближчого середовища й специфіки свого регіону; розвиток сімейних цінностей, пов'язаних із культурними цінностями місцевої спільноти; розвиток патріотичної позиції, пов'язаної із самобутністю регіональної культури. Досягнення цих цілей можливе шляхом інтеграції таких предметів, як: історія, мистецтво або культурологія, польська мова й література.

*Філософська освіта* — повинна ознайомити учнів з рефлексійним та логічним мисленням; формувати моральну вразливість, відкрити шлях до власного самопізнання й поглибити розуміння дійсності. Тому вона вимагає співпраці вчителів польської мови й літератури, історії, суспільствознавства, релігії, мистецтва та класних керівників;

Стежкою, що поєднує знання про суспільство, польську мову й літературу, історію, мистецтво або культурологію й музику, є *польська культура на тлі середземноморської традиції*. Головними освітніми цілями цієї стежки є: зауваження цілісності розвитку культури й тривалості людських досягнень, а також зв'язок актуальних подій з минулим і усвідомлення античного коріння культурної самобутності сучасної Польщі та Європи;

*Європейська інтеграція* — це освітня стежка, головним завданням якої є: визначення місця, ролі й самобутності Польщі та поляків у Європі, що інтегрується, відкривання молоді на європейську самобутність на ґрунті любові до малої й великої батьківщини. Реалізація цих завдань можлива шляхом інтеграції історії, польської мови й літератури, мистецтва чи культурології, релігії, суспільствознавства, проблематики виховних годин і географії.

Згідно з програмовою основою зміст кожної зі стежок може реалізовуватися в рамках обов'язкових занять з окремих предметів навчання, а також частково можуть бути організовані окремі модульні кількагодинні заняття. Залежно від способу реалізації стежок стосовно обов'язкових занять з навчальних предметів можна виділити такі моделі:

- *однопредметна* (монодисциплінарна) — характеризується тим, що весь зміст освітньої стежки реалізується виключно в рамках одного навчального предмета й одним учителем;

- *багатопредметна* (мультидисциплінарна) — зміст з вибраних освітніх стежок реалізується в рамках багатьох предметів, колективом учителів, які складають між предметну групу стежки<sup>1</sup>;
- *міжпредметна* (інтердисциплінарна) — проблеми стежки реалізуються в рамках багатьох предметів, а також на додаткових модульних заняттях (напр. позаурочні заняття, екскурсії, позашкільні заходи) групою вчителів, що утворюють між предметну групу стежки.

Реалізацію тематики освітніх стежок вчителям полегшують не тільки ясно визначені в “Програмовій основі” й представлені у цій праці в скороченому вигляді освітні цілі, але й зміст та досягнення учня для конкретного етапу шкільної освіти.

Порівняльний аналіз програмових основ *трудового навчання* (цей предмет належить до кола наших зацікавлень) дозволив помітити збіг реалізованого в базовій школі програмового змісту предмета *трудове навчання* зі змістом освіти про здоров’я, екологічної, читацької, медійної чи регіональної освіти. Ось приклад можливості використання змісту названих стежок на уроках цього предмета під час реалізації такої групи програмних завдань: *Різномірні матеріали, їх риси та застосування; Машини й інсталяції (побутова техніка); Аналіз середовища учня з технічної точки зору (будинок, квартира, робоче місце й місце для відпочинку, місто, село)* можна формувати вибрані вміння:

**в освіті про здоров’я** учень:

- розуміє природну потребу дбати про гігієну тіла, одягу, взуття, місця праці й відпочинку;
- бачить потребу в розмаїтті й регулярності харчування, охороні продуктів від забруднення й псування;
- набуває вміння відповідно поводитися у випадку контакту з небезпечними, токсичними, легкозаймистими, вибуховими речовинами.

**в екологічній освіті** учень:

- помічає вплив щоденних дій та поведінки в домі, школі, місці праці та відпочинку на стан природного середовища;
- розуміє й оцінює стилі життя та їх зв’язок із вичерпанням природних багатств.

**в читацькій та медійній освіті** учень:

- набуває вміння записувати й письмово опрацьовувати технічний зміст, використовуючи такі позатекстові джерела інформації, як таблиці, діаграми, поміщені в підручниках, монтажні, ідейні, блочні схеми та ін.;
- розуміє роль медійних повідомлень: друкованих, образних, звукових, аудіовізуальних та мультимедійних.

**в регіональній освіті** учень:

- усвідомлює собі переваги життя в злагоді з найближчим оточенням сім’ї, сусідства й школи;
- помічає зв’язок техніки з розвитком культури;
- може назвати головні пам’ятки природи й архітектури в регіоні.

Вище наведений приклад підтверджує, що правильне розуміння змісту освітніх стежок може допомогти в реалізації головних цілей навчання сучасної школи, серед яких є між іншими створення у свідомості учнів інтегрованої й відкритої на новий зміст системи знань і вмінь.

Підсумовуючи вищесказане, треба визнати, що наявність *освітніх стежок* в роздумах про працю сучасної школи, схиляє до навчання інтегрованим способом. Представлене учням цілісне бачення світу забезпечує їм кращу підготовку до життя, бо в навчанні акцентується досягнення основних компетенцій, а не знань взагалі і забезпечує інтеграцію школи з місцевим середовищем, що спричиняє краще заспокоєння локальних освітніх потреб дітей та молоді. Крім того — а це теж не байдуже для роботи школи — дозволяє вивільнити потребу взаємодії вчителів різних предметів, що є дуже суттєвим для виховних цілей.

<sup>1</sup> Міжпредметна група — це група вчителів, яка виконує завдання, що впливають з реалізації конкретної стежки; вони спільно визначають форми і терміни реалізації, спільно опрацьовують так звану документацію стежки. Крім того, група обирає керівника (лідера), завданням якого є координація реалізації цілісності стежки, ведення документації, оцінювання й представлення звітів про перебіг реалізації стежки.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Dziennik Ustaw nr 14, poz. 129, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. W sprawie podstawy programowej.
2. Grzyb J. Realizacja ścieżek edukacyjnych na zajęciach techniki, "Wychowanie Techniczne w Szkole" 2001, nr 3.
3. Cader M., Edukacja regionalna w nauczaniu wczesnoszkolnym, "Życie Szkoły" 2002, nr 3
4. Kupisiewicz Cz., Podstawy dydaktyki, Warszawa 2005.

Ірина ДАЦЕНКО

## РОЛЬ СІМ'Ї В ПІДГОТОВЦІ МОЛОДІ ДО СІМЕЙНОГО ЖИТТЯ У ПОЛЬЩІ

Сім'я як мікросоціальна одиниця споконвіку є контрагентом первинної соціалізації особистості. Життя більшості людей так чи інакше пов'язане з сім'єю — своєрідним мікросвітом, в якому сплітаються складні педагогічно-виховні, економічні, психологічні, фізіологічні та інші соціальні проблеми. Сімейне життя впливає на стан національної культури, економіки, політичні події тощо.

Сім'я поєднує в собі риси соціального інституту і малої соціальної групи. Як соціальний інститут сім'я характеризується сукупністю соціальних норм, санкцій і зразків поведінки, що регламентують взаємини між чоловіком і дружиною, батьками і дітьми.

Кожну конкретну сім'ю можна розглядати як засновану на шлюбі або кровній родинності малу соціальну групу, члени якої поєднані спільністю побуту, взаємною моральною відповідальністю та взаємодопомогою.

Сім'я виконує ряд важливих соціальних функцій. Основними функціями сучасної сім'ї є репродуктивна (продовження роду, дітонародження), виховна, економічна і господарсько-побутова, первинного соціального контролю, духовно-емоційна, організації та проведення дозвілля, сексуальна.

Виховна функція сім'ї належить до основних, визначальних і полягає в соціалізації молодого покоління, підтриманні культурної безперервності суспільства, задоволенні потреб у батьківстві, контактах з дітьми, їх вихованні, самореалізації в дітях. Саме тому це питання привертало увагу таких класиків української педагогічної науки, як Г. Ващенко, П. Блонський, А. Макаренко, В. Сухомлинський. Ця проблема досліджується і в наш час. Зокрема, питанням статевого виховання присвячені праці Д. Ісаєва, В. Колбановського, А. Петровського, Д. Колесова, В. Добрової; формуванню правильних міжстатевих стосунків у шкільному колективі приділяли увагу М. Боришевський, В. Вечер, Б. Кім; над проблемами взаємодії школи і сім'ї в підготовці молоді до шлюбу працювали В. Постовий, Є. Сичова; питання формування культури інтимних почуттів розглядали Л. Богданович, Л. Кульчицька.

Попри всі кризові явища в сім'ї ХХ століття, вона залишається універсальною формою задоволення особистих потреб і вирішення різних соціальних проблем. Тому суспільство повинно турбуватися про захист і розвиток сім'ї.

Важливою складовою турботи про сім'ю як на мікросоціальному (тобто на рівні самої сім'ї), так і на макросоціальному, загальносуспільному рівнях є підготовка молоді до сімейного життя. Суспільство не може скинути розв'язання цієї важливої проблеми лишень на плечі самої сім'ї. Тому держава повинна подбати про те, як дати підростаючому поколінню уявлення про шлюб, познайомити з розвитком шлюбних стосунків у різних народів у різні часи, звернути увагу на моральну цінність шлюбу, підвести юнаків і дівчат до усвідомлення того, що при укладенні шлюбу вони беруть на себе певні моральні обов'язки і відповідають один перед одним, перед майбутніми дітьми, суспільством за свою сім'ю.

Сімейне життя в сучасних європейських країнах, головним чином, відбувається в нуклеарних, двопоколінних сім'ях. У Польщі, яка вступає в Європейський Союз, суспільне життя інтенсивно трансформується в напрямку європейських стандартів, в тому числі й щодо соціального статусу сім'ї, особливостей сімейного життя та соціальних гарантій приватного життя.

У сучасному польському суспільстві значним залишається вплив католицької церкви на сімейне виховання. Римо-католицька церква, як відомо, ревно піклується про сім'ю, її

стабільність, міцність шлюбних взаємин. Очевидно, що в сучасній Польщі співіснують та взаємно доповнюють одна одну релігійна та світська програми підготовки молоді до сімейного життя.

Польський досвід підготовки молоді до сімейного життя заслуговує всебічного вивчення, а в багатьох аспектах і запозичення.

За словами польських науковців, родина є найменша, але основна комірка. Термін “комірка” взято з біології. Як відомо, щоб організм був здоровий, мають добре розвиватися всі його елементи. Здоров’я суспільства як цілісності також залежить від того чи всі комірочки — тобто родини — правильно розвиваються, чи виконують свої функції. Які функції виконують сім’я? За визначенням соціологів і психологів, їх багато:

- прокреаційна;
- соціалізаційна;
- та, що допомагає в розвитку особистості;
- культуротворча;
- опікунсько-виховна;
- морально-релігійна;
- економічна;
- профілактична.

Правові проблеми сім’ї і шлюбу в Польщі регулюються цивільним законодавством, де юридично закріплені питання про володіння майном, матеріальні обов’язки подружжя один перед одним і щодо дітей, про мінімальний вік вступу до шлюбу, комплекс норм, пов’язаних із розлученням тощо. Інші норми регулюються мораллю, звичаями, традиціями. До них належать норми залицяння, шлюбного вибору, дошлюбної поведінки, розподілу компетенції між чоловіком і жінкою, виховання дітей, сімейний відпочинок тощо. Певна регуляція здійснюється у взаєминах з родичами, друзями.

Вивчення сім’ї як соціального інституту дає змогу суспільству краще зрозуміти взаємозв’язок трансформації потреб суспільства із розвитком сімейно-шлюбних відносин, виявити, що дезорганізує суспільство, визначити типи сімейної поведінки, соціальний механізм формування і зміни сімейних норм, цінностей у різних культурних, політичних, економічних, ідеологічних умовах, а також співвідношення цих норм, зразків поведінки з реальним виконанням ролей і шлюбно-сімейних відносинах, відповісти на багато інших соціально важливих питань, які потребують певного суспільного регулювання.

Нині Польща, значною мірою, пережила трансформацію від тоталітарного закритого суспільства до суспільства демократичного, відкритого. Відповідно до цього, відбулася трансформація із польською сім’єю.

Польська молодь готується (і власне сім’єю, і суспільством) до сімейного життя згідно з тими юридично-правовими та демократичними соціальними стандартами, які визнаються в більшості західноєвропейських суспільств.

Саме тому польський досвід підготовки молоді до сімейного життя є повчальним і вартим глибокої уваги. Проте у цій державі впродовж багатовікової історії склалася добре сформована та перевірена часом система підготовки молоді до сімейного життя. Зокрема, саме сім’ї відводиться особлива роль у формуванні „гідного громадянина”, який безконфліктно включатиметься у структуру суспільства, повноцінно в ньому житиме та ефективно працюватиме.

Молоді люди повинні володіти певними знаннями, вміннями та навичками, необхідними для реалізації репродуктивної та виховної функції сім’ї, відповідним рівнем свідомості, що поєднує в собі громадянську відповідальність за свої дії з розумінням значущості кожного свого вчинку, розвинутою емоційною сферою, інтуїцією, комунікативною культурою.

Таким чином, виважене, творче засвоєння, систематизація та впровадження польського досвіду підготовки молоді до сімейного життя стане вагомим чинником зміцнення інституту української сім’ї, удосконалення методів виховання в ній підростаючого покоління, що є особливо актуальним в умовах національно-культурного відродження нашої держави.

Отже, об’єктом дослідження є молодь дошлюбного періоду, яка відносно самостійна в суспільстві і правоздатна утворювати сім’ю. Щодо такої категорії молоді суспільство



проводить політику підготовки її до сімейного життя, оскільки стабільні сім'ї — запорука стабільності суспільства.

При розгляді даного питання важливим є дослідити стан і характер підготовки молоді до сімейного життя в Польщі, врахувати польський досвід в цій ділянці соціалізації молодого покоління.

**Мета статті** — дослідити сучасний стан і перспективи підготовки польської молоді до сімейного життя, наявний у Польщі соціальний досвід такої підготовки.

Для досягнення мети дослідження необхідно вирішити такі завдання:

- виявити ціннісні орієнтації польського суспільства щодо молоді дошлюбного періоду;
- проаналізувати характер ставлення і ступінь налаштованості польської молоді різних вікових категорій до сімейного життя;
- дослідити рівень готовності польської молоді до сімейного життя;
- проаналізувати соціальні програми підготовки молоді до сімейного життя в Польщі;
- виявити можливості використання польського досвіду у підготовці молоді до сімейного життя на вітчизняному ґрунті.

Термін “виховання” в історії мав різні прояви і тлумачення. Зокрема, у польській мові для визначення виховної діяльності використовували слово *Edukacja i wychowanie*. В українській мові виховання є похідним від слова *chovati* — ховати, вирощувати. В українській народній педагогіці воно спочатку вживалося у значенні “оберігати (ховати) дитя від небезпеки”, а згодом почало означати “вирощувати дітей, навчати правил доброї поведінки”.

Повна реалізація функцій виховного процесу та їх національна спрямованість передбачають чітку його організацію, планомірність, неперервність і тривалість. Ці ознаки також диктують умови визначення і становлення національної системи освіти і виховання.

Всю роботу організує і здійснює суб'єкт виховання — вихователь, який є основною постаттю виховного процесу. Суб'єктами виховання є педагоги, учнівські та інші колективи, суспільні інститути, сім'ї вихованців тощо. Основну роль серед них виконують педагоги — безпосередні організатори та учасники виховного процесу.

До основних функцій вихователя належать:

– організаційно-мотиваційна — сприяє усвідомленню вихователями сутності виховного процесу та свого місця в ньому, забезпечує цілеспрямоване планування виховної роботи та її змістовну реалізацію, формування у вихованців мотивації вдосконалення і самовдосконалення, творче залучення всіх дітей до виховного процесу;

– мобілізаційна — передбачає формування і розвиток у вихованців настанови на творче самовдосконалення, на постійний розвиток позитивних якостей та нівелювання негативних, на творче оволодіння знаннями, навичками, вміннями та опанування професійної майстерності;

– формувально-розвиткова — основна, базова функція, сутність якої полягає у формуванні та постійному вдосконаленні у вихованців соціально-ціннісних якостей, забезпеченні гармонійного розвитку особистості та ефективної самореалізації її творчого потенціалу в професійній діяльності;

– інформаційно-комунікативна — полягає в активному цілеспрямованому впливі на свідомість, підсвідомість, інтелектуальну, емоційно-почуттєву, вольову і мотиваційну сфери особистості вихованця, формуванні високої культури спілкування і загального етикету, правил повсякденної поведінки, розвитку соціально значимих цінностей серед вихованців;

– профілактично-перевиховна — полягає у прогнозуванні, попередженні та ліквідуванні негативних проявів поведінки, психолого-педагогічному попередженні девіантної поведінки, подоланні та усуненні негативних рис характеру вихованця, цілеспрямованому формуванні мотивації до постійного самовдосконалення;

– оцінково-контрольна — полягає в контролі, перевірці та оцінці результатів виховного процесу і внесенні в нього відповідних змін і корективів.

Характер і ефективність реалізації цих функцій вихователями безумовно залежать від їх ініціативності, сумлінності, творчості, педагогічної майстерності.

Виховуючи і перевиховуючи ту чи іншу людину, слід мати на увазі, що особистість — це не пластилін, із якого можна ліпити все, що завгодно. Особистість — це активна істота з

власними життєвими настановами, світоглядом, досвідом, індивідуально–психічними особливостями, конкретними життєвими орієнтирами та планами.

Актуальним є і те питання, що не враховується виховний вплив соціального середовища, тобто колективу, соціального оточення. На практиці ці впливи набагато міцніші та ефективніші, ніж прямі виховні впливи вихователів і батьків.

Тому методи виховання слід класифікувати на три групи:

- методи безпосереднього виховного впливу;
- методи опосередкованого виховного впливу;
- методи самовиховання.

Інститут Сексології Польського Сексологічного Товариства за дорученням Міністерства Здоров'я і Суспільної Опіки опрацював основну програму сексуального виховання, якої мета і завдання окреслені таким чином:

1. Дошлюбна підготовка молоді і підготовка до родинного життя.

Сексуальне виховання пов'язується зі шлюбом і сімейним життям, в яких партнери знаходять найкращі умови розвитку і дій, а сексуальність є одним з елементів їх партнерства. Найповніша реалізація єднання сексуального є в міцному шлюбі, який підтримується взаємною любов'ю, приязню, партнерством, співпрацею...

2. Досягнення інтеграції і всестороннього розвитку особистості.

Секс, еротизм, потреби сексуальні, ціла система сексуальних цінностей повинна бути зінтегрована з екзистенціальними цінностями, які окреслюють мету і сенс життя, з батьківством, структурою особистості, інтерперсональними повідомленнями, суспільними ролями.

3. Формування статевої свідомості.

Це питання полягає у створенні власної чоловічості/жіночості, а також у знанні специфіки відмінності статей.

4. Формування сексуального самоопанування.

Зрілість сексуальна полягає у вмінні керувати (управляти) власними потребами і сексуальною поведінкою, а також у їх гармонійному поєднанні зі всією особистістю.

5. Сексуальне усвідомлення.

Відповідний рівень сексуального усвідомлення набувається через отримання раціонального знання на сексуальні теми, пристосовані до віку, статі і вразливості даної особи.

6. Формування системи сексуальних цінностей

Така система повинна враховувати досвід життя суспільного, родинного, сімейного, шлюбного і сексуального, культурний контекст, а також християнські погляди суспільства. Найкращою основою її створення є сім'я — через любов, особистий приклад батьків.

7. Промоція сексуального здоров'я через рекомендації Світової Організації Здоров'я

Реалізуючи програму *Дошлюбної підготовки молоді*, у Польщі найважливішими питаннями є:

- біомедичні основи сексуальності молоді;
- психічні основи сексуальності молоді;
- культурно–релігійні зумовлення сексуальності;
- еротизм і сексуальна поведінка молоді;
- любов, подружжя, сім'я;
- методи управління плодovitістю;
- СНІД — факти, поради, перестороги;
- питання і відповіді.

Біля основ подружжя лежить багатовікова традиція, з якої випливає, що цей зв'язок найкраще заспокоює всі потреби жінки і чоловіка.

Почуття щастя між двома людьми залежне від їх зрілості, особливо в сфері особистості. Відповідний вік і зрілість біологічна, хоч і необхідні, але не є кінцевою умовою для доброго, постійного зв'язку. Подружжя дає початок новій родині, тому теж дуже важливим є психічна готовність до закладення сім'ї. У подружжі постає зв'язок двох різних особистостей, людей, які піднімають питання про спільне подальше життя. Щасливий подружній зв'язок характеризується почуттєвою єдністю, інтимністю, задоволенням із сексуального життя,

подібністю життєвої мети, потреб і цінностей. У подружжі партнери задовільняють потреби любові, приязні, схвалення, приналежності, безпеки, давання опіки і отримання підтримки, взаємної відповідальності.

У подружній любові повинні бути ті елементи, які дають власне життя повноцінній сім'ї. А саме: пристрасть, інтимність, заангажування. Проявляються вони в різних періодах подружнього життя. Повинь любові виражається у прагненні добра іншій особі, позбутті егоїзму, налаштуванні на повну підтримку, розумінні потреб і можливостей чоловіка, наданні допомоги і весторонньої підтримки. Подружня любов повинна бути любов'ю, спрямованою на те, що найкращого людина має і може дати іншій. Така любов творить взаємну довіру, дає почуття безпеки, робить можливою співпрацю для добра закладеної родини.

Про сім'ю можна говорити одночасно як про суспільний інститут, в якому передаються наступним поколінням суспільні і моральні норми, а також народні цінності.

Таким чином, у Польському суспільстві одним з найважливіших питань є створення міцної, щасливої сім'ї. Зокрема з цієї проблемою стикаються учні у школах на уроці "Знання про суспільство".

Наталія КОЗАК

### ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У НІМЕЧЧИНІ

Постійне зростання потреб сучасної економіки, науки і культури, духовних запитів громадськості, а також посилення інтегративних процесів на рубежі другого і третього тисячоліть закономірно зумовлюють важливу роль наукового співробітництва європейських країн у галузі освіти. З огляду на це, як ніколи раніше, зростає роль учителя в суспільстві.

Наші дослідження показали, що підготовка вчителів Німеччини здійснюється за уніфікованими навчальними планами й програмами і проходить у педагогічних вузах, університетах та загальних вищих навчальних закладах.

**Мета статті** — проаналізувати особливості професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у Німеччині.

Особливістю педагогічної освіти у Федеративній республіці Німеччини є наявність двох фаз професійної підготовки, а саме теоретичної (Fachausbildung) і практичної (Vorbereitungsdienst), успадкованих з минулих часів.

Навчання в університетах чи вищих школах закінчується складанням першого державного екзамену. Після цього кандидат на вчительську посаду проходить практичну підготовку, т.зв. референдарій, на який відводиться 18–24 місяці. Стажується він у школі під керівництвом і наглядом земельного шкільного управління, а на завершальному етапі складає другий державний екзамен

Наявність системи стажування, створеної ще до першої половини XIX ст., є однією з особливостей сьогодишньої педагогічної освіти, підготовки вчителів іноземних мов зокрема. Якщо в деяких європейських країнах, наприклад у Франції, через інститут стажистів проходять лише випускники університетів, то в Німеччині він обов'язковий для всіх без винятку кандидатів на посаду вчителя [2].

Законодавчо для початку вчительської діяльності необхідно мати загальний диплом про закінчення вищої школи, а в окремих випадках — для вчителів гімназій — диплом за певними спеціальностями. Це, як правило, підтверджується атестатом зрілості гімназії або рівноцінним свідоцтвом, визнаним міністерством культів.

До початку викладання у більшості федеральних земель вимагають багатотижневого вступу в шкільну практику.

Необхідна умова для початку вчительської діяльності — фізична придатність. Вчитель повинен бути здоровим і мати задовільні зорові, слухові та мовні здібності. За роки навчання у вузі майбутній учитель зобов'язаний визначитися як творча і активна особистість, справжній громадянин суспільства, здатний ефективно навчати і виховувати школярів [10].

Удалено: в

Удалено: ня якої належить

Удалено: європейських

Удалено: у

Удалено: '

Удалено: ,

Удалено: володіти

Удалено: досить

Удалено: ими

Удалено: ими

Удалено: ими

Удалено: ими

Удалено: ями

Удалено: '

Зміст освіти значною мірою визначається специфікою майбутньої діяльності вчителя іноземної мови та колом його професійних обов'язків. Важливий вплив на зміст освіти має навчальний процес в університетах, який поділяється на два етапи: базовий (*Hauptstudium*) і основний (*Grundstudium*).

Удалено: в  
Удалено: й  
Удалено: і  
Удалено: майбутньої  
Удалено: ’

Базовий етап має на меті загальнотеоретичну підготовку кандидатів на вчительську посаду і триває два роки, тоді як основний розподіляє студентів на два потоки. Для одного з них характерна практична орієнтація протягом двох семестрів, для іншого — теоретична протягом чотирьох. У процесі навчання на основному етапі студент має змогу визначити коло своїх наукових інтересів, розширюючи і поглиблюючи при цьому наукові та практичні знання, отримані на базовому етапі.

Як свідчать результати аналізу, майбутнім вчителям дають підготовку з двох спеціальностей — основної і додаткової. Так, для майбутніх вчителів іноземної мови існує можливість поєднувати вивчення двох іноземних мов як першої, так і другої спеціальності, можливі також інші комбінації (наприклад, рідна мова з іноземною, іноземна мова з нефілологічною спеціальністю — математикою, біологією, економікою і т.д.).

Удалено: є

Щодо третьої спеціальності, то вона належить до наук психолого-педагогічного циклу. Обираючи першу і другу спеціальності, враховують таке: оскільки наявне бажання вивчати дві споріднені дисципліни, перевагу надаються комбінації двох філологічних дисциплін. Проте, з іншого боку, вивчення двох споріднених дисциплін обмежує можливості подальшого професійного вибору. Тому держава звужує рамки вивчення споріднених дисциплін, що дає змогу підвищити шанси майбутніх вчителів на отримання роботи. Поряд з цим особливо цінується бажання студентів вивчати спеціальності, не пов'язані між собою. Спостерігається поєднання предметів гуманітарного циклу з фізкультурою, музикою, малюванням, мистецтвознавством.

Удалено: Стосовно

Наш аналіз показав, що загальна кількість учбових годин, відведених на підготовку вчителів у вищій школі, становить у середньому 2,400 годин. Отже, середнє тижневе навантаження — 20, а семестрове — 160 годин. 70–80 годин (44%) відводиться на вивчення основної спеціальності, 32 години (20%) займають психологічні, педагогічні та дисципліни соціально-наукового циклу, 20 годин (12,5%) триває вивчення методики предмету, решта часу відводиться на додаткові спеціальності [7].

Удалено: ’

Удалено: тижневе  
Удалено: –  
Удалено: –  
Удалено: -

Навчання майбутніх вчителів іноземної мови традиційно складається з дисциплін науково-професійного профілю, а саме: лінгвістики, літератури і літературознавства, практики мови і країнознавчого циклу. Причому кожен з науково-професійних напрямків має свої відповідні розділи. Розглянемо градацію учбових дисциплін зі спеціальності “Англійська мова” [5].

Лінгвістика:

- Теорії, моделі, методи.
- Рівні опису англійської мови.
- Сфери вживання та інтердисциплінарні аспекти опису.
- Історичні аспекти англійської мови.
- Регіональні, соціальні та функціональні аспекти англійської мови.

Література і літературознавство:

- Теорії, моделі, методи.
- Англійська література від моменту виникнення до 1650 р.
- Англійська література від 1650 р. до сучасного періоду.
- Американська література.
- Англомовна література (крім Великобританії і США).

Практика мови:

- Фонетика.
- Граматика.
- Переклад.
- Комунікація.

Мова спеціальності:

Удалено: .

- Країнознавство.
- Політичні, економічні, соціальні структури та історія Великобританії, Ірландії, включаючи історію культури та суспільного розвитку.
- Політичні, економічні, соціальні структури та історія США, включаючи історію культури та суспільного розвитку.
- Політичні, економічні, соціальні структури та історія країн англomовного світу, включаючи історію культури та суспільного розвитку.

У змісті підготовки вчителів іноземної мови намітилися такі три основні тенденції [5]:

- вимоги до професійної підготовки;
- включення у навчальну програму додаткових дисциплін з метою розширення професійних пансів майбутніх вчителів іноземної мови;
- допуск до роботи лише тих вчителів іноземної мови, які пройшли через одну форму навчання у країні, мова якої вивчається.

Формат: Список

Розглянемо їх детальніше. Маючи на увазі професійність процесу вивчення іноземних мов, у навчальних планах більше годин відводять на вивчення практики мови і країнознавства. Студенти отримують детальніші дані про мову як соціальний та історичний феномен, усвідомлюють розуміння методів літератури і літературно-історичних зв'язків. Важливим є гнучке поєднання моделей навчання на окремих прикладах із системно продуманим викладанням навчального матеріалу. Це в першу чергу стосується науково-літературної та лінгвістичної галузей. Для філологічних дисциплін характерним є їхнє професійне спрямування. Студентів стараються максимально зацікавити результатами [4].

Удалено: '

Метою додаткового навчання (друга тенденція) залишається “багатофункціональна кваліфікація” майбутнього вчителя іноземної мови. Завдяки отриманій додатковій кваліфікації (а це може бути “Інформатика”, “Економіка і менеджмент”, “Переклад”, “Німецька мова як іноземна”, “Літературний переклад”), принцип професійності у процесі підготовки не порушується, а отримує для своєї реалізації нові й нові можливості.

Удалено: й

Щодо третьої тенденції — навчання за кордоном, то воно є невід'ємним елементом процесу навчання вчителів іноземної мови.

Удалено: '

Аналіз навчальних планів і програм підготовки вчителів дає змогу виявити нові моменти і тенденції у підготовці майбутніх фахівців, встановити послідовність вивчення дисциплін. Сучасний зміст підготовки кандидатів на вчительську посаду забезпечує високий теоретичний рівень, глибокі практичні вміння і навички.

Наукове (теоретичне) навчання для майбутніх учителів закінчується першим державним науковим екзаменом. Для допуску до нього в багатьох федеральних землях від кандидатів на вчительську посаду в гімназіях вимагають проходження практики в гімназіях, участі в семінарах і наявності допускної (письмової домашньої) роботи.

Із загальних дисциплін (наприклад, філософія, педагогічна психологія) в деяких землях складають заліки, в інших вони є складовою основного екзамену.

Удалено: у

Екзамени з обраних спеціальностей, як правило, складають в усній чи письмовій формі, сюди долучаються оцінки за наукову домашню роботу. З більшості дисциплін студенти складають державні перехідні екзамени після майже 1-семестрового основного навчання [9].

Після складання першого наукового іспиту розпочинається підготовча служба для входження в теорію і практику вчительської професії. Вона завершується другим державним екзаменом, який дає право на зарахування на службу і складається з теоретичної (науково-практична робота, усний, письмовий іспит) і практичної (пробні уроки) частин.

Удалено: у

Удалено: кінці

Щодо вимог до наукових екзаменів з окремих дисциплін, то міністерствами культур федеральних земель укладено загальні угоди щодо сприяння загальній орієнтації про порядок екзаменів з окремих дисциплін, що вивчаються [3].

Удалено: Стосовно

Удалено: які

Аналіз показав, що науковий екзамен може складатися з таких спеціальностей:

Удалено: ¶

– перша група — біологія, хімія, німецька мова, англійська мова, євангелістська теологія, французька мова, географія, історія, грецька мова, католицька теологія, латина, математика, фізика, політологія, спорт.

Удалено: а)

– друга група — педагогіка, італійська мова, філософія, російська мова, іспанська мова.

Удалено: б)

Кандидат обирає дві названі спеціальності як основні. Євангелістська теологія не може поєднуватися з католицькою.

Діють обмежувальні розпорядження.

Необхідно зазначити, що спеціальності “Грецька мова” і “Політологія” можуть обиратись лише в поєднанні з однією з дисциплін — “Німецька мова”, “Англійська мова”, “Французька мова”, “Латинська мова” і “Математика”, тому, що т.зв. розширений екзамен із третього фаху першої групи складається за вимогами додаткового фаху чи основного.

Спеціальність з другої групи може обиратись лише в поєднанні з двома основними спеціальностями з першої групи при умовах I пункту. Іспит однієї з трьох спеціальностей є поширеним. Вибір залишається за кандидатом. Підвищеним попитом користуються наведені нижче поєднання спеціальностей Вони враховуються, як правило, особливо у шкільній службі [9].

Удалено: —

Удалено: у

Удалено: о

Удалено: і

Удалено: —

Удалено: ,

Таблиця 1.

*Поєднання двох основних спеціальностей*

Німецька мова — англійська мова	Англійська мова — математика
Німецька мова — французька мова	Французька мова — латинська мова
Німецька мова — латинська мова	Французька мова — математика
Німецька мова — математика	Латинська мова — грецька мова
Англійська мова — французька мова	Латинська мова — математика
Англійська мова — латинська мова	Математика — фізика

Поєднання двох основних спеціальностей із третьою основною або додатковою дисципліною проходить у рамках поширеного екзамену. (Поширений екзамен можна скласти до терміну складання наукового екзамену другого основного фаху).

Заслужують на увагу умови допуску до іспитів — це показники загального диплома про закінчення вузу; правильне (за порядком) вивчення спеціальних дисциплін, як правило, з 8 семестру. Для кандидатів, які не вибрали педагогіки, вивчення спеціальних дисциплін також включає вивчення педагогіки і педагогічної психології. Це підтвердження проводиться завдяки усьній участі у двох семінарських заняттях [8, 9].

Необхідними умовами допуску до наукового іспиту є підтвердження складених академічних перехідних екзаменів з основних дисциплін, підтвердження визначених і пройдених з окремих дисциплін семінарських занять, курсів, практичних занять і екскурсій, а також підтвердження мовних знань з визначених дисциплін, які виносяться на екзамені.

Науковий екзамен має кілька етапів. Спочатку кандидат повинен підготувати наукову роботу зі своєї спеціальності, показавши в ній, що він може відповідно розробити, використовуючи методи і допоміжні засоби свого фаху. Наукову роботу захищають на усному екзамені. Тему дослідження кандидат обирає заздалегідь, ще в 7 семестрі, за пропозицією одного з обраних ним викладачів університету. Письмовий іспит з основної спеціальності, звичайно, важчий, ніж із додаткової. У письмовій роботі вимагається також вказати дату, вид і тривалість написання.

На усному екзамені кожен кандидат оцінюється окремо, іспит з основної дисципліни триває 60 хвилин, з додаткової — 45. Нескладений іспит можна скласти ще раз. Проте повторний іспит відбувається лише з тих дисциплін, з яких встановлено не менше як “задовільно”. Перший екзамен приймають викладачі-керівники разом з доцентами університетів і визначають наукову придатність студента для викладання певних дисциплін.

Щодо шкільно-практичної підготовки, то вона проходить як щоденна або “блокова практика” під керівництвом досвідченого вчителя або ментора. Успіхи кандидата рецензуються і оцінюються.

Проблеми уніфікації системи педагогічної освіти на території Німеччини на сьогодні стоять надзвичайно гостро. Постійній критиці піддається різноманітність у рівнях підготовки вчителів, ставляться нові вимоги до навчальних планів [6] тощо. Кожен із вищих педагогічних закладів, беручи до уваги багато факторів, самостійно визначає зміст освіти майбутніх вчителів, тому відсутній і їх регламент. Та, незважаючи на це, педагогічну освіту Німеччини, її

Удалено: ¶

Удалено: іспит

Удалено: раніше

Удалено: у

Удалено: ¶

Удалено:

зміст оцінюють за кінцевим результатом: висока професійна кваліфікація молодих учителів та високий статус професії вчителя у суспільстві.

## Література

1. Bayer, M.; Wildt J. Pädagogische Hochschule zwischen Umwandlung und Integration in die Universität. In.: Erziehungswissenschaft im Aufbruch? Weinheim, 1994. — S. 122–147.
2. Das Bildungswesen in der BRD. — Rowohlt, 1994. — 843 S.
3. Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Psychologie. Beschluß vom 1.12. 1989, 1992. — 33 S.
4. Examen nach acht bis neun Semester? In: Bildung und Wissenschaft (1993) Heft 5/6, S. 4–5.
5. Kell A.: Erziehungswissenschaftliche Fakultäten, Fachbereiche, Institute und erziehungswissenschaftliches Personal in den Universitäten der neuen Bundesländern. In: Erziehungswissenschaft im Aufbruch? — Weinheim, 1994. — 29–43 S.
6. Klemm K.: Bildungsplanung in den neuen Bundesländern. Entwicklungstrandes, Perspektiven und Vergleiche. — Weiheim, München, 1992. — 209 S.
7. Koch F.: Studienabbruch bei Pädagogikstudenten. In: Pädagogik (1998) Heft5. — S. 55–56.
8. Lehrer/Lehrerin an Grund- und Hauptschulen (Primarstufe und Sekundarstufe I). Blätter zur Berufskunde. 1998 (11. Aufl.). — 82 S.
9. Lehrer/Lehrerin an Gymnasium. Blätter zur Berufskunde 1996 (10. Aufl.). — 146 S.
10. Lehrer/Lehrerin an Realschulen. Blätter zur Berufskunde 1993 (8. Aufl.). — 75 S.

Удалено: ¶

# ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

Світлана ЛЕЩУК

## НАВЧАЛЬНО–ПІЗНАВАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧНІВ ЯК ОБ'ЄКТ ТЕОРЕТИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Сутністю процесу навчання є діяльність. На практиці діяльнісний підхід реалізується відповідно до організації процесу навчання, за якої створюються умови для цілеспрямованого і планомірного управління процесом засвоєння навчального матеріалу. Про знання учня необхідно робити висновок за відповідними діями, які він виконав, оскільки знання нерозривно пов'язані з тими чи іншими вміннями [10].

Навчання як діяльність проявляється там, де дії людини керуються свідомою метою засвоїти певні знання, навички, вміння [13, 62]. Таким чином, висуваються вимоги до процесів пізнання (пам'яті, кмітливості, уваги, гнучкості розуму) і вольових якостей (управління увагою, керування почуттями і т.д.) особистості. Існує два підходи до питання, що є основою навчання.

У першому підході (поведінкова точка зору, що є основою біхевіористичної теорії) увага зосереджена на зв'язку між прикладами конкретної поведінки (відгуками або реакціями), ситуаціями, у яких зустрічається така поведінка (подразниками або стимулами), і його наслідками. Отже, біхевіористи фокусують свою увагу тільки на тім, що сталося, що відбувається за відповідних обставин, а також на тому, що станеться потім. Прихильники біхевіоризму, керуючи обставинами, контролюють поведінку. Їх мало цікавить те, що відбувається між причиною і наслідком.

Інший, пізнавальний підхід до навчання акцентує на тому, що відбувається в голові учня. Когнітивісти розглядають активну роль учня в процесі навчання не просто як відгук на визначені обставини, а як упорядкування і переупорядкування інформації, що надходить. Це отримало назву процесів мислення і розв'язання задач. При когнітивістському підході навчання зв'язане з використанням психічних структур для обробки інформації, що часто призводить до унікальних, тобто принципово нових, результатів.

Залежно від навчальних ситуацій використання якогось одного підходу може виявитися доцільнішим. Та все ж таки, досягти вагомих результатів навчання можна, коли значна увага приділяється саме процесу пізнання. *Метою статті* висвітлити проблему навчально–пізнавальної діяльності учнів як об'єкт теоретичних досліджень.

Розкриттю суті, структури та змісту навчально–пізнавальної діяльності учнів присвячено роботи Ю. Бабанського, Н. Менчинської, І. Огороднікова, Д. Пеннера, М. Скаткіна. Психологічні основи організації навчального процесу досліджувалися П. Гальперініним, В. Крутецьким, І. Ланіною, І. Лернером, О. Леонтьєвим, В. Онищуком, А. Петровським, Н. Талізінною, Г. Щукіною та ін.

Одним із засновників діяльнісної теорії навчання є Л. Виготський. Діяльність, спрямовану на навчання, він розглядає як специфічну діяльність, у якій відбувається формування психічних новоутворень через присвоєння їм культурно–історичного досвіду. Джерело розвитку, таким чином, закладене не в самій дитині, а в її діяльності навчання, спрямованій на засвоєння способів здобуття знань. Навчання, згідно з цією теорією, є особливим видом пізнавальної діяльності суб'єкта, яка здійснюється з метою засвоїти певний обсяг знань, інтелектуальних умінь [2].

Навчання тільки тоді виявляється як власне діяльність, коли воно задовольняє пізнавальну потребу. Знання, які є метою діяльності, не виконують функції мотиву, оскільки процес навчання породжують не вони, а те, заради чого учень вчиться, що призводить до



задоволення ним потреби. Цей аспект, а також розгляд її складових структурних елементів характеризують навчальну діяльність.

Узагальнені характеристики навчальної діяльності проаналізовані у працях Л. Столяренка [13, 63–82], І. Зімньої [6, ч.4]. Засвоюючи знання, людина нічого в них не змінює. Тоді як предметом зміни в навчальній діяльності є сам суб'єкт, який здійснює цю діяльність і здобуває нові знання. Результатом його діяльності стають нові пізнавальні можливості та практичні дії [13, 65]. Навчальна діяльність спрямована на засвоєння знань, обробку прийомів і способів дій, їх програм, алгоритмів, розв'язання навчальних задач, оволодіння узагальненими способами дій, у процесі чого розвивається той, хто навчається.

Згідно з концепцією, запропонованою В. Давидовим, у процесі засвоєння навчальної діяльності людина відтворює не тільки знання і вміння, але й саму здатність вчитися, що виникла на певному етапі розвитку людства.

У роботах В. Давидова, Д. Ельконіна практично вся навчальна діяльність представлена як система навчальних задач. Вони подаються в певних навчальних ситуаціях і визначають певні навчальні дії — предметні, контрольні і допоміжні (такі, як узагальнення, аналіз, схематизація та ін.).

Пізнавальна діяльність — це система певних дій різного рівня і знань, що в них входять. З цієї позиції у функціональній структурі діяльності можна виділити орієнтувальний (складає психологічну основу навчальної діяльності), виконавчий та контрольні-корекційний компоненти.

Вживаючи поняття “навчання” в психології (Л. Виготський, А. Леонтьєв, Д. Ельконін, В. Давидов, А. Маркова), часто використовують термін “навчальна діяльність”, у зміст якого входять не тільки процесуальність і результативність, але й структурна організація та суб'єктивність навчання. Цей перехід до визначення навчання як навчальної діяльності включає три етапи (А. Маркова, Г. Абрамова). На першому етапі — в кінці 50-х років — Д. Ельконіним була висунута загальна гіпотеза про будову навчальної діяльності, про її значення у психологічному розвитку дитини і розпочато її експериментальне вивчення. На другому етапі досліджувались особливості цієї діяльності, її структурні елементи. Третій етап — вивчення тих психічних новоутворень, які формуються в цій діяльності.

Згідно з дослідженнями Д. Ельконіна, “навчальна діяльність — це спрямована діяльність, що має своїм змістом оволодіння узагальненими способами дій у сфері наукових понять ... така діяльність повинна спонукатись адекватними мотивами, ними можуть бути ... мотиви здобуття узагальнених способів дій, або простіше, мотиви власного росту, власного вдосконалення. Якщо вдається сформувані такі мотиви в учнів, то тим самим підтримуються, наповнюючись новим змістом, ті загальні мотиви діяльності, які пов'язані з позицією школяра, із здійсненням суспільно значущої і суспільно оцінюваної діяльності” [5]. “Формування навчальної діяльності, — вказує Д. Ельконін, — є процесом поступової передачі виконання окремих елементів цієї діяльності самому учневі для самостійного здійснення без допомоги вчителя”.

Виділяють такі характеристики навчальної діяльності:

- вона спеціально спрямована на оволодіння навчальним матеріалом і розв'язання навчальних задач;
- у ній засвоюються загальні способи дій і наукові поняття;
- загальні способи дій передують розв'язанню задачі [7];
- навчальна діяльність веде до змін у самому суб'єкті, що, за визначенням Д. Ельконіна, є її основною характеристикою (дана характеристика відповідає пізнавальному, постійно невдоволеному прагненню) [6, 252];
- зміна психічних властивостей і поведінки учня “залежно від результатів своїх власних дій” [8].

М. Барболін під діяльністю в умовах навчального процесу (зокрема пізнавальною діяльністю) розуміє процес взаємодії об'єкта і суб'єкта, орієнтований на отримання нового продукту в ідеальній (у формі знань чи досвіду діяльності) або матеріальній формі, учасниками якого рівною мірою можуть бути особистості і матеріальні об'єкти [1, 10].

Характерною відмінністю даного визначення є те, що в основу діяльності ставиться технологія отримання того чи іншого продукту діяльності, а не суб'єкт чи об'єкт (люди або

матеріальні об'єкти) діяльності. Автор розуміє технологію як відношення між об'єктом і суб'єктом (реальною дійсністю і тим, хто пізнає).

Ще одне визначення поняття “навчальна діяльність” подане в роботі: це система дій (розумових і практичних), здійснення яких забезпечує засвоєння знань; оволодіння “вміннями і навичками та застосування їх до розв'язування різних задач [9, 94].

У загальному випадку діяльністю називають специфічну форму активного ставлення до оточуючого світу, зміст якої полягає у його цілеспрямованій зміні та перетворенні [12, 38].

Одна з основних функцій навчальної діяльності — пізнання оточуючого світу, засвоєння накопичених людством знань, і в цьому розумінні вона розглядається як пізнавальна [18, 19], ...оскільки її результатом є нові (для даного індивіда) знання, нові (для нього) уміння і навички.

Навчальна діяльність школярів включає дві підсистеми. Перша підсистема — діяльність учня — основний функціональний компонент, який розглядається як діяльність учіння. Підготовчі компоненти навчальної діяльності об'єднуються в другу підсистему — діяльність навчання. Діяльність навчання — “чистий” акт пізнання, що реалізується через засвоєння наявного досвіду. Діяльність учіння спрямована на організацію відображально-перетворюючої діяльності учня з метою необхідної трансформації його вихідного досвіду. Такого трактування навчальної діяльності школярів навчальної діяльності школярів дотримується Е. Машбіц.

В основі управління пізнавальною діяльністю учнів лежить емпіричний, діяльнісний підхід до навчання (навчатися, що-небудь роблячи) [17, 10]. Емпіричне навчання базується на припущенні, що у школяра вже є якийсь життєвий досвід і на нього можна й потрібно спиратися в процесі навчання. Емпіричне навчання дає змогу не тільки отримувати нові знання, набувати нових навиків, але й перевіряти ідеї, засвоювати загальні принципи, розвивати мислення.

Управління навчальною діяльністю — це стимулювання процесу навчання з метою оптимізації його результатів засобом підвищення активності суб'єкта пізнання [19]. Ефективне управління діяльністю в умовах методичної системи можливе лише в тому випадку, коли вона функціонує як єдине ціле [1, 140].

При управлінні навчальною діяльністю вчитель визначає систему змісту, систему пізнавальних задач, систему предметних дій учня і підводить його до очікуваного результату.

Оскільки ціль, зміст і способи навчальної діяльності закладені в програму, то навчальний процес, у який включається учень, може протікати неоднаково з різним прикладенням сил, активності, самостійності суб'єкта — учня. В одних випадках процес його діяльності має репродуктивний характер, в інших — пошуковий, ще в інших — творчий. Саме характер протікання процесу діяльності і впливає на кінцевий її результат — на характер набування умінь і навичок [19].

Переваги управління, програмування в освітньому процесі якнайповніше і теоретично обґрунтовано представлені у напрямі навчання, заснованому на психологічній теорії *поетатного формування розумових дій*. П. Гальперін, поставивши мету “*привідкрити таємницю виникнення психічного процесу*” [3], тобто того, як може матеріальне, предметне перетворитися в ідеальне, психічне, розробив цілісну схему такого перетворення. Спільно з Н. Талізіню ця теорія була реалізована на практиці в процесі навчання.

Серед інших результатів, отриманих П. Гальперіном та його учнями, зазначено, що “...разом з діями формуються чуттєві образи і поняття про предмети цих дій. Формування дій, образів і понять складає різні сторони одного і того ж процесу. До того ж, схеми дій і схеми предметів можуть значною мірою заміщати один одного в тому значенні, що відомі властивості предмета починають позначати певні способи дії, а за кожною ланкою дії передбачаються певні властивості його предмета” [3, 17].

Н. Талізін з позиції теорії управління і на основі теорії П. Гальперіна про планомерне формування розумових дій розробляє основні елементи нового напрямку програмування навчального процесу. Його мета — визначення початкового рівня пізнавальної діяльності учнів; визначення нових формованих пізнавальних дій; визначення змісту навчання як системи розумових дій; визначення засобів, тобто дій як узагальнених засобів засвоєння широкого кола знань за третім типом орієнтування; визначення п'яти основних етапів засвоєння, на кожному з яких до дій пред'являються свої вимоги; розробка алгоритму (системи розпоряджень) дій;

зворотний зв'язок і забезпечення на його основі регуляції процесу навчання. Згідно з Н. Талізінною, “будь-яка дія людини є своєрідною мікросистемою управління, що включає “управляючий орган” (орієнтовна частина дії), виконавчий, “робочий орган” (виконавча частина дії), механізм, що стежить і порівнює (контрольна частина дії)” [14, 66].

Теорія поетапного формування розумових дій дає змогу намітити ефективну методику формування багатьох необхідних синтетичних умінь, що використовуються учнями в процесі цієї роботи [11, 19].

Центральним об'єктом теорії є дія як одиниця будь-якої людської діяльності, а навчання розглядається як система певних видів діяльності, виконання яких приводить учня до нових знань і умінь. Знати означає виконувати яку-небудь діяльність або дію, пов'язану з даними знаннями [15].

Для успішного виконання діяльності, а значить деяких дій, об'єктивно необхідне виконання деякої системи умов, пов'язаних з: особливостями мети і об'єкта дії; характером і порядком операцій, що входять в дію; особливостями засобів, що використовуються [11, 19–20].

Основним принципом теорії діяльності є розгляд психіки як діяльності, тобто психіка — це не просто система образів, але і діяльність у формі системи дій і операцій. Нові аспекти психічної діяльності можуть бути одержані лише із зовнішньої, матеріальної діяльності, спрямованої на предмети і явища внутрішнього світу [11, 18].

Людська діяльність має багато різних видів і форм, генетично вихідною основою яких є трудова діяльність. Її історичний розвиток породив інші види діяльності — ігрову, навчальну, наукову тощо. Всі види діяльності, в тому числі навчальна, при відмінності свого конкретного змісту мають загальну структуру: потреби і мотиви, завдання, дії, операції.

У навчальній діяльності засвоєння знань відбувається в єдності із засвоєнням способів дії з ними. Внутрішній процес засвоєння знань складається з таких ланок [16, 89–90]: сприймання — осмислення і розуміння — узагальнення — закріплення — застосування на практиці.

Існують два типові варіанти навчальної діяльності учня: навчальна діяльність відбувається під керівництвом учителя або здійснюється учнем самостійно. Ми виходимо з інтеграції цих варіантів, залишаючи керівну роль вчителя, але надаючи учневі можливості визначати напрямок своєї роботи, спектр змістових цілей, здійснювати вибір форм та методів навчальної діяльності. Цього можна досягнути, використовуючи інформаційно-комунікаційні засоби навчання, які стають “посередниками” в навчальному процесі, посилюючи як роль вчителя, так і учня.

Результати навчання виявляться корисними в пізнавальному і діяльнісно-перетворюючому плані і служитимуть основою та засобом отримання нових знань і перетворення дійсності в тому випадку, якщо вони відобразатимуть взаємозв'язок фундаментального і прикладного знання.

Нині навчальна діяльність як особлива форма учіння виступає як спеціальний об'єкт організації (самоорганізації), управління (самоуправління), контролю (самоконтролю). Вона означає “відтворювальну” діяльність, в результаті якої відтворюються не тільки накопичені людством знання та вміння, але і ті якості, які історично виникли і лежать в основі теоретичної свідомості та мислення — рефлексія, аналіз, уявний експеримент [4, 133].

Мета, зміст і способи навчальної діяльності закладені в навчальну програму, тому навчальний процес, у який включається учень, може протікати неоднаково з різним прикладенням сил, активності, самостійності суб'єкта — учня. В одних випадках процес його діяльності носить репродуктивний характер, в інших — пошуковий, ще в інших — творчий. Саме характер протікання процесу діяльності і впливає на кінцевий її результат — на характер набуття умінь і навичок.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Барболин М.П. Методологические основы развивающего обучения. — М., 1991 — 232 с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 1926.
3. Гальперин П.Я. К исследованию интеллектуального развития ребенка. //Вопросы психологи. — №1. 1969.
4. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. — М.: — 1986.

5. Эльконин Д. Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте // Вопросы психологии обучения и воспитания /Под ред. Г.С.Костюка, П.Ф.Гамата. — К., 1961.
6. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Узд. второе, доп., испр. и перераб. — М.: Издательская корпорация “Логос”, 1999. — 384 с.
7. Ильясов И. И. Структура процесса учения. — М.: — 1986.
8. Лингарт И. Процесс и структура человеческого учения. — М., 1970.
9. Педагогіка /За ред. М.Д.Ярмаченка. — К.: Вища школа, 1986. — 543 с.
10. Пустинникова И. М. Современные информационные технологии в подготовке учителя физики: Дис. ... канд. пед. наук. — Донецк, 1999. — 247 с.
11. Рамський Ю. С., Балик Н. Р. Методичні основи вивчення експертних систем у школі. — К.: Логос, 1997. — 114 с.
12. Рогинский В. М. Азбука педагогического труда. — М.: Высш. шк., 1990. — 112 с.
13. Столяренко Л. Д. Педагогическая психология. Серия “Учебники и учебные пособия”. — 2-е узд., перераб. и доп. — Ростов н/Д: “Феникс”, 2003. — 544 с.
14. Талызина Н. Ф. Теоретические проблемы программированного обучения. — М., 1969.
15. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. — М.: Изд-во МГУ, 1975 — 343 с.
16. Фицула М. М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. — К.: Видавничий центр “Академія”, 2000. — 544 с.
17. Челак Е. Н., Конопатова Н. К. Развивающая информатика. Методическое пособие. — М.: Лаборатория Базовых Знаний, 2001 г. — 208 с.
18. Якиманська І. С. Развивающее обучение. — М.: Педагогика, 1979. — 144 с.
19. Яценко Т. Н. Управление учебной деятельностью школьников с использованием персональных компьютеров: Дис. канд. пед. наук. — Бердянск, 1998. — 269 с.

Лариса ОРОНОВСЬКА

## ФЕНОМЕН ЦІННОСТЕЙ У МУЗИЧНО–ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЦЕСІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМИ

Аксіологія музично–педагогічної освіти являє собою теорію орієнтації особистості в світі музично–педагогічних цінностей. Необхідність цієї галузі відчувається постійно, оскільки музична педагогічна освіта ставить перед собою завдання підготовки вчителів музики, чітко реагуючих на всі соціокультурні процеси теперішнього століття. Аксіологічний підхід до проблем музично–педагогічної освіти допомагає виявити як загальні закономірності формування ціннісного пізнання в музично–педагогічному процесі, так і теоретичне і практичне значення теорії цінності в методологічному оснащенні майбутнього вчителя музики, з діяльністю якого значною мірою пов'язаний весь хід розвитку музичного мистецтва нового часу.

Аналіз “природи самоствердження і функціонування цінностей” М.Кагана в музичному мистецтві і музичній педагогіці, їх взаємодія з установленими в конкретний період нормами допомагає у пізнанні нового нероздільного зв'язку музичної теорії і практики, у відтворенні їх ціннісної взаємодії, створенні “струн загальності” (Л. Надирова), безкінечно збагачуючих партитуру музичного буття.

Актуальність і складність означеної проблеми очевидна, оскільки “мистецтво не синонімічне, але, в кращому випадку, паралельне історії” (І. Бродський), а погляд на сучасне мистецтво немає часової дистанції і потребує орієнтації в музичному “Хаосмосі” (термін А. Лосева) биття з середини, з вируючого потоку, який постійно несе в незвідане і в непізнане.

Протягом багатьох віків музична педагогіка, маючи певний обсяг знань про музику, залишалась нормативною, точніше орієнтувалась на канон. Цю сторону не можна розглядати, як дефект, так як канон — це найкраще, що відбирається у процесі еволюції, це цінності, які в процесі розвитку музики отримали статус норми.

Норма, як і традиція, несе функцію, яка зберігає і регулює взаємовідношення через набір правил і законів, що характерно для певного суспільства, в тому числі і для світу мистецтва.

Норма — це зовнішній регулятор, однаково обов'язковий для всіх, це підсумок, завершення процесу, в той час як цінність — це завжди процес. Розвиток, зміна, норма

об'єктивна, приймаючий її суб'єкт не впливає на неї особистою дією, цінність — результат суб'єктно-об'єктних відносин, їх взаємодія і взаємозбагачення.

Виховання ціннісного пізнання – це виховання творчої особистості, яка відчуває потребу в розумінні “музики з середини” (М.Каган) [5, 6], яка прагне до ціннісного розуміння музичного простору, засвоєнні історії і сучасності в їх синтетичній єдності. М. Каган, виділяючи параметри ціннісного відношення, виявляє дворівневу систему ціннісних зв'язків суб'єкта і об'єкта: світовідчуття як психологічний рівень, “переживаемый, но не осознаваемый”, і світоосмислення, як ідеологічний рівень, перетворюючий “ценностное отношение в ценностное сознание, которое делает оценивающее переживание реальности ее оценивающим осмыслением” [7, 8].

Музично-педагогічна аксіологія несе в собі нове осмислення музично-педагогічної освіти як єдиного комплексу системи знань (світорозуміння) через ціннісне відношення і ціннісне осмислення (світовідчуття і світорозуміння) в світосприйманні як систему цінностей. Аксіологічний підхід дозволяє зрозуміти, що утримання в системі цінностей в музично-педагогічному процесі дає можливість майбутньому вчителю музики створити фундамент для будівництва особистісного музично-педагогічного світогляду, для творчого професійного росту, для подальшого формування музично-педагогічного простору відповідно створеним переконанням і ідсалам.

Теорія орієнтації особистості в світі музично-педагогічних цінностей покликана всебічно сприяти підвищенню методологічної культури вчителя музики, забезпечуючи концептуальну спрямованість його діяльності в сторону постійного професійного саморозвитку, пошуку інноваційних рішень, особистісно-орієнтованих технологій, формування соціально-активної позиції.

Вивчення аксіології музично-педагогічної освіти дає можливість ціннісно осмислити процеси які відбувались і відбуваються у музиці і музично-педагогічній освіті.

В якості механізму ціннісного пізнання музично-педагогічної освіти як складної системи вводиться поняття “аксіологічний аналіз”. Аксіологічний аналіз дає змогу осмислити музику і музичну педагогіку як певний вид художньої творчості. Це поняття не є антагоністом поняття “цілісний аналіз” (В. Цуккерман). Навпаки, аксіологічний аналіз приймає його як фундамент і відкриває, таким чином, нові шляхи пізнання і ціннісного осмислення музики. Аксіологічний аналіз — це основний інструмент аксіології музично-педагогічної освіти.

Сутність, зміст і специфіка аксіологічного аналізу музично-педагогічної освіти визначається його методологічною спрямованістю на формування постійно діючого концептуального поля суб'єктно-об'єктних відносин, а також на вивчення принципу ціннісної взаємодії, як в суб'єктно-об'єктних відносинах (музика-вчитель і учень), так і в суб'єктно-суб'єктних відношеннях (учитель-учень). Теорія орієнтації особистості у світі музично-педагогічної освіти це:

- цінність, яка містить в собі особистісно-ціннісний погляд людини на навколишній світ;
- систему саморозвитку, інтегруючи в своїх надрах безкінечний саморозвиток музичного мистецтва і людини, які знаходяться на концептуальному полі суб'єктно-об'єктних і міжсуб'єктних відносин;
- результат творчої ціннісної взаємодії всіх учасників музично-педагогічного процесу, при якому музично-педагогічна освіта несе в собі єдність трьох величин часу: Вчора, Сьогодні і Завтра.

Вивчення феномену цінності як філософського поняття, розуміння цього феномену в музиці і музичній педагогіці, визначає зміст теорії орієнтації особистості у світі музично-педагогічних цінностей як засобів досягнення музично педагогічної освіти у всіх її проявах.

Таким чином, аксіологія музично-педагогічної освіти звертається до феномену цінності, яка має здатність до трансформації, яка видозмінюється в духовному обличчі людини і людства, стає проявом їх творчої активності.

Теорія орієнтації особистості в світі музично-педагогічних цінностей розглядає також проблему цінності у філософії і науці, мистецтві і соціології, вступає у дискусії, які постійно

виникають у різних наукових працях, на міжнародних конференціях, у монографіях, збірниках статей.

Аксіологічний аналіз — це інструмент, який відтворює функції аксіології музично–педагогічної освіти в музично–педагогічному процесі, і виділяє такі напрямки ціннісного осмислення проблем сучасної музичної педагогіки:

- вивчення музики як носія цінності;
- осмислення музично–педагогічної освіти, як особистої і суспільної цінності;
- складно організованої системи, яка знаходиться у постійному розвитку;
- процесу ціннісного становлення особистості, цілеспрямованої до музично–педагогічних цінностей.

Вивчення аксіології музично–педагогічної освіти дає можливість повнісітю зрозуміти процеси які є, і будуть відбуватись у музиці і в музично — педагогічній освіті.

Музично–педагогічний процес — це взаємодія трьох систем, які самі розвиваються: світу музичних цінностей формування особистості і вже сформованого, але постійно перебуваючого в пошуку вчителя. Музичне мистецтво з глибини віків і по сьогоднішній день звернене “від серця до серця”, несе “естафету єднання”, створюючи комунікативну функцію через Час і Простір. Учитель зобов’язаний прийняти цю “естафету єднання”, так як він для свого учня є провідником в музичний простір, який пронизаний “теорією відносності”. Проникнення у музичний Всесвіт являє собою особливий вид спілкування, при якому механізм “зворотнього зв’язку” включає, в свою чергу, і механізм “музичного наслідування”, щоб ніколи не переривалась “времен связующая нить” (В. Шекспір). Музична педагогіка, як і весь музичний світ, це процес безперервного становлення, взаємопроникнення, взаємозбагачення, а кожне досягнення, кожна завойована вершина — лише крок до наступних відкриттів. Однак, відкриваючи шляхи до нових досягнень “ стара “ вершина не зменшується, а зростає: “Большое видится на расстоянии, и фигуры Й. Баха или П. Чайковского только вырастают с годами” [10].

Розуміння людини — одна з найважливіших “цінностей–цілей”, яка служить “основанием развития личности учителя и учащихся” [11]. Опираючись на класифікацію педагогічних цінностей, запропоновану колективом вчених — В. Слостениним, І. Іссаєвим, А. Міщенко, Е. Шияновим, — можна виділити музично педагогічні цінності, які регулюють і спрямовують музично–педагогічний процес. “Аксіологічне “Я” як система ціннісних орієнтацій має в собі не тільки когнітивні, але й емоційно–вольові компоненти, які відіграють роль внутрішнього орієнтиру. В ньому поєднані як соціально — педагогічні, так і професійно — групові цінності, і вони є основою індивідуально особистісної системи педагогічних цінностей [11]. Ця система музично–педагогічних цінностей вчителя включає в себе:

- сприйняття музики як світу музичних цінностей і постійно зростаючу потребу осмислення цього світу;
- потребу в спілкуванні з учнями як способу передачі свого захоплення перед світом музичних цінностей;
- підвищення соціального статусу професії, бажання отримати з її допомогою належне місце в соціокультурній реальності;
- вдосконалення професійної діяльності вчителя музики, як покликання, як способу життя найбільш повно задовольняючого духовні потреби;
- потребу і можливість зробити мистецтво для себе і своїх учнів вагомим способом пізнання і самопізнання;
- створення можливості сприяти покращенню самої соціокультурної реальності за допомогою музично–педагогічної освіти.

Вчитель і учень в музично–педагогічній освіті стають на важкий, але разом з тим радісний шлях пізнання і самопізнання через мистецтво, яке, на думку філософа П. Флоренського “воистинну показывает нову, доселе незнаемую нами реальность” [13, 14].

Дійсно, формування синтетично–діалогічної парадигми, побудованої на принципі ціннісної взаємодії музики, вчителя і учня, можливе лише тільки при “музикоцентризмі” (М. Ройтерштейн), не просто декламованому, а фактично існуючому світі життя для кожного, хто бажає осягнути світ музичних цінностей [15].

Таким чином музика, як вид мистецтва, об'єкт пізнання, носій цінностей — стає сильним стимулом пізнання і самопізнання музично-педагогічної освіти, що сприяє включенню механізмів орієнтації: творчому пошуку і пізнавальній активності, ціннісному осмисленню і оцінці, самопізнанню і самооцінці, самоактуалізації і самореалізації, вільному вибору свого особистого шляху в світі музично-педагогічних цінностей.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Надырова Л. Струны общности. — Владимир, 2000. — 374 с.
2. Лосев А.Ф. Форма. Стиль. Выражение. — М., 1995. — 286 с.
3. Бродский И.А. Бог сохраняет все. Сост., предисловие и примечания В. Куллс. — М., 1992. — 623 с.
4. Бродский И. А. Стихотворения. Сост. Я. Гордин. — Таллин, 1991. — 216 с.
5. Каган М.С. Мир общения. — М., 1988
6. Каган М.С. Философия культуры. — С.-П., 1996.
7. Каган М.С. Философская теория ценности. — С.-П., 1997.
8. Каган М.С. Эстетика как философская наука. // Университетский курс лекций. — С.-П., 1997. — 365 с.
9. Шекспир В. Комедии. Хроники. Трагедии. — Т.1. — М., 1994.
10. Кабалевский Д. Б. Воспитание ума и сердца: Кн. для учителя. Сост.В.И. Викторов. — М., 1981. — 452 с.
11. Слостенин В.А., Иссаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. Педагогика// Уч. Пособие для ст. пед.уч.зав. — М., 2000. — 612 с.
12. Бергер Л.Г. Эпистемология искусства // Худ. творчество как познание. “Археология искусствознания”. — М., 1997. — 561 с.
13. Раппопорт С.Х. Искусство и эмоции. 2-е изд. доп. — М., 1972. — 312 с.
14. Флоренский А.П. Столп и утверждение истины. — Т.2. — М., 1990. — 215 с.
15. Кременштейн Б.Л. Педагогика Г.Г. Нейгауза. — М., 1984. — 392 с.

Олеся СЕВАСТЬЯНОВА

### ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ ОБСЛУГОВУЮЧОЇ ПРАЦІ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Перебудова нашого суспільства на принципово нових засадах потребує модернізації системи освіти. Як зазначено в державній національній програмі “Освіта: Україна ХХІ століття”, Законі України “Про освіту” сучасна школа повинна забезпечувати всебічний розвиток людини як особистості, сприяти виявленню її талантів, розумових здібностей; виховувати громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, використання досягнень науково-технічного прогресу, самостійного і творчого виконання своїх професійних обов'язків. Успішне вирішення поставлених завдань потребує комплексного підходу, одним із шляхів здійснення якого є індивідуалізація процесу навчання.

Введення з 2005 року нових програм з освітньої галузі “Технологія” сприяє створенню умов для реалізації особистісно-орієнтованого всебічного розвитку особистості. Зміст програми передбачає проектно-технологічний підхід до навчання учнів, відповідно до якого учитель обслуговуючої праці повинен ознайомлювати школярів з основами сучасного виробництва; в процесі предметно-перетворюючої, художньо-конструкторської діяльності формувати навички, необхідні для подальшої роботи в різних сферах народного господарства. Отже, проблема підвищення якості навчання з врахуванням індивідуальних особливостей учнів набуває особливої актуальності. **Мета статті:** на основі аналізу педагогічних досліджень висвітлити можливі напрями удосконалення індивідуалізації та диференціації навчання школярів на уроках обслуговуючої праці.

Вирішення зазначеної проблеми у процесі навчально-виховної роботи неодноразово було в центрі уваги дослідників. Ще вчителі стародавніх і середніх віків стикалися з тим, що учні по-різному сприймали, запам'ятовували, засвоювали теоретичний матеріал; проявляли не однакове ставлення до практичних занять і т.п. Видатний римський мислитель М. Квінтіліан висловлював міркування про значення помічати вчителем розумові відмінності, здібності, талант та обдарованість учнів [3]. Він надавав великого значення індивідуальному стилю навчальної діяльності учнів та способам педагогічного впливу на них.

Я. Коменський виділив відмінності в розвитку особистості; запропонував поділити учнів на групи залежно від їх здібностей і надавати їм допомогу при засвоєнні знань; вказував на необхідність організовувати навчальний процес так, щоб кожна група учнів могла подолати труднощі, які виникають у процесі навчання [6]. Я. Коменський вперше теоретично обґрунтував ідею активного, розвиваючого виховання та індивідуального підходу; потребу поєднання організації індивідуальної та загальнокласної навчальної діяльності; виступив проти шаблонного навчання в школі. Він не лише теоретично, а й практично заклав основу загальної освіти.

Теорія Д. Дідро відповідала вимогам диференціації освіти. Автор вказував на необхідність встановлення трьох ступенів освіти: перший є обов'язковим для всіх і дає елементарні знання з основ наук; другий — сприяє бездоганному вихованню особистості; третій ступінь — забезпечує розвиток спеціаліста [7].

Г. Песталоцці висловлював думки про важливість для вчителя розрізняти підготовленість кожного учня та про необхідність відповідно до цього використовувати різні прийоми навчання, які б забезпечили максимально позитивні результати. Він вважав, що кожній людині властиві відмінності і тому виховання та навчання мають бути відповідними з урахуванням природи дитини; потрібний своєрідний підхід: тактовний, ввічливий, гуманний [8]. А. Дістервег вказував на відмінності дитячої природи; пропонував вивчати їх, вдосконалювати і сприяти своєрідному розвитку [4].

Відомі педагоги і мислителі минулого передбачали потребу різних підходів до навчання учнів, врахування різного рівня їх знань. Проте конкретних рекомендацій щодо вирішення цих питань не було.

Видатний педагог К. Ушинський розробив різноманітні прийоми навчання, брав до уваги розумові і психологічні відмінності, властиві учням [12]. Він вважав основною умовою успішного навчання дитини врахування її вікових, психологічних особливостей і тому закликав вчителів глибоко і всебічно вивчати індивідуальні відмінності школярів. Педагогу належить ідея здійснення індивідуального підходу до учнів в умовах колективної роботи класу; ідея поєднання колективних та індивідуальних форм навчальної роботи школярів на уроці. К. Ушинський виступав проти вилучення з процесу навчання того чи іншого предмету, але рекомендував підтримувати схильність дітей до окремих видів занять.

Питання індивідуального підходу розглядали П. Блонський, С. Белоусова, С. Шацький. Творчі пошуки педагогів були спрямовані на активізацію діяльності школярів, вдосконалення методів та організаційних форм навчання, створення оптимальних умов для індивідуально-диференційованої роботи з учнями. На думку П. Блонського та С. Белоусової класно-урочна система не створювала необхідних умов для вирішення вказаних завдань. Тому школярів поділяли на групи; індивідуальна діяльність з якими була чітко спланована, організована, містила визначений обсяг роботи і вказівки щодо обмежень у часі. П. Блонський науково обґрунтував і довів необхідність поєднання колективної та індивідуальної діяльності учнів відповідно до їх інтересів; розробив рекомендації щодо застосування диференційованих завдань [1]. С. Шацький закликав учителів вивчати індивідуальні особливості школярів, враховувати їх розвиток, просування у навчанні; не допускати появи в учнів пасивності до занять.

Суттєвий вклад у розвиток проблеми індивідуально-диференційованого підходу до школярів з метою попередження їх неуспішності вніс А. Бударний [2]. Автор вивчав ступінь сприйняття і розуміння навчального матеріалу учнями одного і того ж класу, в результаті чого були виявлені суттєві індивідуальні відмінності цих якостей. Отримані дані були основою для диференціації навчання школярів. При поділі на групи вчений брав до уваги розвиток навчальних можливостей учнів, до яких відіє здатність до навчання і працездатність. А. Бударний застосував комплексний дидактичний і психологічний підхід до вивчення проблеми неуспішності та попередження її шляхом індивідуалізації та диференціації навчання.

Значним внеском у розвиток проблеми індивідуального підходу до учнів були дослідження на рівні докторських дисертацій А. Кірсанова, Є. Рабунського, І. Унт.

Згідно наукової концепції А. Кірсанова [5] індивідуальний підхід базується на особистісно-діяльнісній основі, де взаємопов'язаними є особистість, діяльність, розвиток.



Автор обґрунтував рушійну силу процесу індивідуалізації як суперечність між об'єктивними вимогами, які є наслідками цілей і завдань навчання та фактичним рівнем навчальної діяльності. Розвиваюче навчання дослідник вважав основою індивідуалізації, а найголовнішим фактором розвитку учня — його власну активну діяльність. А.Кірсанов висвітлив проблему індивідуалізації навчальної діяльності у процесі творчої активності учнів.

Розроблена Є. Рабунським [9] система посилення індивідуалізації навчального процесу в загальноосвітній школі включає взаємопов'язані складові: схему характеристики учня; умовну загальну типологію школярів у їх навчальній діяльності; орієнтовану класифікацію заходів для здійснення індивідуального підходу. У центр уваги навчально-виховного процесу А.Кірсанов та Є. Рабунський ставили учня як особистість.

Дослідження І. Унт є дидактично спрямованими. Автор розглядає індивідуалізацію відповідно до змісту навчання (розробка навчальних програм і завдань, вибір літератури); дидактичного процесу (прийоми і методи навчання) та організації навчання (створення різних типів шкіл та класів). Дослідниця обґрунтувала основне завдання індивідуалізації в дидактичному аспекті: підвищення успішності; поглиблення знань, відповідно до вимог програми, інтересів та здібностей учнів. І. Унт виділила умовні типологічні групи школярів щодо засвоєння навчального матеріалу на основі індивідуальних відмінностей, таких як знання, вміння, навички; розумові здібності та вихідний рівень самостійної роботи.

Вивченням різнобічних аспектів індивідуалізації займався чимало науковців. Фундаментальні дослідження щодо індивідуально-психологічних відмінностей особистості розкриті психологами Б. Ананьєвим, Л. Виготським, Н. Менчинською, С. Рубінштейном, В. Тепловим та ін. Важливими передумовами вдосконалення індивідуалізації навчальної діяльності були окремі аспекти проблеми, розкриті відомими дидактами та психологами: М. Данилова, М. Скаткіна, І. Огороднікова — концепція активізації навчального процесу; Ю. Бабанського — оптимізація навчального процесу; П. Гальперіна, Н. Талізної — поетапне формування розумових дій; Т. Кудрявцева, І. Лернера — проблемне навчання та ін.. У працях Д. Богоявленської, В. Дружиніна, С. Максименка, В. Моляко висвітлено розвиток інтелектуального і творчого потенціалу особистості.

Окремі методологічні аспекти індивідуалізації трудової підготовки учнів досліджували П. Атутов, М. Жиделев, В. Поляков. П. Атутов та В. Поляков обґрунтували важливість розвитку не лише загальних, а й спеціальних здібностей школярів. До властивостей особистості автори віднесли особливості психічних процесів, інтереси, знання, вміння, навички, здібності, темперамент, характер. Дослідженнями авторів доведено, що різні види трудової діяльності пов'язані з певними якостями людини. П. Атутовим встановлено, що використання різних методів навчання приводить до відмінностей в рівнях розвитку пізнавальної діяльності школярів. З метою реалізації індивідуального підходу до учнів В. Поляков рекомендує поєднувати фронтальну та індивідуальну форму навчання; організовувати самостійну роботу, індивідуальні бесіди та консультації, використовувати диференційовані завдання. М. Жиделев розробляв методи навчання трудовим діям, враховуючи індивідуальні особливості школярів: рухові навички залежно від типу нервової системи, швидкості та точності рухів, характеру співвідношення сигнальних систем, особливостей технічного мислення.

Частково питання індивідуалізації та диференціації навчання висвітлені сучасними українськими вченими-дослідниками — Д. Тхоржевським, Г. Терещуком, В. Сидоренком, В. Володько, А. Фурманом.

На високому науковому рівні Г. Терещук [10] обґрунтував домінуючі індивідуальні особливості учнів у процесі трудового навчання; розробив типологію залежно від рівня прояву цих особливостей та запропонував методику індивідуалізації та диференціації трудової підготовки учнів загальноосвітньої школи.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що у дослідників, які займалися проблемою індивідуалізації навчання, немає єдиного чіткого підходу щодо її вирішення. Є твердження, які, вважаємо, слід розглядати по-новому, доповнити. Так, наприклад, ми не погоджуємося з думкою, що зміст навчання повинен бути однаковим для всіх учнів. У процесі індивідуального підходу необхідно чітко обґрунтувати критерії групування школярів. Для розробки власних рекомендацій слід враховувати досвід розвинених країн світу.

Ми виділили цінні, з нашої точки зору, теоретичні положення і результати

- індивідуалізацію необхідно розглядати у застосуванні до змісту навчання, дидактичного процесу та організації школи;
- під індивідуальним підходом до учнів розуміють цілеспрямовану діяльність учителя з навчання та виховання кожної дитини в умовах класно-урочної системи;
- з метою індивідуального підходу до школярів використовують індивідуалізацію та диференціацію навчальної діяльності. Індивідуалізація навчання спрямована на врахування специфічних індивідуальних особливостей кожного учня всередині групи, класу, а диференціація передбачає врахування подібних типових особливостей груп учнів.

Незважаючи на багатоплановість усіх робіт, все ж залишаються невивченими загальнодидактичні та методичні питання індивідуального підходу до навчання школярів на уроках обслуговуючої праці. Вважаємо, що особливості сьогодення та важливість розглядуваної проблеми потребують системного дослідження: узагальнення відомих положень, концепцій індивідуалізації та диференціації навчального процесу; виявлення індивідуальних особливостей та якостей учнів на заняттях обслуговуючої праці та їх типологічного поділу; розробки адекватної методичної системи індивідуалізації навчання.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Блонский П.П. Основы дидактики. – М.: Работник просвещения, 1925. — 209 с.
2. Бударный А.А. Индивидуальный подход в обучении. // Советская педагогика. — 1965. — № 7. — С. 70–83.
3. Журковский Г.Е. Очерки по истории античной педагогики. М.: Изд. АПН РСФСР, 1963. — 451 с.
4. Дистерверг Л. Избранные педагогические сочинения. М.: Гос. Уч. пед. Изд. во МП РСФСР, 1956. 374 с.
5. Кирсанов А.А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема. — Казань: Изд-во Казанского университета, 1982. — 224 с.
6. Коменский Я.А. Дидактические принципы. — М.: Учпедгиз, 1940. — 486 с.
7. Мольер, Вольтер, Руссо, Дидро, Ренан. — Спб.: ЛИО Редактор, 1998. — 512 с.
8. Песталоцци И. Г. Письма г-на Песталоцци к г-ну Н.Э.Ч. о воспитании бедной сельской молодежи. В кн.: Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие / Сост. Кларин В.М., Джуринский А.Н. — М.: Педагогика, 1087. — 416 с.
9. Рабунский Е.С. Донаучный этап истории дидактической проблемы индивидуального подхода. — Горький: ГГПИИЯ. — 1974. — 218 с.
10. Терещук Г.В. Индивидуализация трудового обучения: дидактический аспект. / Под ред. В.А.Полякова. — М.: Ин-т ПСМРАО, 1993. — 200 с.
11. Унт И.С. Индивидуализация и дифференциация обучения. — М.: Педагогика, 1990. — 192 с.
12. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. Т.8. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. — М — Л., АПН, 1950. — 776 с.

Руслан КОРНЄВ,  
Богдан РОМАН

### МЕТОДОЛОГІЧНА ІНФОРМАЦІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ–АГРАРНИКІВ ТА ЇЇ ПРОФЕСІЙНА ЗОРІЄНТОВАНІСТЬ

В сучасній аграрній освіті актуальною є проблема забезпечення ефективного формування у студентів–аграрників інформаційної культури, становлення інформаційної компетентності як їх професійної компетентності, розвитку аналітичного мислення, що визначає їх здатність оперативно обробляти інформацію та приймати оптимальні рішення. Актуальність даної проблеми визначається загальними вимогами до майбутнього фахівця аграрної сфери, який повинен бути всебічно розвинутою, творчою особистістю, спроможною засвоювати постійно оновлювані інформаційно–телекомунікаційні технології та впроваджувати їх в аграрне виробництво, а також умовами розвитку сучасного інформаційного суспільства, інформаційними потребами агропромислового комплексу та станом на сьогоднішній день наукових досліджень в цій галузі.

Інформатизація сільськогосподарського виробництва, економіки та науки потребує від майбутніх спеціалістів–аграрників високої компетентності в методології використання інформаційно–телекомунікаційних технологій у всіх галузях професійної діяльності, володіння новітніми досягненнями інформатики в аграрній сфері, зазначає М. Кропивко [3]. Успіхи застосування програмних та технічних засобів інформатизації фахівцем–аграрником в тій чи іншій галузі зайнятості, переконаний С. Бешенков [4] досить часто залежить від того, чи володіє він навиками формальної постановки завдань, методами інформаційного моделювання, інтерпретації отриманих результатів.

Наші спостереження показують, що творчий рівень володіння цими вміннями в системі аграрної освіти формується вкрай недостатньо і тому виникає ряд протиріч між:

- потребами інформатизації процесів аграрного виробництва та недостатнім рівнем методологічної інформаційної підготовки фахівців–аграрників;
- новими технологіями математичного моделювання та невмінням використовувати їх в силу недостатньої методологічної інформаційної підготовки фахівців–аграрників;
- вимогами інформатизації сільськогосподарської галузі до підвищення якісного рівня інформаційної професійної діяльності спеціаліста–аграрника;
- теоретичними знаннями та практичними вміннями та навичками.

У своїй статті ми ставили за *мету* вирішення вказаних вище протиріч. А це цілком можливо, якщо, по–перше, здійснювати розвиток аналітичного (операційного, алгоритмічного) мислення, що визначає здатність фахівця–аграрника оперативно обробляти інформацію та приймати оптимальні рішення, шляхом організації творчої навчально–дослідної інформаційної діяльності; по–друге, забезпечити професійну спрямованість методологічної інформаційної підготовки фахівця–аграрника; по–третє, побудувати модель інформаційної підготовки спеціаліста сільськогосподарського профілю–аграрника як найбільш зорієнтованої на потреби інформатизації аграрного сектору.

У зв'язку з цим виникає необхідність переглянути та переосмислити зміст інформаційної підготовки фахівців–аграрників, вдосконалити її методологічний компонент. Це передбачає переорієнтацію курсу інформатики у вищих аграрних закладах освіти на формування у студентів навиків системного аналізу явищ та процесів аграрного виробництва, розробки їх інформаційних моделей, використання технологій комп'ютерного моделювання, а також вироблення понятійного апарату: об'єкт, система, інформація, ціль, модель, моделювання на базі професійної інформаційної діяльності в аграрній сфері. Такий підхід дасть можливість суттєво підвищити рівень методологічної інформаційної підготовки фахівців–аграрників шляхом її професійної переорієнтації.

Опанування методології інформаційного аналізу майбутніми спеціалістами сільськогосподарського профілю дозволить їм успішно виявляти характерні властивості об'єктів та явищ аграрного виробництва, проводити необхідну формалізацію при постановці завдання та розробляти інформаційну модель. При цьому студенти більш чіткіше навчатися розглядати об'єкт чи явище аграрного виробництва з двох позицій: як автономний об'єкт чи явище і як систему більш простих взаємопов'язаних об'єктів чи явищ. Далі при використанні можливостей комп'ютерної техніки майбутні аграрники отримають навиків моделювання і проведення дослідження відповідно до поставленої мети. Освоєння технологій моделювання на завданнях аграрного виробництва дозволить більш ґрунтовно зрозуміти навчальний матеріал інших фундаментальних, професійно–орієнтованих та спеціальних предметів. Тобто буде як найбільш повно розкрито роль та місце міжпредметних зв'язків в методологічній інформаційній підготовці фахівця–аграрника.

Для реалізації виділених напрямків нами було сформульовано гіпотезу — ефективна методологічна інформаційна підготовка студентів аграрних вузів у навчальному процесі може бути здійснена, якщо будуть враховані наступні концептуальні засади:

1. Розвиток аналітичного мислення, що визначає здатність майбутнього спеціаліста сільськогосподарського профілю оперативно обробляти інформацію та приймати оптимальні рішення, буде здійснюватись в рамках моделі методологічної підготовки до професійної інформаційної діяльності;

2. Модель інформаційної методологічної підготовки повинна (див. рис.1): а) мати здатність легко бути адаптованою до швидкоплинних умов розвитку інформаційно-телекомунікаційних технологій; б) бути зорієнтована на державне замовлення на фахівця-аграрника та вимоги інформатизації аграрного виробництва; в) охоплювати психолого-педагогічні аспекти професійної підготовки спеціаліста сільськогосподарського профілю.



Рис.1. Модель методологічної інформаційної підготовки майбутніх фахівців-аграрників

3. Умовами ефективного здійснення методологічної інформаційної підготовки фахівця-аграрника є:

- посилення ролі науково-математичної підготовки в системі вищої аграрної освіти та її професійної орієнтації;
- відповідність навчально-дослідної діяльності студентів аграрних закладів освіти змісту майбутньої професійної інформаційної діяльності (контекстний характер навчальної діяльності з урахуванням індивідуальних особливостей майбутніх фахівців-аграрників (рівня розвитку аналітичного, операційного, алгоритмічного мислення);
- здійснення добору навчального матеріалу для методологічної інформаційної підготовки з врахуванням комплексних міжпредметних зв'язків курсу інформатики з окремими аграрними предметами та блоками.

Методика розвитку аналітичного (операційного, алгоритмічного) мислення майбутнього фахівця-аграрника шляхом використання його творчої професійно зорієнтованої інформаційної діяльності в процесі методологічної інформаційної підготовки, що направлена на пошук найбільш ефективних організаційно-педагогічних форм, засобів та методів, що сприяють становленню конкурентноздатного фахівця.

**Висновки.** Новизна запропонованої нами концепції полягає в розробці та впровадженні моделі методологічної інформаційної підготовки, яка реалізується в курсі інформатики аграрних закладів освіти і є зорієнтованою на професійну інформаційну діяльність майбутніх фахівців-аграрників. Перспективним напрямом нашого дослідження є адаптація запропонованої нами моделі до інформаційної підготовки фахівця будь-якого напрямку сільськогосподарської спеціалізації, коректуванням її змістового наповнення для різних аграрних спеціальностей.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Клочко О.В. Прикладна спрямованість навчання інформатики студентів вищих аграрних навчальних закладів: Автореф. дис. ... кан-та пед. наук: 13.00.02. Нац. пед. ун-т імені М.П.Драгоманова. — К., 2004. — 20 с.
2. Качурівський В.О. Організація самостійної роботи студентів агроколеджів із набуття умінь та навичок практичного застосування комп'ютерної техніки: Автореф. дис. ... кан-та пед. наук: 13.00.04. Нац. академ. держ. прикордон. служ. України імені Б. Хмельницького. — Хмельницький, 2003. — 20 с.
3. Кропивко М.Ф. Інформаційне забезпечення агропромислового виробництва України в ринкових умовах. — К.: УААН, ІАЕ, 1996. — 134 с.
4. Бешенков С.А. О чем недоговаривает новый проект общеобразовательного стандарта // ИНФО. — 2003. — №10. — С. 2–4.

Інна ГРОД

### ПРОГРАМНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ: ОЦІНКА ЯКОСТІ ТА МОЖЛИВОСТЕЙ ЗАСТОСУВАННЯ

Багато викладачів прагнуть насамперед до закупівлі й комплектації технічних засобів. Однак не треба забувати, що витрати на обладнання виявляться марними в разі відсутності програмного забезпечення і дидактичних матеріалів або неможливості їхньої розробки. Зрозуміло, що тільки ентузіаст-дилетант у галузі обчислювальної техніки наважиться на придбання технічних засобів, не маючи гарантії, що незабаром з'являться відповідні програми. За винятком лише деяких аспектів викладання курсу програмування й ознайомлення студентів із комп'ютерними технологіями, для автоматизації навчання потрібне надійне джерело програмного забезпечення відповідно до особливостей навчального процесу.

Перед тим, як купувати технічні засоби, треба вивчити шляхи й можливості придбання комплекту програмного забезпечення (ПЗ). Більшу частину ПЗ, яке використовується в навчальному закладі на перших етапах запровадження нових інформаційних технологій (НІТ) в навчальному процесі, розробляють ентузіасти, витрачаючи для цього свій особистий час. У міру обладнання закладів засобами обчислювальної техніки зростає потреба у високоякісному ПЗ. Адміністратори всіх рівнів мають розуміти, що вартість розробки ПЗ повинна визначитися наявною системою технічних засобів. Більшість органів, зайнятих розробкою і випуском ПЗ для освітніх закладів, хоч при цьому і користується своїми власними методами, усе ж покладається на кооперацію і співробітництво між предметниками і фахівцями в галузі обчислювальної техніки.

Щоб забезпечити високу якість ПЗ, треба визначити основні особливості і характеристики пакета програм, а вже тоді розробити його, розмножити і забезпечити можливість його супроводу.

Якщо взяти будь-який конкретний предмет чи дисципліну, то знайдеться чимало викладачів, методистів, які неодмінно зацікавляться розробкою матеріалів навчальної програми, призначеної для використання у викладанні цього предмета. Вони виявлять певний інтерес і до створення таких матеріалів на основі застосування НІТ. Однак для них більшість таких нововведень — це лише один з багатьох аспектів викладання.

Розглядаючи всі можливості застосування комп'ютерів у навчальному процесі, ці люди повинні насамперед встановити, які саме технічні засоби ПЗ і засоби підтримки та супроводу є в їхньому розпорядженні, а після цього розглянути основні напрямки застосування НІТ.

На цьому етапі треба врахувати кілька основних положень. Насамперед, це проблема технічних засобів. Сам факт наявності в навчальному закладі комп'ютерів певного типу зовсім не означає, що їх достатньо для задоволення потреб усіх викладачів, що вони встановлені у відповідному приміщенні і що всі викладачі мають можливість користуватися ними у будь-який зручний для себе час. Буває, що наявне обладнання використовується для викладання тільки одного предмета; при цьому у деяких викладачів виникає бажання “захистити” “своє” обладнання від решти викладачів. В дійсності все має бути навпаки, що, зрештою, й буває в

більшості випадків. Трапляється, що зростання потреб використання комп'ютерів у інших викладачів виявляється стимулом для встановлення нових технічних засобів навчання. Часто викладачі, які мають доступ до високоякісного ПЗ, але не мають комп'ютера, чинять тиск на завідувача навчальної частини, змушуючи його закуповувати додаткові комп'ютери. Багато керівників підрозділів принципово не погоджуються витратити гроші на комп'ютери; лише деякі з них зважуються на збільшення кількості технічних засобів, не маючи достатніх доказів того, що придбане раніше обладнання використовується повною мірою. Деякі викладачі виявляють надмірний оптимізм щодо переваг комп'ютерних систем (КС), вважаючи, що в добу загального визнання комп'ютерів будь-яка обґрунтована заявка на придбання електронно-обчислювальних машин мусить бути задоволена.

Технічні засоби як такі становлять інтерес лише для викладачів, пов'язаних з інформатикою. Іншим треба навчитися вибирати потрібне ПЗ. На першому етапі важливо точно визначити, які саме технічні засоби є вже в розпорядженні викладачів різних закладів, а також, якщо можливо, скласти приблизний перелік обладнання, яке треба придбати найближчим часом. Коли група викладачів впевниться в тому, що вони вже знають склад комплексу технічних засобів, робиться наступний логічний крок — ознайомлення з наявними в даний час пакетами, якими можна буде скористатися. Іноді такий підхід себе не оправдовує. По-перше, ПЗ часто пишуть ентузіасти, уявлення яких про специфіку того чи іншого предмета можуть бути неточними. По-друге, автори програм іноді керуються одними методичними рекомендаціями, а на практиці методика зовсім інша. Може статися й таке, що наявне ПЗ досить слабке як з погляду програмування, так і з погляду дидактики. Проте з цього аж ніяк не випливає, що написане раніше ПЗ непридатне для використання: не слід відкидати програмні матеріали тільки через те, що вони зроблені десь-інде. Деякі програми, очевидно, можна буде використати без змін; ідеї інших програм можуть стати основоположними для пакета в цілому; треті дадуть змогу демонструвати переваги комп'ютера, які в разі невикористання таких програм виявляться поза увагою студентів. Існують, певна річ, деякі комплекси ПЗ, розроблені педагогічними організаціями у співпраці з педагогами-практиками на основі фінансової підтримки з боку державних і місцевих фондів багатьох країн, але все одно треба спочатку вивчити можливості застосування такого ПЗ на наявних технічних засобах.

Часто викладачі доходять висновку, що їм потрібен "свій" експерт з обчислювальної техніки. Звичайно, вони самі теж можуть виступати в ролі таких експертів; у цьому разі ситуація суттєво спрощується. Однак найчастіше такі викладачі мають недостатній досвід програмування. Насамперед вони звертаються за допомогою до відомої їм особи. Цією особою може бути місцевий науковий керівник, що відповідає за впровадження засобів обчислювальної техніки, або науковець-спеціаліст по КС. Такий фахівець може вказати викладачам шляхи застосування КС у викладанні певного предмета, а також порекомендувати, як оцінити свої практичні потреби. Ця особа має також виступати в ролі з'єднувальної ланки між різними фахівцями, здатними подавати допомогу; наприклад, між програмістами й інженерами. Крім того, така особа може повідомляти про всі відомі джерела придбання технічних засобів і відповідного ПЗ. І, нарешті, ця особа може інформувати викладачів про найновіші засоби обчислювальної техніки і висловлювати певні зауваження щодо навчання учнів з даного питання. Проте малоймовірно, щоб ця особа мала час для написання програм, випробування їх та складання документації. Якщо викладачам потрібна саме така допомога, то їм треба знайти іншого фахівця.

Ознайомившись з наявним ПЗ і вивчивши можливості застосування тих чи інших технічних засобів, група викладачів повинна приступити до критичного аналізу зібраних даних і детально розглянути ті конкретні завдання, які вона має намір розв'язувати у викладанні свого предмета за допомогою КС. Цей аналіз можна реалізувати трьома основними способами. Перший — визначити цілі викладання і способи досягнення їх за допомогою комп'ютера. Другий — переглянути наявне ПЗ з метою застосування його для вивчення конкретної дисципліни. Третій, — поєднуючи різні принципи й ідеї, що стосуються даного предмета, виробити в кінцевому підсумку прийнятне проектне рішення. Незалежно від вибраного способу треба насамперед детально опрацювати питання щодо форми розробки матеріалу.

Пакет матеріалів у цілому розробляється з орієнтацією на викладача, що має досвід викладання дисципліни, але КС знає слабо. Ясна річ, тут можуть бути й винятки, але здебільшого такі вихідні передбачення виявляються правильними. До складу пакета входять такі матеріали: документи, представлені у машиноорієнтованому вигляді (тексти програм і які-небудь файли даних), комплект документів, що стосуються експлуатації пакета і призначений для студента і для викладача, — наочні посібники, робочі аркуші і проєкційні слайди.

Маємо на увазі, що викладач, одержавши такий пакет, зможе повною мірою скористатися його можливостями з мінімальною допомогою інших викладачів та технічних фахівців. Якщо передбачається індивідуальна робота студентів з програмами, то треба потурбуватися про відсутність плутанини в документації і суперечливих або неправильних інструкцій. Це означає, що текст програми має бути чітко побудований і зрозумілий. Не менш важливою є і якість документації. Часто цю вимогу до документації ігнорують до останнього моменту, і аж тоді починають друкувати поспіхом і без належної уваги. Це призводить до того, студенти і викладачі не дістають інформації, достатньої для правильного користування програмою, а в деяких крайніх випадках програма взагалі не працює.

Було багато спроб виробити стандарти на програмування і документацію. Такі стандарти встановлюють перелік обов'язкових складових частин “Інструкції для студента”, “Інструкції для викладача” і “Технічні інструкції”. Якщо автор кожного такого документа не визнає яку-небудь складову частину корисною, він може не включити її в документ. При цьому вважаємо, що хоча автор і не дає в документі повної інформації, але він напевне включить в опис усе найсуттєвіше.

Отже, група викладачів винесла рішення розробити пакет певного типу, ґрунтуючись на комплексі технічних засобів, визначених ще раніше. Наступний крок полягає у визначенні змісту окремих програм, але вже точніше, ніж доти. Тепер методика вивчення понять і принципів з певної дисципліни потрібно розглядати детально. При цьому треба враховувати специфіку процесів мислення користувачів під час роботи з програмою. Далі необхідно встановити, чи існує вже така програма. Це непросте завдання, і часто воно залишається нерозв'язаним через брак достатньої інформації, яка б підтверджувала факт існування такої програми. Якщо зроблено висновок про відсутність готової програми, то основою розробки мають стати вимоги до технічних засобів і ПЗ; треба також вирішити, як саме розроблятиметься пакет. Хто напише програму — один із членів групи чи місцевий програміст? Чи варто звертатися до державних установ за консультацією з питань програмування? Незалежно від того, хто розробляє програму, чи можна передбачити час виготовлення першого варіанта програми? Чи можна скласти хоча б попередню думку про первісну реакцію на програмну продукцію? Після того, як група освоїла всю сукупність ідей, перед кожним членом групи ставиться завдання, яке має бути розв'язане до наступної зустрічі групи. Від зустрічі до зустрічі почнуть з'являтися перші зразки програмної продукції. Усі члени групи повинні ознайомлюватися з цими першими плодами своєї праці і пробувати тверезо й критично їх оцінювати. Якщо виявлено, що розробка програми ведеться неправильно, потрібно, щоб уся група дізналася про це якомога раніше. Немає ніякого сенсу працювати далі над матеріалом, слабким з дидактичного погляду, і заплющувати очі на наявні похибки в поданні навчального матеріалу або в структурі програми. Однак при цьому слід враховувати, що різко негативна оцінка може відштовхнути програміста, який протягом тижня працював до темної ночі, створюючи прототип програми, визнаної невдалою.

Після аналізу перших варіантів програм і внесення в них потрібних змін та виправлень народжуються перші робочі варіанти. Усі вони повинні бути в основних рисах подібні й подавати інформацію студентові і викладачу так, як передбачено остаточною версією. На цьому етапі можна задати дані, які необхідні для використання у роботі пакета: це дає змогу демонструвати роботу пакета і оцінювати його правильність. Як тільки група переконається, що пакет працює належним чином, навіть тоді, коли його експлуатує нейтральний користувач, треба провести суворі випробовування пакета. Такі випробовування програмних систем на живучість виконують кваліфіковані програмісти, моделюючи найнесприятливіші умови роботи програми. Якщо в програмі є вразливі місця, завжди знайдуться люди, які зможуть визначити ці місця. Тому всі програми треба піддавати таким випробовуванням, незважаючи на те, що така

процедура навряд чи буде приємна для авторів програм. Чи повністю програма захищена від некваліфікованих і безглузвих дій?

Насамперед кілька зауважень загального характеру щодо випробування програм у реальних умовах висловлять викладачі, які досконало знають програму (ці випробування могли бути вже проведені на перших етапах розробки). Далі ці зауваження слід уточнити в світлі нагромадженого досвіду і доповнити необхідними для користувача програми технічними відомостями, інформацією для студентів і викладачів.

Як зазначено вище, вся така інформація мусить бути придатною для користування будь-якою особою, що має деякий досвід роботи з комп'ютером, але ніколи раніше не стикалася з даною прикладною задачею і не має професійної підготовки, яка б дала їй змогу зробити висновок про правильність роботи пакета. Це означає, що на наступному етапі випробування участь у цьому повинні брати викладачі, які не розробляли пакета; саме вони мають висловити зауваження щодо пакета, які треба враховувати в подальшій роботі з ним. Такими випробуваннями можуть бути: показ пакета на конференціях з обчислювальної техніки, застосування його в невеликій кількості закладів, перевірка властивостей пакета іншою групою викладачів або будь-яким іншим методом з метою виявлення переваг пакета і його недоліків.

Отже, незважаючи на наявність талановитих фахівців, здатних випускати високоякісну продукцію, розмножувати потрібно лише ті матеріали, які схвалили різні користувачі цих матеріалів, з різним досвідом і різноманітними інтересами.

Припустимо, що група фахівців розробила пакет програмних засобів, якими можна скористатися як допоміжним засобом для викладання одного чи кількох предметів. Інші викладачі можуть висловити задоволення принципами побудови і якістю програмного забезпечення і мають намір застосувати його в навчальному процесі. Як здійснюється розповсюдження пакета і що відбувається після цього з програмними засобами?

Існує кілька шляхів. Розробники можуть надіслати копії пакета на адресу відповідних відділів та кафедр, зацікавлених у даній програмній продукції; для цього можна скористатися локальною або глобальною мережею передавання таких матеріалів. Розробники можуть дати рекламне оголошення про випуск пакета разом із необхідними ознайомлювальними матеріалами або провести курс навчання користувачів, а тоді продавати копії пакета на замовлення. Вони можуть просто передавати пакет колегам та друзям і дозволити його розповсюдження неформальними каналами. Вони можуть передати пакет спеціалізованій організації або фірмі, що купує і розповсюджує такі матеріали. Розробники можуть користуватися пакетом самі, не маючи серйозних намірів продавати його чи передавати комусь іншому чи тому, що цей бік справи їх не цікавить, чи тому, що вони не вважають якість пакета достатньо високою, чи тому, що не сподіваються одержати натомість що-небудь варте уваги.

Можливо варто відразу визначити потенційного користувача програмного забезпечення. Цим користувачем може бути, наприклад, викладач, що має деяку спеціальну підготовку в галузі застосування КС. З одного боку, такий викладач бідкається, що його знання в цій галузі не знаходять застосування, а з другого — боїться появи в аудиторії незнайомого пристрою, бо погано уявляє собі, який вплив той пристрій чинитиме на навчальний процес. Користувачем може бути досвідчений власник комп'ютера, який упевнений у високій якості власних програмних засобів і чекає такої самої якості від будь-якого іншого пакета. Це може бути людина, яка займається іншими питаннями обчислювальної техніки, але не має часу глибоко розібратися у специфіці даної прикладної задачі. Це може бути завідувач спеціального відділу або кафедри, співробітники якої скептично ставляться до ідеї використання комп'ютера, або, навпаки, викладачі закладу, в якому і предметними, і адміністратори покладають великі надії на такі нововведення. Адміністрація може дотримуватися думки, що навчальні матеріали треба розробляти централізовано і розповсюджувати за заявками викладачів або що ці матеріали повинні надходити до закладу незалежно від побажань викладачів. Під час вибору найкращого способу розповсюдження ПЗ може виявитися, що аудиторію, на яку розраховано пакет, найкраще знає науковий керівник певної тематики, і тому слід прислухатися до його поради.

Незалежно від суті способу розповсюдження ПЗ він має включати кілька обов'язкових елементів: можливість демонстрації програмних засобів викладацьким складом, наявність спеціальної підготовки для експлуатації пакета, розповсюдження разом із пакетом його



короткого опису, можливі режими експлуатації і способи реалізації конкретних додатків до пакета.

Неправильно було б думати, що, як тільки програмні матеріали надійшли в заклад, автори відразу ж про них забули. Як і всякі інші матеріали, ПЗ можна удосконалювати. На відміну від багатьох інших ресурсів, програма допускає внесення змін силами викладача в аудиторії; зрозуміло, це одна із позитивних якостей носія інформації, на якому записана програма. Це означає, що незабаром у різних аудиторіях експлуатуватимуться різні варіанти однієї програми, які суттєво відрізнятимуться один від одного. І тут виникає ряд питань. Чи є хоч один із цих варіантів значно кращим від оригіналу і чи не слід ним замінити оригінал? Чи потрібна переробка документації? Чи варто інформувати користувачів про методи, з допомогою яких вони можуть змінювати програму або використовувати її не за призначенням? Чи були у первісній програмі помилки, які виявлено пізніше? Адже наявність таких помилок може означати необхідність повернення ПЗ для доробки. Чи було відтрансльовано програму на комп'ютерах інших типів і чи достатньо високою виявилася якість виготовлених об'єктних модулів для розповсюдження їх серед користувачів?

Але відомо, що розробка, розповсюдження і супровід ПЗ справді потребують великих затрат, проте існують програми, які відрізняються простотою та витонченістю і практично не потребують супроводу. Однак все зводиться до того, що не можна недооцінювати вартості і складності розробки високоякісного ПЗ і його впровадження в навчальний процес.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Беляева И.Н. Перспективы и возможности курса информатики на современном этапе // Информатика и образование. — 1996. — №4. — С. 24–28.
2. Пойа Д. Психология и обучение на современном этапе обучения // Информатика и образование. — 1993. — №9. — С. 5–10.
3. Освітні технології / Під ред. О.М. Пехоти. — К.: А.С.К., 2001. — 255 с.

# ВИВЧАЄМО ДОСВІД

Галина КОВАЛЬЧУК

## ВИКОРИСТАННЯ ТРЕНІНГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ВИВЧЕННІ ЕКОНОМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У КИЇВСЬКОМУ НАЦІОНАЛЬНОМУ ЕКОНОМІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

Умови трансформаційного періоду в економіці України, загальні зміни, зумовлені глобалізацією економічних і соціальних процесів спричинили нові вимоги до організації системи економічної освіти взагалі й професійної підготовки кадрів для економіки та бізнесу зокрема. На початку економічних реформ в Україні перед освітою постали завдання формування економічного мислення у підростаючого покоління громадян країни, підготовки якомога більшої частини економічно активного населення до роботи в ринкових умовах, розвитку вмінь використовувати економічний інструментарій для забезпечення власного добробуту і розвитку країни. Завдання того часу мали переважно суспільний характер — підготовка трудових ресурсів до праці в нових умовах, забезпечення функціонування суспільного виробництва. В ситуації глобального прогресу нових постіндустріальних технологій гостро постали потреби у вдосконаленні кваліфікації та майстерності працівників, які можуть швидко адаптуватися у непередбачуваних і швидко змінюваних умовах, а також здатні до ефективного вирішення проблем. Такі тенденції мають інтернаціональний характер і властиві як для розвинутих, так і для нових індустріальних країн. Це спричинило актуальні потреби розвитку системи бізнес-тренінгів на етапі допрактичної освіти, які є складовою традиційного навчального процесу.

**Мета статті** — розкрити окремі методологічні аспекти організації тренінгових форм навчання у процесі економічної освіти, а також розглянути питання місця й актуальності бізнес-тренінгів у професійній підготовці майбутніх економістів.

Розроблення і впровадження в економічну освіту системи бізнес-тренінгів за різними напрямками підготовки фахівців для економіки і бізнесу є необхідною умовою формування їхніх професійних навичок і забезпечення їх конкурентоспроможності на ринку праці. Головне завдання бізнес-тренінгів — відповідно до сучасних вимог економіки і стандартів освіти, здійснювати індивідуалізовану підготовку спеціалістів з урахуванням потреб їх мобільності та ефективності, вирішення пріоритетних і актуальних питань практичної діяльності.

Впровадження тренінгових форм навчання у КНЕУ здійснюється за багатьма напрямками: для студентів 2-х курсів усіх спеціальностей проводиться тренінг з організації підприємства; ті, хто закінчує 4-й курс проходять тренінг зі своєї спеціальності; магістри — беруть участь у вузькоспеціалізованих тренінгах з окремих питань практичної діяльності; для спеціалістів, які підвищують кваліфікацію також запропонована відповідна система тренінгів. Започаткована “Програма тренінг-курсу для підготовки тренерів-викладачів випускаючих кафедр”. Запропонована програма призначена для підготовки викладачів, здатних організувати і провести бізнес-тренінг за спеціальністю, здійснення бізнес-консультування з питань відповідної галузі. Метою проекту є розроблення і впровадження в економічну освіту системи бізнес-тренінгів за різними напрямками підготовки фахівців для економіки і бізнесу, що є необхідною умовою формування квазіпрофесійних навичок студентів — майбутніх економістів і забезпечення їх конкурентоспроможності на ринку праці.

Впровадження бізнес-тренінгів доцільно доповнює навчання майбутніх економістів у КНЕУ. Для цього в Університеті є усі належні передумови: він є найбільш прогресивним і престижним закладом економічної освіти в країні, із розвиненими і перевіреними традиціями підготовки фахівців для господарства, студенти і громадськість відзначають високий теоретичний рівень компетентності викладачів, що забезпечує відповідну якість освіти.

Професійна підготовка майбутнього фахівця протягом навчання у вузі реалізується у ході цілого ряду взаємозв'язаних і взаємообумовлених етапів, серед яких особливо важливими є такі:

I етап — розвиток початкового недиференційованого інтересу до певного виду діяльності, що є головним у професійній мотивації. Сприяє цьому система бесід, дискусій, аналізу конкретних ситуацій, професійних симуляцій (рольових ігор).

II етап — формування позитивних професійних ціннісних орієнтацій, які дозволяють побудувати у свідомості студента ідеальну модель майбутньої фахової діяльності, що служить орієнтиром у професійному саморозвитку. Реалізація цих завдань відбувається через систему активних методів навчання, провідними серед яких є економічні ігри зі спеціальності.

III етап — активне формування професійних умінь, необхідних для практичної діяльності. Воно здійснюється у ході розроблення та реалізації навчальних проєктів у змодельованих та реальних умовах конкретних ситуацій і вимагає від студентів вияву самостійності, ініціативності, творчого підходу, наполегливості тощо. Сприяють вирішенню цього завдання комплексні ділові ігри та бізнес-тренінги, які інтегрують зміст кількох спеціальних дисциплін.

Тренінг — це запланований процес модифікації (зміни) відношення, знання чи поведінкових навичок того, хто навчається, через набуття навчального досвіду з тим, щоб досягти ефективного виконання в одному виді діяльності або в певній галузі [5]. Тренування — від англ. виховувати, навчати — комплекс вправ для тренування у чомусь-небудь. Тренінг — (англ. Training) — спеціальний тренувальний режим. Тренування — система підготовки організму людини з метою пристосування його до підвищених вимог і складних умов роботи. Основою Тренінгу є комплекс спеціальних вправ [11, 678–679].

Отже, головне завдання бізнес-тренінгів — відповідно до сучасних вимог економіки і стандартів освіти, здійснювати індивідуалізовану підготовку спеціалістів з урахуванням потреб їх мобільності та ефективності, вирішення пріоритетних і актуальних питань практичної діяльності. Сучасні умови господарювання вимагають від випускника економічного вузу негайної адаптації на робочому місці, виконання посадових обов'язків одразу на етапі входження на посаду, інтегрування багатоаспектних економічних знань для вирішення актуальних проблем практичної діяльності. До головних проблем цього періоду, що характеризують соціо-психологічний стан стажиста/молодого спеціаліста, відносять такі як несправджені очікування, неготовність до рутинної роботи, неадекватна (частіше завищена) самооцінка, страх ризиків і відповідальності, не сформованість навичок корпоративної взаємодії та роботи з клієнтами тощо. Поряд зі спеціальною професійною підготовкою та формуванням професійних навичок названі проблеми мають бути відображені у програмах бізнес-тренінгів за спеціальністю.

Характерними ознаками наступного етапу економічних перетворень в Україні (під впливом процесів глобалізації) є взаємозалежність та динамічність усіх сфер економічного й суспільного життя, швидкісність, кардинальність і масштабність ринкових змін. Однією з найважливіших тенденцій кінця XX ст. можна вважати виникнення підприємницької економіки, що стало подією не лише економічною і технологічною, а й культурною і психологічною, а її результати вийшли за суто економічні рамки. Серед найважливіших умов розвитку економічної діяльності суспільства залишається економічна освіта, що забезпечує формування освітнього потенціалу зайнятих і підготовки кадрів для підприємництва і бізнесу. Попит на освітні послуги динамічно зростає, адже їх результатом є забезпечення професійної майстерності, збільшення конкурентоспроможності і, відповідно, статусу працівників. До основних факторів, які спричиняють вдосконалення навчання економістів віднесемо такі:

1. Продовжується процес реформування власності, типів організації підприємств, що викликають нові стосунки власників, адміністрації, працівників і споживачів, формування безпосередніх ринкових відносин (у часі й просторі), встановлення господарських зв'язків між суб'єктами попиту і пропозиції. Значного поширення набувають горизонтальні організаційні структури, що базуються на неформальних зв'язках на відміну від традиційних ієрархічних з дотриманням відповідних повноважень.

2. Зміни ціннісних орієнтацій і переконань представників різних поколінь. Ті явища, які визначають ефективність підприємництва і бізнесу, часто по своїй суті мають неекономічний характер. Причини змін, очевидно, пов'язані зі змінами ціннісних орієнтацій, особливостей сприйняття навколишньої дійсності, з демографічними, інституціональними та освітніми зрушеннями. Багато змін відбулося у свідомості молодого покоління протягом останніх 10–15 років. Ці зміни торкнулися їх відношення до життя, прагнень і ціннісних установок. Багато людей готові наполегливо працювати протягом багатьох років і займатись неординарними справами, віддаючи перевагу діловому ризику перед рутинністю і безпекою у великих організаціях.

3. Ціннісні орієнтації безпосередньо пов'язані зі змінами умов праці. Її соціальні аспекти характеризуються такими показниками, як місце праці у житті людини, мотиви трудової діяльності, відповідальність за використання робочого часу і результати роботи, прагнення до звершень, якість праці, рівень трудової віддачі, дисципліна, активність, підвищення кваліфікації. Ознаками сучасного стану умов праці є недостатній рівень зарплати, погіршення технічного, технологічного і соціально-психологічного стану, зростання напруженості праці, переважаючий мотив — заробітна плата, матеріальне забезпечення сім'ї. Усе це, поряд зі страхом втрати роботи і незацікавленістю у її змісті й результатах, створює негативне відношення до трудової діяльності [7]. Посилюється відчуження праці, наймані працівники стали не активними творцями свого добробуту, а терплячими суб'єктами. Тому в ході економічних реформ необхідне створення умов для розвитку культури праці, формування особистісного інтересу до вільної праці (в т. ч. й індивідуального підприємництва), потреб у бізнес-навчанні і підвищенні кваліфікації. Перманентне навчання є найважливішим інструментом боротьби з безробіттям і підвищення економічної конкурентоспроможності.

4. Нові парадигми відносин у колективі, робота в команді і конкуренція вимагають розвитку власної активності й самоідентичності, адаптації в соціумі й формування адекватного ставлення до інших. Підприємець багато в чому повинен бути психологом і дипломатом. Важливою частиною роботи у бізнесі є вміння спільно визначати взаємовигідні угоди, шукати виходи з конфліктних і суперечливих ситуацій, домовлятися з колегами і партнерами про розподіл обов'язків і прибутків, про кооперацію спільних дій.

5. Посилення соціальної нерівності в суспільстві та зростаюча залежність заробітної плати працівників від кваліфікації, майстерності й особистих зусиль вимагають впровадження різноманітних систем освіти, що забезпечують її справедливості і рівноправності. Неeкономічна сторона бізнесу — це свобода вибору і самовираження, задоволення і спілкування, стиль та імідж, розвиток, виклик і гра, у якій є свої правила. У бізнесі, як і в будь-якому іншому виді діяльності є люди, у яких нічого не виходить, або які не можуть перейти дані природою межі, є таланти, а є генії. Сьогоднішні молоді — повні енергії, ентузіазму, прагнення високих заробітків і самореалізації. Однак часто вони не знають, як реалізувати свої бажання і з якої точки зору їх розглядати. Є випускники, які прекрасно навчались, а в роботі — здають позиції, а є люди, які ніколи не вчилися, а все здобувають легко. Людина, що знає свої сильні сторони, впевнена в собі, має адекватне уявлення про те, чого вона може досягти, чого може добитися, впевнено йде до досягнення своєї мети. Освіта впливає на життєвий шанс індивіда, його економічний статус. Тому в ході навчання необхідно допомогти студентові виявити свій потенціал і визначити пріоритети для його реалізації.

6. Розвиток економіки підприємництва, зміна традиційних управлінських структур, висока гнучкість, швидкість реакції на зміни ринкових умов, відсутність жорсткої регламентації праці, широкі можливості проявляти ініціативу і ризикувати, розширення масштабів господарсько-інноваційної діяльності, ускладнення технологій управління, інтенсифікація фінансової діяльності — усі ці риси сучасної економіки вимагають свого відображення в процесі професійної підготовки.

7. Глобалізація економіки і бізнесу вимагає розуміння того, що рішення прийняті в рамках діяльності окремого суб'єкта стосуються й інших і часто виходять навіть за рамки національної економіки. Тому актуальним питанням в освіті є підготовка громадян, які розділяють цінності відкритого суспільства, громадянської участі незалежно від соціальної та політичної належності, зростання громадянської самосвідомості.

Таке завдання потребує широкого використання у практиці вивчення економічних дисциплін цілої системи різноманітних методів активізації навчання, в першу чергу, моделювання, проектування та імітації (гри).

У процесах реалізації економічної освіти необхідним є використання сучасних інтенсивних технологій навчання, які базуються на принципах активізації пізнавальної діяльності студентів і навчання через дію: тренінги, ділові ігри, мозкові атаки, дискусії, інноваційний пошук, що дозволить майбутньому спеціалісту приймати рішення в нестандартних ситуаціях, оцінювати позитивні й негативні наслідки їх реалізації.

Розвиток економічної освіти наприкінці ХХ ст. в Україні стосувався насамперед структури системи: переорієнтації змісту, створення відповідних навчальних закладів та профільних спецкурсів, їх фінансування, видання підручників, розробки інформаційно-методичного забезпечення, підвищення кваліфікації працівників тощо. Дослідники вказують на пряму залежність між основними рисами соціально-економічних формацій та особливостями організації навчання. Так потребам економіки масового виробництва відповідає масове традиційне навчання. Воно здійснюється силами висококваліфікованих викладачів — спеціалістів з окремих галузей економіки: фінансів, управління, маркетингу, бухгалтерського обліку тощо. Їх знання базуються в основному на літературних джерелах, у кращому разі на досвіді роботи окремих підприємств. Слабкою при цьому є їхня психолого-педагогічна підготовка, недостатніми вміння організувати активну роботу студентів як учасників практичної діяльності. В результаті — традиційні підходи є неефективними при підготовці самостійних господарських суб'єктів, а різноманітність економічних явищ і процесів, конкретних прикладних питань, що потребують вирішення, неформальна і персоніфікована природа бізнесу зумовлюють використання інших підходів до організації навчання в економічній освіті [4]. Адже, крім оволодіння відповідною системою знань, сучасний економіст, підприємець повинен уміти бути активним і корисним у трудовому колективі, аналізувати соціально-економічну інформацію, вести оперативну і фінансову документацію, ставити завдання і реалізувати їх, ризикувати і планувати досягнення цілей, формувати робочі команди й організувати їх діяльність.

Таблиця 1

Типологія бізнес-тренінгів за їх призначенням

Ключові ознаки	Тренінг виконання	Тренінг вирішення проблем	Тренінг прийняття рішень	Тренінг проектування
Об'єкт, що моделюється	Ситуація безпосередньої взаємодії конкретних учасників подій Діяльність підрозділу установи (фірми)	Діяльність підрозділу установи (фірми) в проблемній ситуації взаємодії з середовищем	Виробничий процес	Діяльність установи, підприємства
Ролі учасників тренінгу	Ігрові команди — працівники відділів та їхні клієнти	Представники різних відділів, причетні до вирішення проблеми	Учасники в ролі лінійних менеджерів	Учасники в ролі керівників проекту
Мета	Формування навичок дій у виробничому процесі, виконання посадових обов'язків	Розвиток навичок прийняття рішень, дій у проблемній ситуації	Розвиток уміння приймати стратегічні та оперативні рішення у проблемній ситуації	Комплексний аналіз діяльності підприємства у соціально-економічному контексті
Методи роботи	Малі групи, презентації, обговорення, пленум, робота в парах.	Мозкова атака, малі групи, презентації, обговорення, пленум.	Міні-лекція, робота в парах, індивідуальна робота, мозкова атака, малі групи, презентації, обговорення.	Індивідуальна робота, мозкова атака, малі групи, презентації, обговорення, пленум.

## ВИВЧАЄМО ДОСВІД

Роль викладача	Пряме керування. Організація, розробка завдань та критеріїв оцінки Підготовка сценарію і ревізиту, розподіл ролей, організація обговорення	Розробка сценарію і завдань, розподіл ролей, консультування, спрямування на вирішення проблеми, організація обговорення	Організація і модерація, консультування, спрямування на вирішення проблеми	Підбір тем для проєктування, організація і консультування, організація презентацій і обговорення
----------------	--	---	--	--

З урахуванням особистісних потреб працівників і процесів, які відбуваються в організації, здійснюється планування тренінгу та розвитку людських ресурсів з використанням елементів системного підходу. Він передбачає:

- Визначення вимог щодо тренінгу і розвитку в рамках організаційної стратегії.
- Аналіз тренінгових вимог до ефективного виконавця в організаційних функціях і завданнях.
- Аналіз існуючих якостей і тренінг-потреб у наявних працівників.
- Складання плану навчання, яке повинно ліквідувати відмінність між організаційними вимогами та наявними знаннями і навичками працівників.
- Визначення методів тренінгу, які будуть використані окремими індивідами і групами навчання.
- Визначення відповідальних за весь план і окремі його частини.
- Здійснення плану, спостереження та оцінки досягнутого прогресу.
- Здійснення покращень плану відповідно до результатів контролю/оцінки, внесення змін у стратегію бізнесу.

Основною відмінністю тренінгів від усіх інших форм навчальних занять є їх чітка підпорядкованість головній навчальній меті — тренуванню навичок. Отже у цілепокладанні цієї форми роботи на перший план виходять афективні й психомоторні цілі, когнітивні ж мають другорядне значення.

Тренінгові форми роботи можуть базуватися на використанні одного основного метода (наприклад, сюжетної гри) або кількох різних (міні-лекція, дискусія, кейс-метод, управлінська гра). Вибір методів залежить від складності тренінгових завдань та тривалості занять — від кількох годин до кількох днів.

Вибір методичних схем навчання залежить від конкретних умов організації навчального процесу і потреб освітньовікової групи. При цьому, методична схема (модель) являє собою певним чином упорядковану сукупність параметрів, які визначають систему методів і прийомів навчання і забезпечують ефективність підготовки слухачів. На цей вибір впливає цілий ряд основних характеристик навчального процесу, співвідношення яких і визначає конкретну методичну модель: диференціація слухачів за інтересами та рівнем початкової підготовки; раціональне співвідношення освітньої (фундаментальної) та рецептурної (практичної) підготовки слухачів; різноманітність форм і структури занять; переважання практичних занять та інтерактивних методів навчання, що забезпечують формування у слухачів необхідних практичних навичок; значна частка самостійної роботи; врахування специфіки практичної діяльності слухачів; використання знань і практичного досвіду слухачів; контроль знань і підсумкова атестація слухачів.

До основних умов вибору методичної схеми навчального процесу віднесемо такі, як інтереси і можливості слухачів в освоєнні програми; тривалість навчання; вид і рівень базової освіти слухачів; галузі практичної діяльності слухачів; забезпеченість методичними матеріалами; кваліфікації викладачів (досвід, спеціальна підготовка, прагнення до інновацій, індивідуальний стиль роботи тощо); соціально-типологічна структура групи слухачів.

Особливе значення у ході тренінгу має діяльність викладача. Тут організатор виконує поліфункціональні ролі, при цьому традиційна — інформативно-ретрансляційна — є фоною, але відходить на другий план. Головним же є отримання інформації від студентів, активізація їх колективного розуму і формування навчального досвіду вирішення проблем практичної

діяльності. Оскільки ключова проблема тренінгу містить незавершену ситуацію і не має правильної відповіді й однозначного вирішення, очікується, що за результатами роботи студент зробить власні висновки, а після обговорення — внесе відповідні корективи. Викладач має усвідомлювати, що цілеспрямовано організована активність студентів надає (навіть у простій арифметичній сумі) значно більше нової інформації, ніж власна дослідницька діяльність його одного.

Таким чином, враховуючи актуальність тренінгових форм навчання у підготовці майбутніх економістів, зазначимо основні етапи їх впровадження: 1) визначення цілей тренінгу відповідно до освітньо-кваліфікаційних характеристик майбутнього спеціаліста; 2) формулювання завдань тренінгу, які узгоджуються з функціональними посадовими ролями майбутніх фахівців; 3) моделювання структури змісту тренінгу, що базується на вимогах навчальної програми предмета чи циклу дисциплін; 4) розроблення матриці методів, система яких реалізує тренінг і забезпечує досягнення цілей навчання; 5) створення системи тренінг-вправ, виконання яких сприяє формуванню у слухачів відповідних професійних умінь. Використання такої крокової моделі впровадження і використання тренінгових технологій навчання підвищує ефективність і якість вивчення спеціальних дисциплін, забезпечує реалізацію міжпредметних зв'язків, надає логічної завершеності професійного навчання майбутніх економістів. Підсумовуючи сказане, підкреслимо, що тренінги потребують ретельної підготовки і планування регламенту проведення, чіткого цілепокладання й усвідомлення квазіпрофесійних ролей студента — майбутнього спеціаліста і викладача. Саме викладач — організатор тренінгу задає програму й установку на ефективність роботи.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Human Resource Management / A contemporary perspective / Second edition / Edited by Ian Beardwell and Len Holden. — PITMAN Publishing. — 1997. — 797 p.
2. Авалян К. Как обеспечить высокое качество тренинга? // Отдел кадров. — 2003. — № 20. — С. 36–39.
3. Бишоп С., Тэйлор Д. Тренинг изменений в организации. — СПб.: Питер, 2002.
4. Государственное управление в переходных экономиках. Образование на пути реформ / Ежеквартальное издание программы “Инициатива реформирования местного самоуправления и государственных услуг” / Осень. 2002. — С. 9.
5. Ковальчук Г. О. Активізація навчання в економічній освіті. — К.: КНЕУ, 2003. — 296 с.
6. Ли Д. Практика группового тренинга / Д. Ли (Серия “Эффективный тренинг”). — СПб.: Питер, Питер-бук, 2002. БЦ, 2001.
7. Макрак В. А. Концептуальные основы формирования системы подготовки кадров для малого предпринимательства: Дисс. ... д.э.н. / 08.00.05. — М.: МГУ им. М. В. Ломоносова, 1998. — С. 55–57.
8. Медведева Л. Д. Использование комплекса интеграционных дидактических игр в процес се підготовки економістів / Автореф. дис. ... к.п.н. 13.00.08. / Барнаул, 2000. — 23 с.
9. Рассел Т. Навыки эффективной обратной связи. 2-е изд. — СПб.: Питер, 2002.
10. Слива А. В., Фокина В. Н., Фокина Т. Ю. Применение социологических методов для мониторинга качества коллективных тренингов // Инновации в образовании. — 2002. — № 1. — С. 80–85.
11. Словник іншомовних слів за ред. О. С. Мельничука. — К.: УРЕ, 1977. — С. 678–679.
12. Сучасні тренінгові технології навчання ведення бізнесу / Навч.-метод посібник. У 6-ти кн./ А. Ф. Павленко та ін. — К.: КНЕУ, 2003. Кн. 2. Методичне керівництво для викладачів-тренерів — 300 с.
13. Ткаченко Е. Тренинговый рынок Украины (краткий анализ) // Отдел кадров. — № 1–2.

## АВТОРИ НОМЕРА

БАРАН Світлана Євгенівна	вчитель англійської мови Тернопільської спеціалізованої школи I–III ступенів №18 з поглибленим вивченням іноземних мов
БЕЖЕНАР Ірина Володимирівна	асистент кафедри англійської мови Чернівецького національного університету (ЧНУ) імені Юрія Федьковича
БІЛЕЦЬКА Ірина Олександрівна	кандидат педагогічних наук, в.о. доцента кафедри англійської мови Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
БОНДАРЕНКО Тетяна Євгенівна	здобувач кафедри філософії та гуманітарної освіти Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти
БОРКІВСЬКА Руслана Валеріївна	викладач Вінницького кооперативного коледжу економіки та права
БУДАС Юлія Олексіївна	асистент кафедри іноземних мов Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
ГОРОХІВСЬКИЙ Олег Євстахійович	викладач кафедри соціально–економічних дисциплін Львівського інституту пожежної безпеки МНС України
ГРОД Інна Миколаївна	кандидат фізико–математичних наук, доцент кафедри інформатики та методики її викладання Тернопільського національного педагогічного університету (ТНПУ) імені Володимира Гнатюка
ГУМЕНЮК Наталія Ярославівна	методист Рівненського регіонального центру перепідготовки та підвищення кваліфікації працівників органів державної влади, органів місцевого самоврядування, керівників державних підприємств, установ та організацій
ДАЦЕНКО Ірина Миколаївна	аспірантка кафедри педагогіки і психології ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ДЕМ'ЯНЧУК Степан Петрович	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри прикладної та соціальної педагогіки Чортківського інституту підприємництва та бізнесу (ЧШБ) Тернопільського державного економічного університету (ТДЕУ)
ДІДЕНКО Олександр Васильович	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки та психології Національної академії Державної прикордонної служби (НАДПС) України ім. Б. Хмельницького, підполковник
ДІДУК Галина Іванівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання української мови і культури мовлення ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ДУТКА Ганна Яківна	кандидат педагогічних наук, декан факультету заочного навчання та перепідготовки Львівського банківського Інституту



## АВТОРИ НОМЕРА

ІВАНОВА Ірина Василівна	аспірантка кафедра педагогічної і вікової психології Південноукраїнського державного педагогічного університету ім К. Д. Ушинського
КОВАЛЬ Оксана Євгенівна	аспірантка кафедри педагогіки ТНПУ імені Володимира Гнатюка
КОВАЛЬЧУК Галина Олександрівна	кандидат педагогічних наук, доцент Київського національного економічного університету
КОВАЛЬЧУК–ДЕХТЯРЕНКО Людмила Юзефівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри суспільних наук, заступник директора ЧПБ ТДЕУ
КОЗАК Наталія Володимирівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри німецької мови ТНПУ імені Володимира Гнатюка
КОМСАРИК Марія Іванівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології ЧНУ імені Юрія Федьковича
КОРНЄВ Руслан Степанович	аспірант кафедри методики навчання Національного аграрного університету
КОСТІВ Володимир Іларійович	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології Прикарпатського університету імені Василя Стефаника
КОСТІН Ян Анатолійович	викладач кафедри іноземних мов ТДЕУ, здобувач Інституту експериментальних систем
КРАВЕЦЬ Любов Михайлівна	старший викладач кафедри загальної педагогіки та психології Кременецького обласного гуманітарно–педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка
КУЗИК Василь Миколайович	старший викладач кафедри комп'ютерних дисциплін Галицького інституту імені В'ячеслава Чорновола
КУЧИНСЬКА Ірина Олексіївна	докторант Інституту педагогіки АПН України
КУЧМА Марія Олександрівна	кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри англійської філології Тернопільського експериментального інституту педагогічної освіти
ЛАНОВЕНКО Алла Олегівна	асистент кафедри гуманітарних наук Вінницького торговельно–економічного інституту Київського національного торговельно–економічного університету
ЛЕЩУК Світлана Олексіївна	асистент кафедри інформатики та методики її викладання ТНПУ імені Володимира Гнатюка
МИСЕЧКО Ольга Валеріївна	старший викладач кафедри англійської мови НАДПС України ім. Б. Хмельницького
МУЛЯР Наталія Михайлівна	здобувач кафедри педагогіки Дрогобицького державного педагогічного університету ім. Івана Франка
МУШИНСЬКІ Адам	директор навчального центру в м. Глогові (Польща)
ОКПНЯК Анатолій Сергійович	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри доріг, мостів і переправ Військово–інженерний інститут (ВІ) Подільського державного аграрно–технічного університету (ПДАТУ)
ОКПНЯК Дмитро Анатолійович	курсант 4 курсу ВІ ПДАТУ
ОРОНОВСЬКА Лариса Дмитрівна	аспірантка кафедри педагогіки ТНПУ імені Володимира Гнатюка

## АВТОРИ НОМЕРА

ПАЛИХАТА Елеонора Ярославівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання української мови і культури мовлення ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ПЕТРОВА Ірина Владиславівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри прикладної культурології, докторант Київського національного університету культури і мистецтв
ПІДРУЧНА Зінаїда Федорівна	завідувач кафедри іноземних мов, старший викладач ЧПБ ТАНГ
ПРОКОПОВИЧ Богдан Антонович	кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри методики трудового навчання та технічних дисциплін Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка
РОМАН Богдан Євгенович	старший викладач кафедри інформатики та комп'ютерної техніки Бережанського агротехнічного інституту
СЕВАСТ'ЯНОВА Олеся Сергіївна	аспірантка кафедри трудового навчання ТНПУ імені Володимира Гнатюка
СЕГ Іван Іванович	директор загальноосвітньої школи I–III ступенів №14 м. Ужгорода Закарпатської області
СОПІВНИК Ірина Віталіївна	аспірантка кафедри педагогіки Національного аграрного університету
СОРОКА Тарас Петрович	вчитель трудового навчання Карначівської загальноосвітньої школи I–II ступенів Лановецького району, Тернопільської області
СТЕПАНЮК Алла Василівна	доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри біології ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ТРОФИМЕНКО Анастасія Олександрівна	аспірантка кафедри педагогіки ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ФРАНЧУК Тетяна Йосипівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Кам'янець–Подільського державного університету
ФРЕЙМАН Мирослав	доктор педагогічних наук (габілітований), професор Зеленогурського університету (Польща), керівник лабораторії “Дидактика техніки”
ФРЕЙМАН Станіслава Данута	доктор педагогічних наук (габілітований), професор Зеленогурського університету (Польща)
ЧУЙКО Галина Василівна	кандидат філологічних наук, доцент кафедри психології ЧНУ імені Юрія Федьковича
ЮРКЕВИЧ Галина Йосафатівна	кандидат психологічних наук, доцент кафедри прикладної та соціальної педагогіки ЧПБ ТАНГ

## ЗМІСТ

<b>ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ</b> .....	<b>3</b>
<i>Білецька Ірина. Особистісні цінності як фундамент розвитку і становлення молодшого підлітка</i> .....	3
<i>Комісарик Марія, Чуйко Галина. Психолого–педагогічні аспекти захисту прав і гідності дітей дошкільного віку</i> .....	8
<i>Муляр Наталія. Морально–етичне виховання у родинно–сімейній культурі українців</i> .....	13
<i>Сег Іван. Особливості роботи з творчо обдарованими старшокласниками у позашкільних навчально–виховних закладах</i> .....	16
<i>Бондаренко Тетяна. Оцінка ефективності процесу краєзнавчої роботи у загальноосвітніх навчальних закладах України як засобу реалізації завдань національного виховання учнівської молоді</i> .....	20
<i>Кучинська Ірина. Традиції виховання громадянських якостей молоді та сучасні вимоги</i> .....	24
<i>Ковальчук–Дехтяренко Людмила, Костів Володимир. Роль духовної культури у становленні особистості студента</i> .....	27
<i>Коваль Оксана. Моральні цінності студентів вищого навчального закладу економічного профілю</i> .....	29
<i>Сопівник Ірина. Студентство як суб’єкт системи громадянського виховання аграрного вищого навчального закладу</i> .....	37
<b>ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА</b> .....	<b>44</b>
<i>Степанюк Алла. Сучасне бачення методичної підготовки вчителя біології</i> .....	44
<i>Костін Ян. Модель дистанційної підготовки учителя–дослідника до використання інноваційних програмово–методичних засобів у навчальному процесі</i> .....	48
<i>Лановенко Алла. Інформаційна культура викладача та студента у новому освітньому просторі</i> .....	54
<i>Кравець Любов. Діагностика готовності майбутніх педагогів до самоаналізу професійної діяльності</i> .....	60
<i>Франчук Тетяна, Трофименко Анастасія. Базові компетенції як основа формування особистісно орієнтованої концепції майбутньої професійної діяльності педагога</i> .....	63
<i>Іванова Ірина. Дослідження рівня гендерної освіченості студентів закладів педагогічної освіти</i> .....	68
<i>Дутка Ганна. Концептуальні засади фундаменталізації змісту економічної освіти</i> .....	72
<i>Борківська Руслана. Формування економічної культури студентів економічних коледжів</i> .....	76
<i>Юркевич Галина, Дем’янчук Степан. Моральність як основа професійної діяльності менеджера</i> .....	82
<i>Горохівський Олег. Комплексно–цільова програма формування пізнавальної активності курсантів</i> .....	84
<i>Діденко Олександр. Психолого–педагогічні умови розвитку творчого мислення майбутніх офіцерів</i> .....	89
<i>Окіпняк Анатолій, Окіпняк Дмитро. Шляхи підвищення професійної підготовки водолазних фахівців</i> .....	92
<b>ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ</b> .....	<b>98</b>
<i>Баран Світлана. Розвиток та особливості українського шкільництва на початку ХХ ст. (1900–1917 рр.)</i> .....	98

<i>Прокопович Богдан.</i> Дальтонська система навчання та особливості її застосування у Волинському (Кременецькому) Ліцеї .....	102
<i>Кузик Василь.</i> Дитячі організації в системі виховання: історіографія проблеми.....	112
<i>Сорока Тарас.</i> Особливості змісту і методики трудового навчання учнів 5–7 класів загальноосвітньої школи періоду другої половини ХХ століття.....	118
<i>Петрова Ірина.</i> Історико–педагогічні засади дозвілля.....	124
<i>Гуменюк Наталія.</i> Памфіл Юркевич про сутність і специфіку навчального процесу.....	129
<b>ЛІНГВОДИДАКТИКА .....</b>	<b>133</b>
<i>Дідук Галина.</i> Формування мовленнєвих умінь на уроках рідної мови в процесі вивчення лінгвістики тексту .....	133
<i>Палихата Елеонора.</i> Урахування процесу судження під час навчання усного діалогічного мовлення.....	142
<i>Кучма Марія.</i> Культурологічні підходи до навчання іноземних мов: європейський досвід .	148
<i>Підручна Зінаїда.</i> Аудіювання як процес розвитку навичок смислового сприйняття мовлення .....	152
<i>Беженар Ірина.</i> Реалізація функцій контролю при використанні технології навчання іншомовного писемного мовлення студентів–філологів на основі укладання мовного портфеля з письма (англійська мова, 3–й курс) .....	155
<i>Будас Юлія.</i> Використання ділових ігор у вивченні іноземної мови студентами–філологами .....	160
<i>Мисечко Ольга.</i> Спецсеминар з англійської мови як форма підготовки курсантів–прикордонників до службового спілкування .....	165
<b>ЗА РУБЕЖЕМ.....</b>	<b>169</b>
<i>Мушинські Адам.</i> Недержавні осередки навчання дорослих у Польщі .....	169
<i>Фрейман Станіслава, Фрейман Мирослав.</i> Освітні стежки в польській школі після реформи.....	172
<i>Даценко Ірина.</i> Роль сім'ї в підготовці молоді до сімейного життя у Польщі .....	176
<i>Козак Наталія.</i> Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов у Німеччині ....	180
<b>ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ .....</b>	<b>185</b>
<i>Лецук Світлана.</i> Навчально–пізнавальна діяльність учнів як об'єкт теоретичних досліджень .....	185
<i>Ороновська Лариса.</i> Феномен цінностей у музично–педагогічному процесі: теоретичний аспект проблеми.....	189
<i>Севастьянова Олеся.</i> Індивідуалізація навчальної діяльності учнів на уроках обслуговуючої праці як педагогічна проблема .....	192
<i>Корисв Руслан, Роман Богдан.</i> Методологічна інформаційна підготовка майбутніх фахівців–аграрників та її професійна зорієнтованість .....	195
<i>Грод Інна.</i> Програмне забезпечення навчальних дисциплін у вищих навчальних закладах: оцінка якості та можливостей застосування.....	198
<b>ВИВЧАЄМО ДОСВІД .....</b>	<b>203</b>
<i>Ковальчук Галина.</i> Використання тренінгових технологій при вивченні економічних дисциплін у Київському національному економічному університеті.....	203
<b>АВТОРИ НОМЕРА .....</b>	<b>209</b>
<b>ЗМІСТ.....</b>	<b>212</b>



---

Здано до складання 1.08.2005. Підписано до друку 30.08.2005. Формат 60 x 84/16. Папір друкарський.

Умовних друківаних аркушів — 23,2. Обліково-видавничих аркушів — 26,6. Замовлення №348.

Тираж 300 прим. Видавничий відділ ТНПУ 46027, м. Тернопіль, вул. М. Кривоноса, 2

*Свідоцтво про реєстрацію ТР №241, від 18.11.97.*